



**ВСЕРОССИЙСКАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

**«Современные стратегии
психолого-педагогического сопровождения детей
с ограниченными возможностями здоровья
в системе специального
и инклюзивного образования
в условиях реализации ФГОС»**

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

г. Челябинск,
27-29 марта 2019 г.

Комитет по делам образования города Челябинска

Муниципальное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Центр развития образования города Челябинска»

**«Современные стратегии
психолого-педагогического сопровождения детей
с ограниченными возможностями здоровья
в системе специального и инклюзивного образования
в условиях реализации ФГОС»**

Материалы Всероссийской научно-практической конференции

27–29 марта 2019 года

Челябинск

УДК 376 (376.2–376.4)
ББК 74.5+88.5

Современные стратегии психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в системе специального и инклюзивного образования в условиях реализации ФГОС : материалы Всероссийской научно-практической конференции (27–29 марта 2019 г.) – Челябинск : МБУ ДПО ЦРО, 2019. – 507 с.

В настоящем сборнике материалов Всероссийской научно-практической конференции «Современные стратегии психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в системе специального и инклюзивного образования в условиях реализации ФГОС» рассматриваются прикладные аспекты сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в образовательных организациях. Сборник включает четыре раздела в которых описывается опыт инклюзивного образования детей с ОВЗ, обсуждаются проблемы преемственности при переходе обучающихся с одного уровня образования на другой, анализируются инновационные подходы в обучении детей с ОВЗ в том числе и имеющих сложную структуру дефекта.

Сборник материалов предназначен для педагогов и специалистов специального и инклюзивного образования, педагогов-психологов образовательных организаций, слушателей курсов повышения квалификации, педагогических работников.

УДК 376 (376.2–376.4)
ББК 74.5+88.5

© Комитет по делам образования
города Челябинска, 2019
© МБУ ДПО ЦРО, 2019

Содержание

Раздел I.

Инновационные подходы в сопровождении детей с ОВЗ и детей инвалидов	12
<i>Анисимова Л. Б.</i> Инновационные подходы в сопровождении детей с ОВЗ и детей инвалидов	13
<i>Бондаренко М. Г.</i> Инновационные подходы в организации деятельности с детьми с ОВЗ	16
<i>Белоножко В. В.</i> Инновационные формы работы с родителями	19
<i>Бакушкина И. А., Сеницина Ю. С.</i> Инновационные подходы в сопровождении детей с ОВЗ и детей инвалидов	23
<i>Войниленко Н. В.</i> Совершенствование содержания и технологий образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на основе сетевого взаимодействия	28
<i>Воробьева О. И.</i> Инновационные подходы в работе учителя-логопеда с детьми с легкой степенью умственной отсталости в условиях реализации ФГОС	32
<i>Васильева О. П., Кайгородцева Ю. В., Кудимова К. А.</i> Дидактический синквейн и лэпбук в работе учителя-логопеда по формированию лексико-грамматических средств языка у детей с общим недоразвитием речи	39
<i>Гончарук И. В., Шпендик Н. В.</i> Инновационные подходы в сопровождении детей с ОВЗ и детей-инвалидов в процессе коррекционной работы по развитию связной речи посредством дидактических игр	45
<i>Гордова Е. Н.</i> Использование приёмов мнемотехники при формировании связной речи детей с ОВЗ	50
<i>Зуйкова Т. В.</i> Коллективный творческий проект «от сердца – к сердцу»	55
<i>Ильясова В. И.</i> Информационно-коммуникационные технологии в коррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями	58
<i>Кочева Н. В.</i> Использование lego-технологии в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста, имеющими тяжелые нарушения речи. Игры с правилами	62

Кириллова Г. И., Торошина Е. А.	
Банчемс как инновационный подход в сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья	67
Камилова А. М.	
Использование информационно-компьютерных технологий в работе учителя-дефектолога, как средство оптимизации коррекционно-развивающего процесса обучения младших школьников с ЗПР	72
Кокшарова Л. Ю.	
Обучение детей, овладевающих русским (неродным) языком в современной образовательной организации	76
Лобанов А. А., Лобанова Т. Ю.	
Организация обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов с применением электронного журнала «обучение на дому»	87
Ляшенко Е. Е.	
Школьная библиотека в поддержку чтения детей, овладевающих русским (неродным) языком: из опыта работы	93
Молчанова И. В.	
Здоровьесберегающие технологии в работе с детьми с аллергопатологией в группах компенсирующей направленности (нарушение речи)	97
Мельникова Т. А.	
Повышение коммуникативной функции речи у детей с нарушением зрения и речи через проект «детская журналистика»	103
Носкова Т. А.	
Использование нетрадиционного метода коррекции речи – динамической электростимуляции (ДЭНС) с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья	108
Ожгихин М. Ю., Улаева Я. А.	
Здоровьесберегающие технологии в работе с детьми с нарушениями речи на логопедических занятиях	112
Петрова М. В.	
Инновационные подходы в сопровождении детей с ОВЗ и детей-инвалидов	117
Суворкина Е. В.	
Инновационные подходы в сопровождении детей с ОВЗ и детей инвалидов	122
Струнина Н. В.	
Применение элементов экспериментальной деятельности на логопедических занятиях с обучающимися с задержкой психического развития	125
Троицкая И. Г.	
Использование современных образовательных технологий обучения в начальной школе в процессе реализации ФГОС	131

Филюнина Е. Н.	
Информационно-коммуникационные технологии как средство обеспечения эффективности принятия управленческих решений	137
Чернева С. П.	
«Выход есть: принять ответственность за себя»	143
Раздел II	
Инклюзия в реализации ФГОС: проблемы и перспективы	148
Алабугина А. В.	
Проблемы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: от осознания до осуществления	149
Бойко Е. Н., Новикова О. К.	
Песочная терапия в работе учителя в условиях инклюзивного образования. Игровые формы взаимодействия участников образовательных отношений	153
Бухтоярова Е. А.	
Особенности психолого- педагогического сопровождения подростков с ОВЗ с учетом принципов нейропсихологической коррекции	156
Гаврилова Е. И.	
Готовность педагогов дошкольных образовательных организаций к инклюзивному образованию	160
Гаврилова Е. И.	
Формирование безопасного поведения учащихся с ОВЗ в начальной школе	163
Гатаулина И. Г., Мотовилова С. Н.	
Взаимодействие учителя начальных классов и учителя-логопеда в ходе освоения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья норм русского языка	165
Завозникова О. В., Козыренко Т. Г.	
Система работы на уроках математики на основе реализации разноуровневого подхода с привлечением учителя-дефектолога	170
Зыкина Е. Ю.	
Развитие коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, как фактор их успешной социализации	175
Кадырова А. Ж.	
Синдром эмоционального выгорания у специалистов специального коррекционного образования	180
Качко Е. Н.	
Логопедическое сопровождение обучающихся с ОВЗ в 1 классе. Методы коррекционного воздействия при обучении чтению и письму	185
Козырева О. А.	
Покомпонентный состав инклюзивной готовности будущих педагогов	189

Колесникова Е. А.	
Инклюзия в дошкольном образовании: проблемы и пути их решения	195
Косарева Н. Ф.	
Инклюзия в реализации ФГОС: проблемы и перспективы	200
Коробинцева М. С., Лапина Л. М.	
Нейропсихологический аспект в формировании навыка чтения у младших школьников с ОВЗ (ЗПР)	205
Кузьминых А. Н.	
Логопедическое сопровождение обучающихся с ЗПР в ОО в условиях реализации ФГОС НОО для детей с ОВЗ	209
Марченко В. С.	
Развитие эмоционально-волевой сферы у детей с задержкой психического развития	214
Медведева Т. М.	
Формирование успешности детей с ОВЗ в работе учителя начальных классов	218
Мыльцева Н. В.	
Нарушение чтения и письма у детей с замедленным психическим развитием. Коррекция дисграфии и дизорфографии	224
Потапова А. А.	
Использование потенциала школьного летнего оздоровительного лагеря для профилактики социальных патологий детей с задержкой психического развития	230
Светлакова Л. В.	
Психолого-медико-педагогический консилиум как механизм управления качеством образования	236
Селезнёва В. В.	
Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся по индивидуальному учебному плану	239
Ситникова Н. С.	
Психологическое сопровождение подростка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации	245
Турбина Т. А.	
Повышение квалификации как фактор роста профессионального мастерства педагога	249
Шашкова С. С.	
Формирование познавательных УУД на коррекционно-развивающих занятиях логопеда с учетом индивидуальных особенностей развития ВПФ у детей с нарушением письма	255
Шефер И. В.	
Профилактика дислексий и дисграфий у детей с общим недоразвитием речи	261

Раздел III.

Организация преемственности дошкольного и школьного образования детей с ОВЗ, комплексное психолого-педагогическое сопровождение	265
<i>Белявский Б. В., Морозов С. А., Морозова С. С.</i>	
Преемственность образовательной траектории в дошкольном и начальном общем образовании детей с расстройствами аутистического спектра	266
<i>Быкова А. О.</i>	
Ресурс дома ребёнка для развития речи детей раннего дошкольного возраста	272
<i>Васильева Е. В., Пехова Т. Н.</i>	
Комиксы на этические темы как часть современной стратегии развития связной речи детей-логопатов	276
<i>Гарипова Т. Г., Орлова Д. В., Урычева М. С.</i>	
Обеспечение преемственности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами деятельности социально-психологической службы образовательной организации	280
<i>Гончар Е. С.</i>	
Коммуникативная ситуация как основное организационно-содержательное условие формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с аллаией	285
<i>Гладких Ю. Л., Пирогова Е. Е., Сидорова С. А.</i>	
Система взаимодействия с родителями по формированию и развитию графомоторных навыков у детей дошкольного возраста с ОВЗ (нарушение интеллекта)	290
<i>Глубокова Е. А.</i>	
Использование метода сказкотерапии в работе педагога-психолога с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ	296
<i>Емельянова Н. Ю.</i>	
Подвижная игра дидактической направленности в работе учителя-дефектолога с детьми младшего дошкольного возраста с ОВЗ	298
<i>Зиновьева Т. А., Плечева Н. И.</i>	
Использование игровых приёмов в коррекционной работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи	304
<i>Исрафилова Л. М.</i>	
Система помощи детям раннего возраста в условиях МБУ «ЦППМСП Калининского района г. Челябинска»	310
<i>Корзун Ж. А.5</i>	
Организация преемственности дошкольного и школьного образования детей с ОВЗ	314

Костарева М. В.	
Использование разнообразных видов деятельности в работе учителя-логопеда при автоматизации звуков у детей старшего дошкольного возраста	319
Махнина Е. Г.	
Устранение мозжечковых нарушений у детей дошкольного возраста, как залог успешного овладения последующей школьной программой ...	322
Никифорова Е. П., Учаева Е. Ю.	
Взаимодействие учителя-дефектолога и учителя-предметника в организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья	327
Петрова С. С.	
Артикуляционная гимнастика при различных речевых нарушениях	331
Петровская Л. Е.	
Организация преемственности логопедов дошкольного и начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальные нарушения)	336
Позднякова О. Н.	
Управление формированием социально-коммуникативных компетенций педагогов доо по работе с детьми ОВЗ	339
Самохвалова Н. Г.	
Развивающая предметно-пространственная среда как преемственность дошкольного и школьного образования для детей с особыми образовательными потребностями	342
Самошкина А. А.	
Развивающие занятия с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью	345
Торопова Н. Ю.	
Организация профилактической и консультативной работы специалистами образовательных организаций с родителями детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью	349
Федорова Т. П.	
Роль мелкой моторики в развитии ребенка с задержкой психического развития	357
Шишкина О. Ю.	
Развитие мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием в процессе психолого-педагогического сопровождения	363
Раздел IV.	
Организация обучения детей со сложной структурой дефекта	
Захарова Е. А., Капитанец Е. Г.	
Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности школьников с детским церебральным параличом	368

Естина Е. В.	
Содержание коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога (сурдопедагога) с глухими и слабослышащими обучающимися в рамках психолого-педагогического сопровождения в условиях МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска»	373
Карпова Е. В.	
Особенности установления контакта и взаимодействия с ребенком с РАС через игровую деятельность	380
Касьянова А. В.	
Планирование логопедической работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи и нарушения опорно-двигательного аппарата	384
Кожевникова А. В., Сенько Е. Ю.	
Организация предметно-пространственной развивающей среды в разновозрастной группе для детей с расстройством аутистического спектра при совместной работе специалистов ДОУ	387
Коржова М. У., Хрулева И. М.	
Использование подручных бытовых средств и игровых наборов как дидактическое оборудование для формирования сенсорных эталонов у ребенка с ТМНР	392
Коршунова И. Н.	
Использование интерактивной системы optimusic в работе с глухими и слабослышащими обучающимися	395
Крушная Н. А.	
Взаимодействие психологов и педагогов образовательных организаций с родителями детей с интеллектуальной недостаточностью	399
Кузьмина И. И., Лапина Л. М., Панова О. А.	
Использование приемов альтернативной коммуникации в работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития	402
Лузянина А. А.	
Особенности коррекционной работы учителя-логопеда с младшими школьниками с расстройством аутистического спектра в сочетании с интеллектуальными нарушениями	405
Люнченко В. Д.	
Изучение личностных особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи) – фактор успешного освоения математических знаний в основной школе	408
Минкович И. В.	
Организация обучения детей со сложной структурой дефекта	412
Паначева И. И.	
Формирование коммуникативных навыков и социализация детей с ранним детским аутизмом в дошкольном возрасте	419

Сидорова Д. И.	
Работа над диалогической речью на занятиях учителя-дефектолога, как одно из средств подготовки к успешной социализации школьников с нарушенным слухом	431
Скрипкина Н. В.	
Использование проектного обучения в организации психологического консультирования семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра	435
Сошникова Н. Г., Третьякова Н. Ю.	
Специфика работы с контингентом обучающихся с нарушенным слухом в МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска»	440
Стругова Н. Н.	
Особенности логопедической работы с детьми с расстройством аутистического спектра	444
Хлынина О. С.	
Значение и особенности аудиологической практики для коррекции специфических особенностей развития детей с нарушениями слуха	449
Чепышко О. В.	
Использование приемов мнемотехники на индивидуальных логопедических занятиях для детей с НОДА	454
Четвернина М. А.	
Применение нейропсихологической коррекции в логопедической работе с детьми с ментальной инвалидностью	458
Шишкова Л. Б.	
Особенности обучения детей с рас при индивидуальной форме обучения на дому (из опыта работы)	464
Щипунова Ю. Р.	
Приёмы, используемые на фронтальных логопедических уроках, для обучения детей со сложной структурой дефекта	469
Янина С. С.	
Хореографическая деятельность как средство общепсихического развития детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта	472
Ярыгина Н. Л.	
Деятельность тьютора по сопровождению обучающихся с умственной отсталостью	477

РАЗДЕЛ I.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ДЕТЕЙ ИНВАЛИДОВ

В данном разделе рассмотрены инновационные подходы в сопровождении детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Специалисты применяют, информационные компьютерные технологий, что имеет большую значимость в специальном образовании, так как способствует коррекции и развитию познавательных процессов детей, описан опыт внедрения инновационных форм родительского собрания в дошкольной образовательной организации и способы взаимодействия педагога с семьёй.

Представлен материал, сопровождения обучающихся начальных классов общеобразовательной школы, учителем-дефектологом и учителем-логопедом, где в классах обучаются дети с разным уровнем психического развития, используют в практике обучения и воспитания эффективные педагогические технологии.

Описывается опыт, реализации инновационного проекта организации сетевого взаимодействия образовательных организаций по проблемам работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи.

Рассмотрены возможности и преимущества применения использования дидактического материала синквейна и лэпбука при решении коррекционных задач в работе учителя – логопеда при формировании лексико – грамматических категорий у детей с общим недоразвитием речи. В рамках раздела представлена технология логопедической работы по формированию связной речи с использованием приёмов мнемотехники.

В материалах представлен уникальный опыт коллективного творческого проекта, продуктом которого являются книжки-сказки, придуманные первоклассником, ребенком с тяжелой формой инвалидности. Работа над проектом позволила создать условия для самореализации ребенка, имеющего ограниченные функциональные возможности, расширения его социального опыта, воспитания у школьников таких дефицитных в современности качеств как взаимная поддержка и уважение, ответственность и надежность в общем деле, сопереживание и творческое единомыслие; безусловным результатом проделанной работы стали интеллектуальный рост и эмоциональное обогащение ребенка – инвалида, школьников и взрослых людей, участвующих в реализации проекта. Идея такого проекта и методические рекомендации могут быть использованы педагогами в работе с перспективным детьми, имеющими сложную структуру дефектов развития.

Предложен авторский подход по применению Лего-конструктора с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи. Автор указывает на возможность использования данного конструктора не только для создания и обыгрывания сюжетных построек, но и для моделирования настольных игр – «ходилок» разных форм. Все это позволяет значительно расширить спектр решаемых

мых задач в процессе конструирования, поддерживать познавательный интерес детей. Также автор предлагает варианты создания подобных игр из Лего-конструктора.

Представлен опыт работы по использованию конструктора-липучки Банчемс для детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Представлены пути и методы коррекции нарушенных функций детей старшего дошкольного возраста на основе подключения сохранных анализаторов.

Рассмотрен способ организации обучения учащихся с ОВЗ и детей-инвалидов на домашнем обучении в соответствии с требованиями законодательства РФ при организации обучения данной категории детей с использованием средств ИКТ.

Представлен один из инновационных подходов в сопровождении детей с ОВЗ и детей-инвалидов в условиях работы в школе для детей с ограниченными возможностями здоровья. Использование нетрадиционного немедикаментозного метода коррекции речи – динамической электронной стимуляции (ДЭНС) с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, который интегрирован в систему практической логопедии в условиях образовательного учреждения.

Анисимова Л. Б.

МБДОУ «ДС № 243 г. Челябинска»

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ДЕТЕЙ ИНВАЛИДОВ

***Аннотация.** В статье представлен инновационный подход в сопровождении детей с ОВЗ и инвалидов, который основан на применении информационных компьютерных технологий и имеет большую значимость в специальном образовании, так как способствует коррекции и развитию познавательных процессов детей.*

В настоящее время вопрос применения инновационных подходов в сопровождении детей с ОВЗ и детей инвалидов выходит на первый план.

Суть инновационных подходов в сопровождении детей направлена на создание таких условий, которые способствовали бы ускорению психического развития детей, успешной социализации и адаптации, личностному развитию и саморазвитию [4], на потребность и способность взаимодействовать с миром, на устранение или снижение недостатков познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы [7].

Целью написания моей статьи является изучение инновационного подхода с использованием информационных компьютерных технологий (ИКТ) в сопровождении детей с ОВЗ и детей инвалидов.

Е. И. Казакова под сопровождением понимает метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в ситуациях жизненного выбора [3].

Анализ отечественно психолого-педагогической и методической литературы дает нам понять, что, одним из инновационных подходов, который играет большую роль в сопровождении детей с ОВЗ и инвалидов – это подход на основе использования информационных компьютерных технологий. Поскольку они являются очень эффективными для проведения коррекционной работы, так как выполнение различных заданий может осуществляться в индивидуальном темпе, с разным уровнем сложности и с учетом психофизических особенностей каждого ребенка.

При этом специфика применения подхода на основе информационных технологий в сопровождении детей с ОВЗ и инвалидов определяется жесткой системой санитарно-гигиенических и психофизиологических требований. И не все доступные на сегодняшний день средства ИКТ могут быть использованы в коррекционно-развивающем процессе. Поэтому при выборе средств ИКТ необходим анализ познавательных и психофизиологических потребностей детей [2].

Необходимым условием для эффективного использования компьютерных технологий является владение педагогом знаниями в этой области. Так как педагог должен проанализировать навыки сопровождаемого, согласовать цели, подготовить ребенка к выполнению заданий с помощью различных стратегий, управлять обучением, контролировать его результат и так далее. Однако главное условие состоит в том, чтоб педагоги действовали с позиции ребенка, что необходимо для детального анализа всех позитивных и негативных сторон использования ИКТ [2].

Использование ИКТ создает условия для индивидуализации коррекционного обучения каждого ребенка, дает возможность обучающимся учиться организовывать свой труд, ставить цель, выбирать средства ее достижения, планировать работу во времени, учитывать свои возможности при выборе заданий и их выполнении [6]. Использование компьютерных средств позволяет значительно повысить заинтересованность детей с ОВЗ к проведению коррекционных занятий, различных видов деятельности, а также самоподготовки. Общение с компьютером вызывает у детей интерес – сначала в игровой, а затем и учебно-воспитательной деятельности. Компьютерные технологии развивают у воспитанников эмоциональный, социальный и интеллектуальный потенциал, формируют личностные качества и творческие способности ребенка. Наглядность материала повышает его усвоение, так как задействованы такие каналы восприятия информации как зрительный, механический, слуховой и эмоциональный. Материал представляется детям в виде ярких опорных образов, что позволяет ускорить и облегчить запоминание и усвоение изучаемого материала, делает его осмысленным и долговременным [1], что, несомненно, ведет к положительному результату в обучении и развитии данной категории детей. Применение компьютерных технологий становится особенно целесообразным, так как помогает коррекции и развитию таких познавательных процессов как: мышления, памяти и внимания.

Информационно компьютерные технологии подразумевают использование: современных дистанционных образовательных технологий, компьютеров, электронных досок, видео проекторов, мобильных технологий и различных типов цифровых приборов, компьютерных обучающих игр, презентаций, цифровых диктофонов, электронных книг и словарей, а также вспомогательные технологии для детей с ОВЗ и детей инвалидов. Многофункциональные устройства могут поддерживать устную речь, воспроизводить аудио- и видеоинформацию, читать, писать, производить расчеты и многое другое [2].

Я свою очередь при работе с детьми с ОВЗ применяю такие компьютерные технологии как презентации, компьютерные игры и игры – презентации.

Презентации применяются мной для изучения нового материала, его повторения и закрепления. Главное преимущество мультимедиа – повышение наглядности, возможность демонстрации художественных образов, схем, рисунков, фотографий, анимации, видеовставок и звуковых фрагментов, что особенно актуально при обучении детей с особыми образовательными потребностями [1, 5].

Опираясь на то, что в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, в своей работе с детьми я применяю компьютерные игры, которые способствуют усвоению и закреплению различной информации. Визуализация происходит на экране монитора в виде доступных для ребенка мультипликационных образов и символов. Компьютерный персонаж объясняет ребенку цель и правила выполнения предлагаемого задания, помогает его выполнить, хвалит ребенка или наоборот указывает на то, что задание выполнено неправильно. После выполнения задания герой игры дает положительную или ободряющую оценку результатов деятельности ребенка, что заведомо исключает отрицательную оценку, тем самым создает положительный настрой детей на преодоление затруднений возникших в процессе выполнения, какого либо задания [1].

Применение игр–презентаций направлено на развитие высших психических функций детей. В процессе игры ребенку предоставляются различные варианты ответов на вопрос, в зависимости от выбранного ответа на экране отображаются слайды «Молодец!», «Правильно!» или «Подумай еще!». Так же слайд может сопровождаться различными звуковыми сигналами или появлением анимации. В процессе проведения таких игр налаживается обратная связь с ребенком. Игры – презентации в своей работе я использую как на фронтальных, так и на индивидуальных занятиях [1].

Из выше перечисленного следует, что наглядное отображение информации способствует повышению эффективности любой деятельности ребенка, а в специальном образовании оно приобретает особенно большую значимость.

Но следует помнить, о необходимости тщательного выбора компьютерных технологий для детского использования с учетом их педагогической эффективности. Педагоги должны быть уверены в пользе выбранных ими ИКТ и знать о побочных эффектах той или иной компьютерной технологии [2], до начала её применения в сопровождении детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Такой психологический фактор, как повышенная увлеченность ИКТ могут

снизить результаты ребенка. Для предотвращения таких проявлений педагогидолжны применять сбалансированное использование ИКТ и традиционных методов в сопровождении, что поможет предотвратить снижению результатов и сформирует цифровую культуру детей [2].

Список литературы

1. Алещенко С. В. Использование средств ИКТ для дистанционного образования детей с ОВЗ» Г. Томск, 2012 год Составители: Алещенко С. В., Воронкова И. А., Потапова М. А.

2. Дендев Б. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : монография / Под. редакцией: Бадарча Дендева – М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013 – 320 стр.

3. Казакова, Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. И. Казакова. – СПб., 1995. – 32 с.

4. Кедрова И. А. Инновационные технологии сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в современном образовательном пространстве: метод. пособие / авт.-сост. : Кедрова И. А., Шарифзянова К. Ш. – Казань, 2018. – 56 с.

5. Королев А. Л, канд. техн. наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Российская Федерация

6. Осипова Л. Б. Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 349 с.

7. Резникова Е. В. Коррекционно-педагогическая поддержка учащихся младшего школьного возраста с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интеграции: Диссертация на соискание уч. степени канд. пед. наук. Москва 2007.

Бондаренко М. Г.

МАДОУ «ДС № 39 г. Челябинска»

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

«Дошкольный возраст уникален, ибо как формируется ребёнок, такова будет и его жизнь, именно поэтому важно не упустить этот период для раскрытия творческого потенциала каждого ребёнка»

Гин. С. И.

Инновационная педагогическая деятельность – это целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении (рефлексии) собствен-

ного практического опыта с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания: педагогическое мастерство – педагогическое творчество – инновационная педагогическая деятельность.

Особую роль в процессе профессионального самосовершенствования педагога играет его инновационная деятельность. В связи с этим становление готовности педагога к ней является важнейшим условием его профессионального развития.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них специальных коррекционно-развивающих условий, обеспечивающих адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию. Это использование в практике эффективных педагогических технологий: здоровьесберегающие технологии пальчиковая гимнастика А. П. Савиной, методы оздоровления Н. М. Соломенникова, занятия в спортивных кружках и секциях, гимнастика для глаз Н. Г. Коновалова, различные дыхательные упражнения Н. Г. Коновалова, элементы самомассажа, прогулки. Подбор дополнительного текстового и иллюстративного материала, создание карточек с индивидуальными заданиями и дополнительными познавательными текстами, создание электронной базы мониторинга, систематизация и сохранение личных методических наработок, подготовка отчетной документации, оформление родительского уголка в приёмной комнате и т. д. – всё это позволяет при более низких временных затратах получить более высокий результат.

Применение на занятиях, видах деятельности, самоподготовке инновационных технологий позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение и воспитание детей с ОВЗ, а также способствует положительному состоянию детей в процессе занятий и значительно повышает эффективность работы воспитателя и детей.

Конечно, характер инновационной деятельности педагога зависит и от существующих в конкретном образовательном учреждении условий, но прежде всего от уровня его личностной готовности к этой деятельности.

Под готовностью к инновационной деятельности мы понимаем совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на совершенствование собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива ДОУ, а также его способность выявлять актуальные проблемы образования и воспитания, находить и реализовать эффективные способы их решения.

Инновации могут быть представлены в виде:

- абсолютной новизны (отсутствие в данной сфере аналогов и прототипов);
- относительной новизны (внесение некоторых изменений в имеющуюся практику).

В историческом плане новизна всегда относительна. Она носит конкретный характер, т. е. может возникать раньше своего времени, затем может стать нормой или устареть. Новшество не обязательно является чем-то новым, но обязательно чем-то лучшим и может быть продемонстрировано само по себе.

Отличительные черты инновационной деятельности педагога-воспитателя:

- новизна в постановке целей и задач;
- глубокая содержательность;
- оригинальность применения ранее известных и использование новых методов решения педагогических задач;
- разработка новых концепций, содержания деятельности, педагогических технологий на основе гуманизации и индивидуализации образовательного процесса;
- способность сознательно изменять и развивать себя, вносит вклад в профессию.

Для осуществления инновационной деятельности педагоги ДООУ могут объединяться в группы:

- методические объединения по определённой теме или направлению деятельности;
- проблемные (творческие) группы, в которых педагоги разных направлений объединяются для определённых задач по организации и осуществлению образовательного процесса;
- группы, разрабатывающие отдельные методические аспекты образовательного процесса;
- группы, решающие задачи определённого возрастного этапа в обучении и воспитании детей.

Главная цель инновационной деятельности – развитие педагога как творческой личности, переключение его с репродуктивного типа деятельности на самостоятельный поиск методических решений, превращение педагога в разработчика и автора инновационных методик и реализующих их средств обучения, развития и воспитания.

Участие педагога в инновационной деятельности противоречиво. С одной стороны, это должно быть полезно для его профессионального развития, так как позволяет освоить новые педагогические технологии, приобрести новый педагогический опыт, а с другой – инновация – деятельность, сопряжённая с преодолением ряда типичных трудностей, способных привести педагога к кризису профессионального развития.

Следовательно, занимаясь инновационной деятельностью, развивая инновационную активность, создавая что-то значительное, новое, достойное внимания, педагог и сам растёт, поскольку «в творческих, доблестных делах человека – важнейший источник его роста».

Список литературы

1. Крыжановская, Л. М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования. Пособие для психологов и педагогов. – М : Владос, 2013.
2. Малофеев, Н. А. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики. – // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2009, № 6.
3. Семаго, Н. Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов. – // Библиотека «Управление ДООУ. – М : Сфера, 2012.

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ

***Аннотация.** В настоящей статье представлено описание опыта внедрения инновационных форм родительского собрания в дошкольной образовательной организации; описаны способы взаимодействия педагога с семьёй.*

С каждым годом жизнь предъявляет все более высокие требования не только к нам, взрослым людям, но и к детям.

Дошкольное детство – уникальный период в жизни человека и, заметим, что это период, в течение которого ребенок полностью зависит от окружающих его взрослых: родителей и педагогов. Что касается родителей, то взаимодействие с ними, является для ребенка первым контактом с объективной социальной реальностью. Что же касается семьи, то родители имеют первый опыт взаимодействия с государственными социально-образовательными институтами в лице дошкольной образовательной организации (далее ФГОС). В организации взаимодействия семьи и ДОО лежит основание, заложенное в ФЗ «Об образовании...», которое фиксирует, что преимущественная ответственность за воспитание детей лежит на родителях, а все другие социальные институты призваны помочь, дополнить и поддержать их воспитательные воздействия. Все это зафиксировано в статье 44-ой ФЗ «Об образовании...» [7].

Многие современные родители, в силу разных социальных и экономических причин, пытаются переложить значительную часть своей ответственности по воспитанию детей на педагогических работников ДОО, не осознавая важности реализации принципа единства требований как с их стороны, так и со стороны воспитателей. Здесь важен не принцип параллельности существования, а принцип взаимопроникновения, взаимопризнания и взаимодействия двух этих социальных институтов [1].

Нестабильность общества и социальная напряженность отрицательно сказываются на воспитательном потенциале семьи: задачи воспитания детей в современной, молодой семье отодвигаются на второстепенные позиции. В связи с этим ДОО особенно большое внимание должна уделять работе с родителями. Педагоги ДОО, с целью активизации родительского участия в социализации и образовании ребенка, начинают искать и экспериментировать с новыми, нетрадиционными формами проведения родительского собрания.

С. Г. Галстян считает, что, «...эффективность воспитания ребенка во многом зависит от того, насколько тесно взаимодействуют социальные институты «детский сад» и «семья» [3, с. 54].

Семья и детский сад не могут заменить друг друга, но у этих социальных институтов могут быть различные, не согласованные методы воспитания. Между тем, идея взаимосвязи общественного и семейного воспитания, а также ответственности педагогов и родителей нашла своё отражение в ряде нормативно-правовых документов. Так в статье 44-ой ФЗ «Об образовании...» гово-

рится: «... что родители (законные представители) являются первыми педагогами, и они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детском возрасте [7, с. 56].

На обязательность взаимодействия ДОО с семьей указывает и Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО) [6]. В нем перед ДОО ставятся следующие задачи:

1) содействие семье в организации сотрудничества детей и взрослых на основе признания ребенка полноценным участником образовательного процесса;

2) поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

3) сотрудничество с семьей;

4) установление единства требований со стороны взрослых в воспитании детей;

5) педагогическое просвещение родителей;

6) изучение и распространение передового опыта семейного воспитания;

7) ознакомление родителей с жизнью и работой ДОО [6].

Изучению современных форм сотрудничества семьи и ДОО посвящены исследования С. Г. Молчанова, который утверждает, что «...и родителю, и государству нужны конкретные результаты, и они должны отражать освоенность конкретных компетенций, а не каких-то “целевых ориентиров” [6]. Вряд ли родителя устроят объяснения работников ДОО о том, что они вместе с ребенком они идут к “целевым ориентирам”. Полагаем, что нормального, заинтересованного родителя волнует не то, что его ребенок идет, скорее его волнует – дошел ли до... какого-то уровня освоенности содержания образования и социализации» [5, С. 12].

Для того чтобы спланировать эффективную работу с родителями, необходимо начать с анализа социального состава родителей, их интенций и ожиданий от воздействий на их ребенка и, вообще, от эффекта пребывания их сына (дочери) в детском саду.

Таким образом, работа с родителями, это [3]:

– положительный эмоциональный настрой педагогов и родителей на совместную работу по воспитанию детей;

– учет индивидуальности ребенка;

– укрепление внутрисемейных связей;

– возможность реализации единой, согласованной программы образования и социализации ребенка в дошкольном учреждении и в семье.

Анализ существующих практик в дошкольном образовании выявил два вида форм совместной работы [2]:

– совместные мероприятия «педагоги-родители»: родительские собрания, конференции, консультации, беседы, вечера для родителей, кружки (для родителей), тематические выставки, диспуты, педагогические советы, попечительский совет, встречи с администрацией, школы (университеты) для родителей, посещения семей, родительские комитеты (другие объединения);

– совместные мероприятия «дети-педагоги-родители»: дни открытых дверей, турниры знатоков, кружки, КВН, викторины, праздники, семейные конкурсы, выпуски газет, просмотры фильмов, концерты, соревнования, трудовые дела по оформлению (оборудованию) помещений групп, благоустройству ДОО и территории.

Существуют традиционные и нетрадиционные формы взаимодействия (профессионально-педагогического общения) педагога с родителями, суть которых – увеличить у них количество теоретических представлений о возможных способах воспитания детей в семье. Традиционные формы подразделяются на коллективные, индивидуальные и наглядно-информационные.

К коллективным формам относятся родительские собрания, конференции, «Круглые столы» и др.

Одной из главных ступенек в сотрудничестве родителей с ДОО является родительское собрание. Родительские собрания могут быть:

- организационными;
- текущими и (или) тематическими;
- итоговыми.

Родительское собрание закономерно считается в среде педагогов не менее сложным «жанром», чем образовательное или социализационное занятие.

Собрание – это двусторонний процесс. Его надо квалифицировать как фрагмент социализационно-образовательного процесса. В его пространстве участвуют две стороны – педагоги и родители. Они собираются для того, чтобы выслушать друг друга и обсудить основные проблемы третьей, самой главной стороны, детей, воспитанников детского сада. Для подготовки к родительскому собранию воспитатель может воспользоваться ресурсами Интернета. Педагоги могут его использовать для подготовки анкет для родителей [4].

Например, сервисом <http://www.survio.com/>

- 1) для создания анкеты необходимо выбрать «Новый опрос»
- 2) далее необходимо отредактировать анкеты

На всех этапах подготовки к собранию, включая и разработку анкеты, педагог несет огромную персональную ответственность за его содержание и организацию. Подготовка, проведение и подведение итогов собрания, осмысление его результатов и продуктов: все это сегодня можно делать, согласовывая свои действия с широким использованием ресурсов Интернета.

Время идет вперед и поэтому, некоторые традиционные формы работы с родителями постепенно теряют свою актуальность. На смену им приходят современные экономичные, мобильные и эффективные формы работы с родителями, не требующие от родителей больших временных затрат. Это формы работы с родителями, которые базируются на использовании персонального компьютера и сети Интернет: электронная почта, сайт группы или детского сада, сообщества в социальной сети.

Сегодня выход в Интернет имеет практически каждый человек, у всех активных пользователей есть бесплатный адрес электронной почты, например, на Mail.ru, Яндекс и др. Используя электронную почту можно получить массу преимуществ.

Работа с родителями через электронную почту может осуществляться по нескольким вариантам,

Первый. Воспитатель делает рассылку по всем адресам, или создает общий почтовый адрес, доступ к которому имеет как воспитатель, так и родители.

С письмами, отправленными на общий электронный адрес, знакомятся сразу все родители, письма не теряются; родители могут задавать вопросы и видеть все ответы на них. Электронная почта служит важным инструментом того, чтобы информация доносилась быстро и «всем сразу».

Второй. Это создание сайта группы. Сайт группы – это еще одна форма с родителями через Интернет.

Сайт позволяет выкладывать на всеобщее обозрение большое количество разнообразной информации. Важно продуманно создать вкладки на сайте. Например, домашнее задание, фотоальбом, информация о группе и др. Для того чтобы родители успевали следить за работой сайта, необходимо обновлять информацию в определенное время. Сайт более информативен, не требует много времени, работает по принципу «открыл и посмотрел».

Третий. Сообщество (или группа) в социальной сети. Такие группы можно организовывать бесплатно в рамках любой социальной сети. Например, «Одноклассники.ру», «ВКонтакте», «Facebook» и др.

Социальные сети созданы для общения людей во «всемирной паутине»: наличие аудио- и видеохостинга, наличие групп по интересам и проч. Можно создать свою группу, которую можно наполнить интересным материалом, а также пригласить в неё других пользователей. Работникам ДОО необходимо приобщать родителей к такой форме взаимодействия.

Общение с родителями через социальную сеть – это современно, эффективно, оперативно и не отнимает дополнительного времени у родителей.

Таким образом, использование разнообразных форм работы с семьей ребенка дает положительные результаты:

- изменяется характер взаимодействия педагогов с родителями;
- многие родители становятся активными помощниками воспитателя;
- возникают отношения между родителями детей группы (обмен информацией, совместная реализация проектов выходного дня и проч.);
- родители приобретают опыт педагогического сотрудничества. Благодаря активизации участия родителей в социализационно-образовательном процессе, у детей формируется чувство гордости за своих близких, повышается их самооценка.

И хотя дошкольная образовательная организация и семья – это два звена водной цепи, детский сад не может заменить семью, но он может дополнить и усилить ее воспитательный потенциал, выполняя свои профессионально-педагогические функции в рамках исполнения ФГОС ДО. Их общая задача – образование и социализация сыновей и дочерей Отечества во исполнение госпрограммы «Патриотическое воспитание граждан...», создание комфортных условий для полноценного дошкольного детства.

Список литературы

1. Антонова, Т. В. Взаимодействие детского сада и семьи в условиях социально-экономической нестабильности общества [Текст] Т. В. Антонова, Е. П. Арнаутова, В. М. Иванова, Н. А. Разгонова // Семья на пороге третьего тысячелетия: Материалы научно-практической конференции. – М.: МГУ, 2005. С. 112–118.
2. Арнаутова, Е. П. Методы обогащения воспитательного опыта родителей [Текст] / Е. П. Арнаутова // Дошкольное воспитание. – 2004. № 9. С. 52–58.
3. Галстян, С. Г. Инновационные формы родительского собрания в дошкольной образовательной организации [Текст] / С. Г. Галстян // Челябинский гуманитарий. – 2016. – № 4 (37). – С. 52–63.
4. Лебедева, Т. Н. Информационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие / Т. Н. Лебедева, Л. С. Носова, В. А. Леонтьева, В. В. Чалкова – Челябинск, 2016. – 294 с.
5. Молчанов, С. Г. Методики отбора содержания социализации (ОСС – ДОУ) и оценивания социализованности мальчиков и (или) девочек (ОС – ДОУ) в дошкольном образовательном учреждении: пособие для работников дошкольного образования [Текст] / С. Г. Молчанов. – Челябинск : Энциклопедия, 2012. – 60 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. – М.: Проспект, 2016. – 160с.

*Бакушкина И. А., Синицина Ю. С.,
МБОУ «СОШ № 131 г. Челябинска», г. Челябинск*

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ДЕТЕЙ ИНВАЛИДОВ

Аннотация. В статье представлены инновационные подходы, сопровождения обучающихся начальных классов общеобразовательной школы, учителем-дефектологом и учителем-логопедом, где в классах обучаются дети с разным уровнем психического развития, используют в практике обучения и воспитания эффективные педагогические технологии:

- *здоровьесберегающие технологии: пальчиковая гимнастика, гимнастика для глаз, различные дыхательные упражнения, элементы самомассажа, су-джок терапия, нейропсихологические игры;*
- *игровые технологии (коррекционно-развивающие игры и упражнения);*
- *поэтапное формирование умственных действий;*
- *разноуровневое обучение;*
- *элементы ИКТ;*
- *лично-ориентированные технологии обучения и воспитания.*

Игровые технологии обладают средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся. В их основу положена педагогическая игра как основной вид деятельности, направленный на усвоение общественного опыта.

Новые информационные технологии – это технологии, использующие специальные технические информационные средства (ЭВМ, аудио, кино, видео). Цели новых информационных технологий: формирование умений работать с информацией, развитие коммуникативных способностей.

Эффективные приёмы:

- Снятие страха – «Ничего страшного...»
- Скрытая инструкция – «Ты же помнишь, что...» Авансирование СПОЛЬ «У тебя получится...», «Ты сможешь...»
- Усиление мотива – «Нам это нужно для...»
- Педагогическое внушение – «Приступай же...»
- Высокая оценка детали – «Вот эта часть у тебя получилась замечательно...» («Сегодня ты хорошо рассказал о..., отвечал на вопросы и т. д.»)

Рекомендации педагогу:

- Отмечайте достижения ребенка, а не неудачи.
- Формируйте веру в успех.
- Концентрируйте внимание на уже достигнутых в прошлом успехах (на прошлом занятии ты смог сделать..., сможешь и сейчас).
- Дайте обучающемуся возможность делать выбор, решать самому, высказывать свою точку зрения.
- Помогайте обучающемуся почувствовать свою интеллектуальную состоятельность. Отмечайте достижения ребенка, а не неудачи.
- Делайте ошибки нормальным и нужным явлением. Формируйте веру в успех. Дайте ребенку возможность делать выбор, решать самому, высказывать свою точку зрения.

Особую роль в процессе профессионального самосовершенствования педагога играет его инновационная деятельность. В связи с этим становление готовности педагога к ней является важнейшим условием его профессионального развития.

Если педагогу, работающему в традиционной системе, достаточно владеть педагогической техникой, т. е. системой обучающих умений, позволяющих ему осуществлять учебно-воспитательную деятельность на профессиональном уровне и добиваться более или менее успешного обучения, то для перехода в инновационный режим определяющей является готовность педагога к инновациям.

В педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении (рефлексии) своего собственного практического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики.

К основным функциям инновационной деятельности относится изменение компонентов педагогического процесса: целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т. д.

Одним из условий правильной организации воспитательного процесса в специальной школе является знание сложной структуры дефекта и понимание того, что отклонения в развитии, названные первичным дефектом, поддаются исправлению, коррекции. Поэтому возникает необходимость глубокого изучения особенностей учащихся. Знание их позволяет выделить общепедагогические и коррекционные задачи воспитания, решаемые в органическом единстве. В этом состоит главная особенность воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Профессиональная деятельность педагога неполноценна, если она строится только как воспроизводство однажды усвоенных методов работы, если в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования, если она не способствует развитию личности самого педагога. Без творчества нет педагога-мастера.

В своей профессиональной деятельности необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося класса. В начале учебного года систематически расширять свои знания по проблеме обучения детей с ОВЗ, планировать работу с родителями (родительские собрания, экспресс-анкеты, беседы с родителями, готовить презентации).

Для диагностики уровня развития применять различные методы и приемы: фронтальный опрос, тестированные задания, письменные задания, методы контроля, мультимедийные презентации.

Использовать разнообразные формы, методы и приемы проведения видов деятельности. Чаще проводить занятия в нетрадиционной форме: игра-путешествие, тест-викторина. В основе планирования любого занятия должны быть использованы наиболее эффективные средства включения детей с особыми образовательными потребностями в процессе творчества на уроке.

Таковыми средствами являются: коррекционно-развивающие игры и упражнения, создание положительных эмоциональных ситуаций, яркие наглядные пособия, занимательность. «Учить, играя!» Обучающиеся с удовольствием выполняют предложенные игровые задания. Игра ставит их в условия поиска, пробуждает интерес к победе, а отсюда стремление быть быстрым, собранным, ловким, находчивым, уметь четко выполнять задания, соблюдать правила игры. Под влиянием познавательного интереса деятельность становится продуктивней.

Подбор дополнительного текстового и иллюстративного материала, создание карточек с индивидуальными заданиями и дополнительными познавательными текстами, создание электронной базы мониторинга, систематизация и сохранение личных методических наработок, подготовка отчетной документации, оформление учебных стендов и т. д. – всё это позволяет при более низких временных затратах получить более высокий результат.

Инновационные технологии существенно помогают в воспитательной работе с детьми с ОВЗ.

При проведении занятий использовать компьютерные технологии как способ представления и облегчения процесса восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов, для коррекции нарушений устной и письменной речи, развития памяти, мышления, внимания. В результате соединения воспитательной и игровой деятельности, учащиеся учатся моделировать материал, самостоятельно добывать знания. Использование компьютерных средств позволяет значительно повысить мотивационную готовность детей с ОВЗ к проведению коррекционных занятий, видов деятельности, самоподготовки путем моделирования коррекционно-развивающей компьютерной среды. Общение с компьютером вызывает у обучающихся интерес – сначала как игровая, а затем и как учебно-воспитательная деятельность.

В этом случае применение компьютерных технологий становится особенно целесообразным, так как предоставляет информацию в привлекательной форме, что не только ускоряет запоминание, но и делает его осмысленным и долговременным.

Применение на занятиях, видах деятельности, самоподготовке инновационных технологий позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение и воспитание детей с ОВЗ, а также способствует положительному состоянию детей в процессе занятий и значительно повышает эффективность работы.

Несомненно, характер инновационной деятельности педагога зависит и от существующих в конкретном образовательном учреждении условий, но прежде всего, от уровня его личностной готовности к этой деятельности.

Под готовностью к инновационной деятельности мы понимаем совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на совершенствование собственной педагогической деятельности, а также его способность выявлять актуальные проблемы образования, находить и реализовать эффективные способы их решения.

Инновации могут быть представлены в виде:

- абсолютной новизны (отсутствие в данной сфере аналогов и прототипов);
- относительной новизны (внесение некоторых изменений в имеющуюся практику)

Источниками инновационных идей могут быть:

- неожиданное событие (успех или провал, как толчок к развитию или расширению деятельности или к постановке проблемы);

- различные несоответствия (между истинными мотивами поведения детей, их запросами и желаниями и практическими действиями педагога);

- потребности педагогического процесса (поиск новых идей);

- появление новых образовательных моделей;

- демографический фактор;

- изменения в ценностях и установках детей (изменение отношения детей к образованию, к значимым ценностям влечёт за собой поиск новых форм общения и профессионального поведения);

- новые знания (новые концепции, подходы к образованию, конкретные методики и технологии).

Отличительные черты инновационной деятельности педагога:

- новизна в постановке целей и задач;
- глубокая содержательность;
- оригинальность применения ранее известных и использование новых методов решения педагогических задач;
- разработка новых концепций, содержания деятельности, педагогических технологий на основе гуманизации и индивидуализации образовательного процесса;
- способность сознательно изменять и развивать себя, вносит вклад в профессию.

Для осуществления инновационной деятельности педагоги могут объединяться в группы:

- методические объединения по определённой теме или направлению деятельности;
- творческие группы, в которых педагоги разных направлений объединяются для определённых задач по организации и осуществлению образовательного процесса;
- группы, разрабатывающие отдельные методические аспекты образовательного процесса;
- группы, решающие задачи определённого возрастного этапа в обучении и воспитании детей.

Главная цель инновационной деятельности – развитие педагога как творческой личности, переключение его с репродуктивного типа деятельности на самостоятельный поиск методических решений, превращение педагога в разработчика и автора инновационных методик и реализующих их средств обучения, развития и воспитания.

Список литературы

1. Андерсен, Б. Мультимедиа в образовании / Б. Андерсен, В. Д. Бриик. – М. : Дрофа, 2007. – 213 с.
2. Борякова, Н. Ю. Учебное пособие «Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии».
3. Психологические основы / Л. И. Акатов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 225 с.
4. Гнездилова, О. Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 61–65
5. Калачикова, О. Н. Исследование содержания и этапов вхождения педагогов в инновационную деятельность // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 316. – С. 174–177.
6. Разина, Н. А. Профессионально-личностное развитие педагога в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 14.
7. Розова, Ю. Е. Роль мультимедийных презентаций в структуре коррекционно-логопедической работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья.
8. Слостенин, В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42–49.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА ОСНОВЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье описывается реализация инновационного проекта организации сетевого взаимодействия образовательных организаций по проблемам работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи. Результатом реализации данного проекта стало создание в 2018 году открытой образовательной сети инновационной направленности, объединяющей свыше 20 образовательных организаций из пяти регионов Российской Федерации.

При поддержке Министерства просвещения РФ МБОУ С(К)ОШ «школа-интернат № 11 г. Челябинска» совместно с ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет» в 2018 году реализуют инновационный проект по совершенствованию содержания и технологий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Цель проекта – развитие сетевого взаимодействия образовательных организаций по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья – особенно актуальна в период внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья для лиц с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР).

МБОУ «С(К)ОШ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ТНР) № 11 г. Челябинска» – единственный в регионе специализированный комплекс детский сад – школа-интернат – имеет более чем 50-летний опыт проведения мероприятий по реализации программ инновационной деятельности по совершенствованию содержания и технологий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ТНР), последовательно отрабатывая основные механизмы управления качеством специального (коррекционного) образования, в том числе в статусе экспериментальной площадки муниципального, регионального, федерального уровней. Высоко оцениваются педагогической общественностью результаты многолетней опытно-экспериментальной работы по самым актуальным темам: «Модель содействия педагогического коллектива школы-интерната родителям в воспитании детей с ТНР»; «Оценивание качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении V вида»; «Индивидуальная образовательная программа как механизм развития социальной компетентности детей и подростков с особыми образовательными потребностями»; «Экспериментальная проверка системы оценки качества образования, новых форм управления специальным (коррекционным) образованием»; «Апробация проектов ФГОС обучающихся с ОВЗ»; реализация Концепции развития естественно-математического и технологического образования «ТЕМП: масштаб – город Челябинск» по проекту «Обеспечение доступности и качества технологического образования для обучающихся с ОВЗ».

С 2008 года в организации системно нарабатывается опыт применения в образовательном процессе информационных технологий [1, 2, 3, 4, 5 и др.]. По результатам работы опубликовано более 100 методических разработок и научных трудов. В инновационном проекте 2018-го года решались следующие технологические задачи совершенствования образования лиц с ОВЗ (ТНР) посредством цифровых технологий.

Прежде всего, начато создание электронного банка методических и дидактических разработок по основным направлениям работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи в формах интегрированного и инклюзивного образования. Содержание обобщаемого опыта определено на основании анализа 576 экспертных листов, собранных с 2014 по 2017 годы на семинарах, организованных на базе учреждения по инициативе ГОУ ДПО «ЧИППКРО» и городской методической службы, а также на основе анализа повестки и протоколов заседаний координационного совета г. Челябинска по специальному (коррекционному) образованию, регионального Учебно-Методического объединения. Сформированный рейтинг проблем разных целевых групп показал, что ключевые затруднения педагогов в содержании и технологиях реализации программ общего образования связаны с решением центральных вопросов образования – поиском путей достижения детьми с тяжелыми нарушениями речи метапредметных и предметных результатов, установленных ФГОС, с разработкой учебно-методического, коррекционно-развивающего обеспечения адаптированных образовательных программ для детей с ТНР. Проблемы специального (коррекционного) образования, проявляющиеся всякий раз вариативно, успешнее решались бы при создании удобного (в настоящее время это означает – электронного, дистанционного) банка методических и дидактических разработок по основным направлениям работы с детьми с ОВЗ (ТНР). Для формирования банка методических материалов в школе реализованы специальные процедуры подбора и подготовки группы исполнителей-разработчиков с требуемым уровнем квалификации, сформировано техническое задание на разработку методических и дидактических разработок по нужным направлениям деятельности; организована командная работа по их экспертизе и апробации, обеспечено материальное стимулирование получения качественных результатов. На конец 2018-го года создан электронный банк методических разработок по направлениям работы с детьми с ТНР: разработка необходимого учебно-методического оснащения процесса обучения (рабочих программ, дидактических материалов и пр.); проведение психолого-педагогического обследования и оценка состояния развития ребенка; организация работы тьютора; организация деятельности консилиума; критериальная и методическая основа оценки результатов школьных достижений обучающихся с ОВЗ; разработка АООП НОО обучающихся с ТНР; и др. С подробным списком можно ознакомиться на сайте сетевого сообщества.

Выявленные и перечисленные выше методические, дидактические проблемы образования детей с ТНР обостряются в условиях внедрения инклюзивного образования, требующего от системы в целом, от каждого педагога, в частности, наращивания потенциала мобильности. Одним из инструментов

решения этой задачи, на наш взгляд, является разработка интерактивного контента для дистанционного проведения учебных, методических мероприятий и коммуникации специалистов в области специального (коррекционного) образования, лиц с ОВЗ (ТНР), их родителей. Такая интерактивная площадка в значительной мере может нейтрализовывать недостатки в составе компетенций у конкретного педагога или администратора, а также позволять на основе цифровых технологий выбрать возможный вариант деятельности (в первую очередь – коррекционно-развивающей), в том числе – сетевой формы ее реализации с использованием ресурсов МБОУ «С(К)ОШ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ТНР) № 11 г. Челябинска». Школой-интернатом, при взаимодействии с высококвалифицированными специалистами в области создания интерактивных контентов современного уровня, в 2018 году решается ряд технических задач: по размещению и хранению в структурированном виде материалов по различным направлениям образования лиц с ОВЗ (ТНР); по обеспечению дистанционного доступа к материалам курсов; по организации командной работы над формированием материалов; по организации и проведению дистанционных учебных занятий (онлайн вебинаров); по разделению прав доступа к различным видам материалов для различных групп пользователей; по организации и проведению дистанционных консультаций для различных категорий пользователей и др.

Специалистами школы-интерната организовано проведение серии вебинаров, позволяющих апробировать сформированные методические материалы и технологии, а также сформировать среду, заинтересованную в сетевом взаимодействии по тематике работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи. Решение данной задачи нацелено на преодоление одной из проблем современной системы образования – трудностей с организацией взаимодействия, причины которых связаны как с негибкостью организационных структур, так и с психологическим настроением образовательных организаций на совместно-распределенную форму организации совместной деятельности. Для повышения эффективности образования лиц с ОВЗ, требующего колоссальных кадровых, информационных, материально-технических и др. видов ресурсов, нужно сформировать сообщество, заинтересованное в сетевом взаимодействии по тематике работы с детьми, имеющими ТНР. Проведение серии вебинаров призвано обеспечить создание реального профессионального сообщества, через удобные системы администрирования и регламенты научить взаимодействовать в более развитых формах, в том числе – подлинно совместной. Механизм достижения нужного результата мы связали с реализацией комплекса мер по обеспечению качества вебинаров, отвечающего требованиям аудитории. Для этого команда проекта обучена методике разработки, организации и проведения вебинаров и online тренингов (отличие вебинара от offline мероприятия; классификации вебинаров по назначению, форме и сфере применения; техническим требованиям к оборудованию для проведения вебинаров; освоение выбранной Интернет-площадки для проведения вебинаров, основных инструментов вебинарной комнаты). Определены цели и задачи веби-

наров по утвержденной тематике для каждой из отобранных целевых аудиторий (педагоги, узкие специалисты, родители обучающихся с ТНР), разработаны структуры и планы вебинаров. Организована поддержка в визуальном и аудиальном оформлении вебинаров. Создана система организации аудитории участников вебинаров, сбора заявок и записи.

В 2018 году, в содружестве с ФГБОУ ВО «ЧелГУ», продолжена разработка прототипов тренажеров (программно-аппаратных комплексов, далее – ПАК) вида brain-фитнес (использующих сенсорные датчики, облачные технологии), направленных на коррекцию моторной патопластики, деструктивных психоэмоциональных состояний. В развитии технологий коррекционно-развивающей помощи на основе данных ПАК заинтересованы, по данным статистики, не менее 40 % детей с тяжелыми нарушениями речи. Помимо важности акцента в коррекционном процессе на психофизиологических основаниях тех или иных формируемых ресурсов, очень перспективны возможности объективации воздействия, в том числе и в дистанционной форме, а также усиления мотивации коррекционной-развивающих усилий. В школе-интернате ведутся разработки трех тренажеров: описаны технические требования к ним, их структурные, функциональные принципиальные схемы, алгоритмы работы, элементная база, кода обмена между адаптером и персональным компьютером, программное обеспечение. Осуществляется разработка / подбор комплекса упражнений, методических рекомендаций по использованию ПАК в коррекционно-развивающем процессе.

Итак, нами разработаны организационные механизмы сетевого функционирования образовательных организаций Челябинской области в решении задач образования детей с ТНР. Инициировано создание открытой авторской образовательной сети инновационной тематической направленности для отработки новых технологий и содержания обучения и воспитания лиц с ТНР. Создание тематического контента, проведение серии вебинаров, создание открытой авторской образовательной сети инновационной направленности для отработки новых технологий и содержания обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья (ТНР) позволяют создать площадку по апробации сформированных методических материалов и технологий. Избранные нами механизмы достижения данного результатам – решение вопросов администрирования контента, развитие регламентов сетевого взаимодействия. Подготовлены проекты нормативно-правовых документов сетевого взаимодействия заинтересованных образовательных организаций на базе созданного образовательного портала с использованием ресурсов МБОУ «С(К)ОШ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи) № 11 г. Челябинска». На конец 2018 года, выявлены 27 заинтересованных сообществ – образовательных организаций из пяти регионов Российской Федерации, начата организация их взаимодействия.

Таким образом, реализация МБОУ С(К)ОШ «школа-интернат № 11 г. Челябинска» в 2018 году проекта по развитию сетевого взаимодействия всех заинтересованных в работе над устранением технологических дефицитов в ра

боте с детьми с ТНР, стала эффективным инструментом развития как самого учреждения, так и открытой авторской образовательной сети инновационной тематической направленности.

Список литературы

1. Белоусова, С. А. Разработка программно-аппаратного комплекса диагностики и оперативного управления психофизическими состояниями в текущей деятельности здоровых лиц и лиц с ограниченными возможностями здоровья / С. А. Белоусова, В. А. Васильев, А. С. Ницкий, Д. З. Шибкова // Приложение международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2018. – № 1. – С. 55–57.

2. Войниленко, Н. В. Инновационные процессы в контексте непрерывного образования / Н. В. Войниленко, К. С. Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2018. – № 3. – С. 16–25. Буров, С.А. Белоусова //

3. Войниленко, Н.В. Использование информационно-коммуникационных технологий как эффективное средство повышения качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении школе-интернате для детей с тяжелыми нарушениями речи / Н. В. Войниленко // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: мат-лы VII Всерос. науч.-практ. конф.: в 10 ч. Ч. 9 / отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2008. – С. 140–142.

4. Белоусова, С. А. Совершенствование коррекционного процесса на основе информационно-коммуникационных технологий: из опыта работы / С. А. Белоусова, Н. В. Войниленко // Специальное образование. – 2017. – № 4 (48). – С. 22–31.

5. Войниленко, Н. В. Содержание сетевого взаимодействия школы-интерната № 11 и «ЮУрГГПУ»/ Н. В. Войниленко// Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие как фактор профессионального роста современного педагога» (Челябинск, 2017). – Челябинск: ЗАО «Цицеро», 2017 г. – С. 39–42.

Воробьева О. И.

МБОУ «С(К)ОШ № 57 г. Челябинска», г. Челябинск

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

По данным ВОЗ, психическими заболеваниями страдает порядка 500 миллионов людей на планете. Всемирная организация здравоохранения прогнозирует, что к 2020 г. заболеваемость детскими психическими и неврологическими расстройствами в мире вырастет более чем на 50 %. Расстройства психики и поведения у детей станут одной из пяти групп самых распространённых заболеваний детского возраста. В настоящее время более чем 20 % детей и подростков во всем мире страдает психическими расстройствами.

В условиях ФГОС система социально-педагогического сопровождения направлена на оказание каждому ребенку с ОВЗ индивидуальной комплексной помощи и поддержки в достижении им максимально возможных результатов освоения адаптированных основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования.

1. Характеристика легкой степени умственной отсталости

Задержка или неполное развитие психики, которое обнаруживается в возрасте до 3 лет, но нередко к младшему школьному возрасту. Е. Краепелин выделил умственную отсталость в особую группу олигофрении. Проявляется в когнитивной сфере, речи, моторике, социальном функционировании, способности к обучению. Носит чаще непрогредиентный характер. На фоне умственной отсталости может наблюдаться весь диапазон психических расстройств.

По определению В. В. Ковалева к общим признакам олигофрении отнесены врожденные или приобретенные в раннем возрасте (до 3 лет) общее недоразвитие психики с преобладанием интеллектуальной недостаточности, а также отсутствие прогредиентности. Лёгкая умственная отсталость, IQ = 50–69.

Характеризуется у детей школьного возраста и подростков достаточным развитием обиходной речи, способностью усвоения специальных учебных программ, основанных преимущественно на конкретно-наглядных материалах и более медленном обучении. Дети могут овладеть несложными трудовыми и профессиональными навыками. Отмечается относительная адекватность, самостоятельность поведения в привычной обстановке, удовлетворительная социальная адаптация, в условиях не предъявляющих новых и усложняющихся требований к личности.

Умственная отсталость (олигофрения) – группа различных по причине, развитию и клинике патологических состояний, обусловленных органическим поражением головного мозга, возникшим на ранних этапах онтогенеза (от внутриутробного до 3-х лет). Общим признаком этих состояний является врожденное недоразвитие психики с преобладанием интеллектуальной недостаточности.

Умственная отсталость – стойкое состояние ослабления, задержки или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением когнитивных (познавательных), речевых, моторных и социальных способностей на фоне выраженных эмоционально-чувственных нарушений. При умственной отсталости в большей или меньшей степени замедляется, а в последующем и полностью прекращается возможность приобретения даже простых знаний и умений, зачастую с неуклонным обеднением и распадом прошлого жизненного опыта.

Речь при олигофрении отличается бедностью запаса слов, обилием штампов, не развернутыми фразами, часто аграмматизмами и дефектами произношения. Признаки недоразвитости имеются и в психической деятельности, и в моторной активности (запаздывание в развитии статических и кинетических функций, недостаточная целенаправленность и координация движений, их угловатость, недостаточность тонкой ручной моторики, мимики и пантомимики).

К нам в школу дети приходят с заключением ПМПК, где прописаны рекомендации по обучению и специальные условия, которые мы в свою очередь должны выполнять. У всех детей, зачисленных на логопедические занятия **системное недоразвитие речи (СНР) легкой или средней степени. Легкая степень** – это слабый для конкретного возраста словарный запас; нарушения в произношении некоторых звуков; дисграфия; неточности в употреблении предлогов, косвенных падежей множественных чисел и других сложных моментов; плохое понимание причинно-следственных связей.

При средней степени СНР: сложность при восприятии длинных предложений, слов в переносном значении и пр.; трудности с построением смысловой линии при пересказе; ребенок не умеет согласовывать род, падеж, число, либо делает это с ошибками; фонематический слух недоразвит; слабая активная речь; координация движений языка при артикуляции нарушена; словарный запас бедный.

На индивидуальные занятия отбираются дети с дизартрическими расстройствами речи. Занятия проводятся в подгруппах и индивидуально.

2. *Использование инновационных подходов в работе учителя-логопеда*

При работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья **применяются особые коррекционно-развивающие педагогические технологии**, позволяющие добиваться положительной динамики в обучении и воспитании. Наука требует развития новых аспектов образования путем внедрения **инновационных педагогических технологий** в образовательный процесс. В современном образовательном учреждении акценты педагогической деятельности от усвоения знаний переносятся на формирование компетентности и развитие личности. В условиях личностно-ориентированного подхода обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, педагогические технологии обучения и развития должны быть направлены на психологическое преодоление дефекта, социально-психологическую адаптацию обучающихся в социуме, удовлетворение образовательных потребностей.

Также образование детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.

Термин **«инновация»** происходит от латинского *innovati* – **нововведение**. Педагогическая инновация – это нововведения в педагогической деятельности, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания. Педагогические инновации направлены на повышение эффективности воспитания и образования: введение в цели, содержание, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.

Я хочу представить Вашему вниманию нововведения, которые происходят в нашей школе в настоящее время.

а) с этого года мы запустили совместно с педагогом-психологом программу содействия адаптации первоклассников и пятиклассников «Школа – страна радости».

Цель программы: Психолого-педагогическое и логопедическое содействие успешной адаптации первоклассников к школьному обучению и адаптации пятиклассников к обучению в среднем звене.

Задачи адаптационного периода общие:

- Снять тревожность, создать доброжелательную атмосферу в классе.
- Познакомить детей друг с другом, классным руководителем и учителями-предметниками.
- Познакомить ребят со школой, с режимом дня в школе.
- Познакомить первоклассников со школьными правилами и создать условия для принятия их детьми;
- Облегчить переход пятиклассников к обучению в среднем звене.

Задачи учителя-логопеда:

- Обеспечить преодоление ребенком речевых нарушений.
- Формировать положительную мотивацию к учебе и уверенность в своих силах.

Логопедический блок включает в себя:

- Цикл занятий, которые рассчитаны на 1 полугодие;
- Занятия проводятся в течении 10–15 минут во время урока;
- Занятия проводятся как в группе, так и индивидуально.

Планирование занятий Слайды

№ п/п	Тема	Задачи	Содержание занятия	Кол-во часов	Класс
	Знакомство»	Познакомить детей друг с другом, учителями, классным руководителем	Игры с мячом: «Скажи свое имя», «Как зовут учителя...»		
	Экскурсия по школе»	Познакомить детей друг с другом, с персоналом школы и учителями – предметниками	Экскурсия «Школа – страна радости» Пятиклассники выступают в роли «шефов», рассказывая первоклассникам о школе и знакомя их с сотрудниками школы		
	Мы – ученики!»	Закрепляем знания детей школьных принадлежностей	Игра «Собери портфель Белочки»		
	Наша школа – самая лучшая»	Познакомить ребят со школой, с расположением помещений в школе	Путешествие по школе Предварительная работа с 5 классом составляем план школы: игры с кубиком		

№ п/п	Тема	Задачи	Содержание занятия	Кол-во часов	Класс
	Школа»	Формировать положительные эмоции. Развиваем мелкую моторику	Игра-пазлы «Школа»		
	Разгадываем кроссворд»	Закрепляем, что есть в школе и где находится	Кроссворд «Школа» Отвечаем на вопросы и разгадываем кроссворд		
	Новые предметы и новые преподаватели»	Запомнить как зовут новых учителей	Играем с мячом. Пишем с проговариванием и контролем удоски		
	Собери букву»	Закрепляем знания детей о школе. Развиваем мелкую моторику рук. Развиваем фонематический слух. Закрепляем алфавит	Презентация – слайды «Кто есть в школе». Дети видят и называют например первую букву		

Программа успешно стартовала и показала свою значимость в нашей школе.

б) Коррекцию нарушений речи (особенно нарушений звукопроизношения) необходимо увязывать с общим моторным развитием и преимущественно тонкой ручной моторикой умственно отсталого ребенка. Учитывая тесную связь в развитии ручной и артикуляторной моторики, в логопедические занятия, особенно в 1–4 классах, включаю упражнения тонких движений рук, используя:

– Бизиборды.

Цель:

- Максимальное включение анализаторов.
- Развитие мелкой моторики рук, координации движений.
- Развитие слухового восприятия.
- Развитие фонематического слуха.
- Развитие речи.

Например, игры, направленные на развитие мелкой моторики: Использую игры для 1–2 классов «Изучаем фактуру» – гладкий, колючий, шершавый, жесткий. «На что похоже» – Ребенок ощупывает дорожку, а потом называет, что она ему напоминает или на что похожа.

Игры, на развитие слухового восприятия: «Кто, что услышит?» (Дети закрывают глаза слушают колокольчик, бубен, молоточек, ксилофон, металлофон, барабан и т. п.) «Похлопаем – потопаем» (стучу в барабан тихо – хлопаем, бью в бубен громко – топаем, подходит для физминутки).

Игры, направленные на развитие речи: «Витрина магазина» (Бизиборд становится Лавкой Сказочника на нем много различных игрушек, фигур, цепочек и др. Дети по очереди подходят, и учитель спрашивает, что продать. Ребенок описывает правильно товар по цвету, величине и где находится. Потом сам ребенок может быть продавцом.) «Назови игрушку» (Рассказать об игрушке на бизиборде, называя внешние признаки) и др. игры.

в) Особенности логопедической работы в коррекционной школе являются максимальное включение анализаторов, для этого служит сенсорная комната.

Цель:

- Максимальное включение анализаторов.
- Коррекция речевого и психомоторного развития.
- Развитие двигательной моторики.
- Коррекция различных расстройств у детей.

Учитывая быструю утомляемость, склонность к охранительному торможению умственно отсталых детей, необходимо проводить частую смену видов деятельности, переключения ребенка с одной формы работы на другую.

В сенсорной комнате есть место для релаксации. В конце занятия дети принимают удобную позу, и слушая тихую музыку смотрят на пузырьки.

В качестве физминутки используем дорожки разной структуры, проходя по ним дети говорят о своих ощущениях.

В процессе логопедической работы я максимально использую разнообразную наглядность, в этом мне помогают **технические средства обучения:**

г) Это новый ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ ТРЕНАЖЕР «ДЭЛЬФА».

Он был приобретен школой только в прошлом учебном году. Его важность в работе с нашими детьми я оценила практически сразу.

– **Меню «ЗВУК»** На индивидуальных занятиях по постановке звука, важно правильное речевое дыхание, плавность и длительность выдоха (н-р «Костер». Чтобы раздуть костер надо подуть в микрофон, можно устанавливать время, период, в течении которого ребенок должен тянуть звук или говорить на одном дыхании, «Елочка» Произношение изолированного протяжного звука или фразы, все огоньки на елочке окажутся зажженными. А наконецник начнет пульсировать).

Наши дети говорят довольно тихо, здесь есть **упражнения на Громкость**, они помогают научить ребенка произносить звук различной громкости, наблюдая за изменением рисунка на экране (Н-р Колобок. Чем сильнее звук, тем шире Колобок на экране открывает рот).

Есть упражнения, предназначенные для отработки **правильного произношения согласных звуков «С, Ш, Х, Ф»**. (Паровоз, Воздушный змей, при правильном произношении воздушный змей поднимается до солнца, шара или флага на башне).

– Упражнения в меню **«Буква»**, предназначены для формирования умения мысленно собрать букву из нескольких частей и соотносить расположение данных частей в пространстве.

– **Меню «Слог»**, упражнения предназначены для формирования первоначального навыка правильного чтения. Упражнения можно использовать как дополнительный материал при работе над ориентацией в пространстве. («Грузовик»).

– **Меню «Слово»**, где формируется навык звукового анализа слова в широком смысле. («Прятки простые»).

– **Меню «Предложение», «Текст»**. Упражнения предназначены для развития лексико-грамматической стороны речи (составь предложение, вставь пропущенное слово, выбери форму слова), для формирования навыка правильного согласования слов в предложении, для обучения пересказу текстов разного уровня сложности. Можно использовать и для старшеклассников.

д) Программы серии МЕРСИБО незаменимые помощники в автоматизации «трудных» звуков и в развитие словарного запаса, памяти и других психических процессов. Применяется на индивидуальных и групповых занятиях.

е) С прошлого учебного года у нас в работе появились **ПЛАНШЕТЫ**, где ребенок может на индивидуальном занятии в игровой форме:

– закреплять изученные буквы;

– составлять слоги, слова;

– закреплять поставленный звук с помощью проговаривания чистоговорок и т. д.

И при этом развивать мелкую моторику. Еще игра на Планшете служит большим стимулом к выполнению заданий учителя-логопеда на занятии в тетради, в карточке, на доске и т. д.

ж) Еще одно новшество в нашей школе – это **ИНТЕРАКТИВНЫЙ СТОЛ**. Очень любимый нашими детьми. Занятия на нем превращаются в увлекательное путешествие. (Например, Игры «Найди пару» – ищем одинаковые буквы, «Вставь букву». «Выбери» – дан образец картинка, прочитай слово и выбрать нужное. «Словодел» – составь слово из букв. «Собери слова» – даны слоги нужно собрать слова. «Собирайка» – переставь слоги чтобы получилось слово и множество других игр. **Еще есть «Раздел русского языка для малышей»**, где подобраны игры от знакомства с буквой до чтения трехсложных слов. Все игры подходят для 1–2 классов, а некоторые можно применять с 1 по 4 класс.

Выполняя эти задания, учитель-логопед решает различные коррекционно-развивающие задачи.

Вывод: занятия с использованием ИКТ активизируют внимание детей, повышают их заинтересованность, удерживают внимание, стимулируют познавательную деятельность.

Таким образом, использование **инновационных технологий** помогает:

– реализовать личностно-ориентированный подход к детям,

– обеспечить индивидуализацию и дифференциацию педагогического процесса.

Все инновационные технологии направлены на повышение качества образования в условиях реализации ФГОС.

Список литературы

1. Алексей Половинкин, директор онлайн-школы Фоксфорд «Специальные знания, способствующие эффективной реализации ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ», ссылка book.foxford.ru/teacher
2. Карпова С. И. Любченко Л. А. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-4(168)-22-29 «Моделирование процесса социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного и младшего школьного возраста в условиях Федерального государственного образовательного стандарта»
3. Логопедический тренажер «Дельфа-142.1» для детей с особыми образовательными потребностями. Практическое руководство. – М.: Дельфа М, 2017. – 128 с.
4. Система игр с бизибордом для детей с интеллектуальными нарушениями. Составитель Зуева И. Ю.

*Васильева О. П., Кайгородцева Ю. В., Кудимова К. А.
МБДОУ «ДС № 310 г. Челябинска», г. Челябинск*

ДИДАКТИЧЕСКИЙ СИНКВЕЙН И ЛЭПБУК В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлен опыт использования дидактического синквейна и лэпбука при решении коррекционных задач в работе учителя – логопеда. Рассмотрены возможности и преимущества применения данных технологий при формировании лексико-грамматических категорий у детей с общим недоразвитием речи.

Актуальность проблемы применения современных технологий в коррекционно-образовательном процессе обусловлена сложностью формирования всех компонентов речи у детей с общим недоразвитием речи, в том числе лексико-грамматических средств языка. Поэтому современный учитель-логопед находится в постоянном поиске новых форм и методов работы в данном направлении.

Из многообразия существующих современных образовательных технологий вызвали интерес дидактический синквейн и лэпбук.

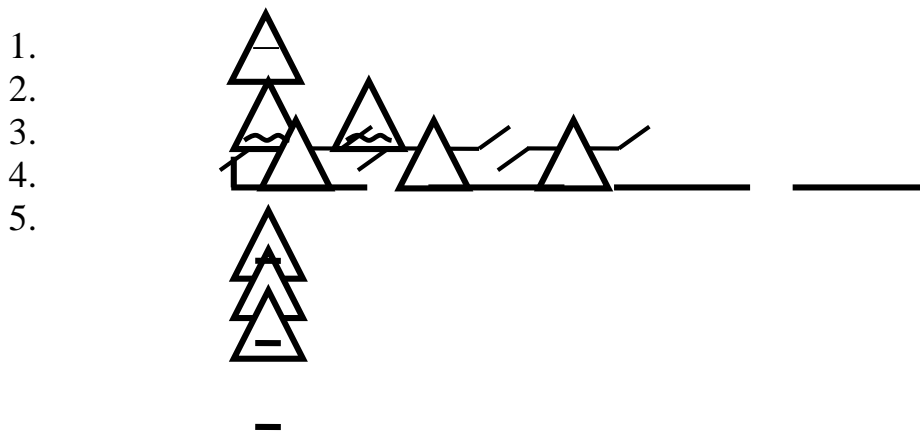
Синквейн (от фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) в переводе с французского «пять строк» – пятистрочная строфа стихотворения, возникшая в США в начале XX века под влиянием японской поэзии. Созданный американской поэтессой Аделаидой Крэпси синквейн представлял собой пятистрочное стихотворение, которое имело слоговую структуру 2-4-6-8-2 (два слога в первой строке, четыре – во второй и так далее) [5]. Отличие дидактического синквейна от традиционного – это смысловая заданность каждой строчки, а не подсчет слогов.

В дальнейшем синквейн стал использоваться педагогами в дидактических целях как эффективный метод развития речи: в работе по расширению словаря и формированию грамматических категорий. Его применение повышает мотивацию у детей к образовательному процессу; помогает учителю-логопеду разнообразить работу по формированию лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи; не нарушает общепринятую систему воздействия на речевую патологию и обеспечивает логическую завершенность коррекционной работы. Кроме того, дидактический синквейн способствует обогащению и актуализации словаря, уточняет содержание понятий; является диагностическим инструментом, а также даёт возможность педагогу оценить уровень усвоения ребёнком пройденного материала. Стоит отметить, что синквейн носит характер комплексного воздействия: не только развивает речь, но и способствует развитию высших психических функций.

Классический дидактический синквейн строится следующим образом: первая строка – тема синквейна, которая выражена одним словом (существительным или местоимением); вторая строка – два прилагательных или причастия, которые описывают свойства темы; третья строка – три глагола или деепричастия, рассказывающие о действиях, относящихся к теме синквейна; четвертая строка – предложение из четырех слов, выражающее личное отношение автора к теме синквейна; пятая строка – одно слово любой части речи, выражающее суть темы, резюме.

В методической литературе представлена следующая схема синквейна [2].

Схема дидактического синквейна (по Н. Д. Душка)



1. Первая строка – одно слово, обычно существительное, отражающее основную идею.

2. Вторая строка – два слова (прилагательные), описывающие основную мысль.

3. Третья строка – три слова (глаголы), описывающие действия в рамках темы.

4. Четвертая строка – фраза из нескольких слов, показывающая отношение к теме.

5. Пятая строка – слова, связанные с первым, отражающие сущность темы [2, С. 86].

На этапе изучения «дидактического синквейна» мы стремились понять, как данная технология поможет учителю-логопеду решить коррекционные задачи: закрепить у детей умение подбирать к заданному слову (предмету) признаки и действия; выработать умение составлять предложение по заданной схеме; закрепить понятие слова при помощи подбора ассоциаций. В результате схема дидактического синквейна была дополнена новыми условными обозначениями слов-предметов, слов-действий, слов-признаков. Также были добавлены сюжетная картинка и схема, ориентируясь на которые, ребёнок смог бы самостоятельно составить предложение. Схемы различались по степени сложности.

Схема дидактического синквейна



1. Что это? Кто это? (по теме синквейна)

2. Подбери признаки.

3. Назови действия предмета.

4. Составь предложение по картинке, опираясь на схему.

5. Подбери слова, которые связаны с темой синквейна (ассоциации).

Условные обозначения



Слово-предмет



Слово-действие



Слово-признак



Маленькое слово
(например, предлог)

Пример дидактического синквейна

Лексическая тема «Зимние развлечения»

1. Санки.
2. Новые, быстрые.
3. Скользят, везут, ломаются.
4. Девочка везёт младшую сестру на санках.
5. Зима, снег, горка.

Работа над дидактическим синквейном была разделена на два этапа: подготовительный (осуществляется в старшей группе) и основной (проводится в подготовительной к школе группе).

В рамках подготовительного этапа происходит расширение и обогащение словарного запаса у детей. Учитель-логопед знакомит их с понятиями «предмет», «действие», «признак»; закрепляет умение правильно подбирать вопрос к слову. На данном этапе дети знакомятся с условными обозначениями, проводится работа с предлогами (уточнение значений предлогов, знакомство с особенностями их употребления в предложении). Воспитанники знакомятся с понятием «предложение» и учатся составлять схемы предложения с учётом условных обозначений. Также проводится обучение детей подбору ассоциаций.

В подготовительной к школе группе осуществляется основной этап работы над дидактическим синквейном. Сначала учитель-логопед знакомит детей с алгоритмом составления синквейна, затем дети совместно с педагогом составляют синквейн согласно заданному алгоритму. Закрепление новых умений осуществляется как в подгруппах, так и индивидуально. Учитель-логопед использует дидактический синквейн в качестве подведения итога изучаемой лексической темы. Кроме того, в рамках основного этапа педагог использует дидактический синквейн в совместной деятельности ребёнка и родителей: предлагает нарисовать предмет согласно теме и составить к нему синквейн. Также на данном этапе логопед предлагает детям придумать краткий рассказ по готовому синквейну с использованием слов и фраз, входящих в состав синквейна, или отгадать синквейн – загадку. Например, дан синквейн без указания темы (без первой строки), необходимо на основе существующих строк ее определить.

Синквейн – загадка

1. ?
2. Пугливый, быстрый.
3. Прячется, прыгает, прислушивается.
4. Не строит себе жилище.
5. Мультфильм «Ну, погоди!»

(Заяц)

Составление дидактического синквейна учитель-логопед осуществляет в процессе непосредственно образовательной деятельности по формированию лексико-грамматических категорий. Работа проводится один раз в неделю в конце изучения лексической темы. Это даёт возможность педагогу уточнить и закрепить у детей полученные знания и умения.

Таким образом, чтобы правильно составить дидактический синквейн, ребёнку необходимо иметь достаточный словарный запас в рамках темы; знать и уметь различать слова-предметы, слова-действия и слова-признаки. Воспитаннику важно научиться понимать вопросы, правильно их задавать; оформлять свою мысль в виде предложения, правильно согласуя слова; а также уметь читать схему предложения.

При соблюдении последовательности и систематичности в работе по формированию лексико-грамматических категорий с использованием дидактического синквейна отмечались следующие положительные результаты: детей повысился интерес к занятиям, что облегчало воспитанникам процесс усвоения понятий и их содержания, а учителю-логопеду помогало закрепить знания

детей по изученным лексическим темам. Применение дидактического синквейна способствовало расширению и актуализации словарного запаса у детей. Также они учились коротко, но точно выражать свои мысли.

Наряду с дидактическим синквейном интересным средством формирования и закрепления лексико-грамматических категорий является лэпбук. Термин Lap- (книга) впервые был придуман Тэмми Дюби, писателем из штата Вирджиния, США. Такое название дано, потому что весь проект может быть вписан в книгу, которая помещается на коленях ребенка [3].

Адаптировала его в нашей стране Татьяна Пироженко. Татьяна Пироженко создает авторские интерактивные папки-лэпбуки и является автором популярного блога для развития детей «Это интересно!», детских книг, вышедших в издательствах «Феникс» и «Питер», нескольких обучающих пособий компании «Умница» [4].

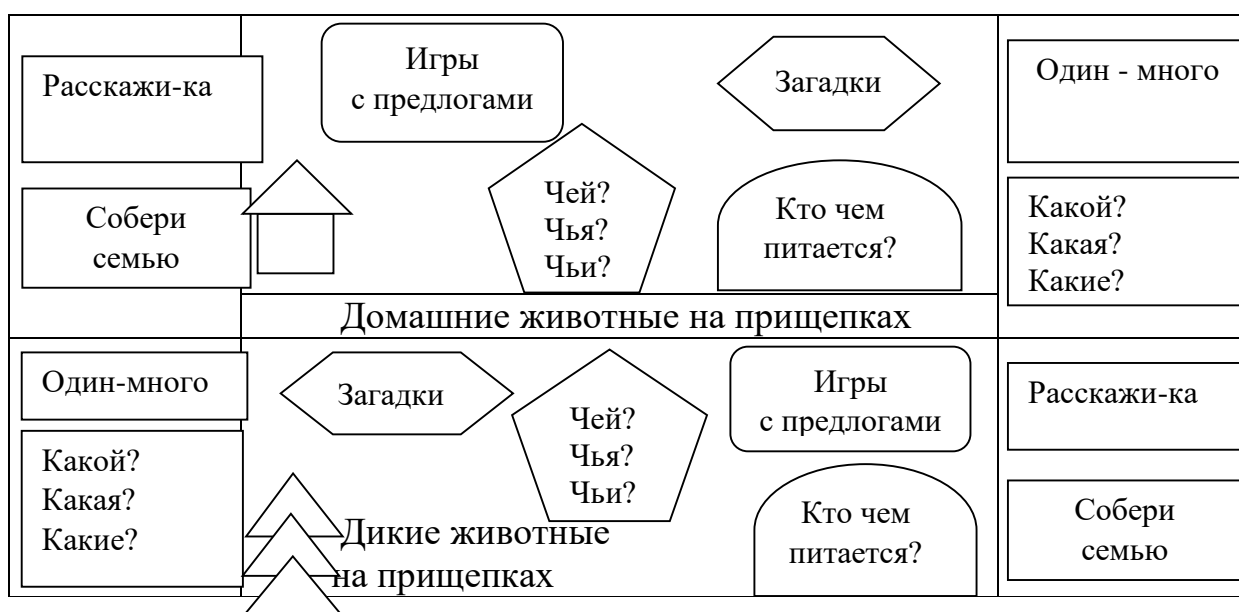
Лэпбук в переводе с английского означает «наколенная книга». Это книжка-раскладушка или самодельная папка с кармашками, дверками, окошками, подвижными деталями, в которой собирается материал по какой-то определенной теме. Её можно положить на колени и рассмотреть [1].

Использование лэпбука учителем-логопедом в коррекционной работе целесообразно, так как позволяет закреплять не только речевые навыки, но и развивать высшие психические функции. Его структура и содержание строятся с учётом особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Создание лэпбука начинается с выбора темы, затем разрабатывается план и макет-схема. Ниже представлен пример оформления лэпбука по теме «Домашние и дикие животные» (см. табл. 1).

Таблица 1.

Схема лэпбука «Домашние и дикие животные»



Лэпбук включает в себя традиционные игры и упражнения по формированию лексико-грамматических категорий в соответствии с изучаемой лексической темой: образование множественного числа имен существительных

(«Один-много»), образование имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами («Назови ласково»), образование множественного числа имен существительных в именительном падеже («1, 2, 5»), образование относительных прилагательных («Назови какой, какая, какое?»), образование притяжательных прилагательных («Чей? Чья? Чье? Чьи?»), употребление предложно-падежных конструкций, составление рассказов.

По лексической теме подбираются загадки, картинки, стихи, ребусы, которые учитель-логопед будет использовать на занятиях.

Лэпбук помогает учителю-логопеду:

1. Систематизировать изучаемый материал по определенной теме, согласно календарно-тематическому плану.

2. Привлечь детей к обучению, заинтересовать детей в выполнении заданий за счет новой формы, сюрпризного момента.

3. Быстро организовать совместную подгрупповую или индивидуальную работу с детьми.

4. В игровой форме закрепить изученный материал.

Лэпбук используется в процессе непосредственно образовательной деятельности: на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях.

Предварительно педагог знакомит воспитанников с содержанием и правилами включенных в лэпбук игр. Во время подгрупповой работы часть детей может играть с лэпбуком, а часть детей – заниматься с педагогом.

Карточки, картинки, загадки, стихи, подобранные в лэпбуке, можно использовать во время знакомства с новой темой.

Впоследствии воспитанники самостоятельно могут использовать лэпбук в совместной деятельности друг с другом. Дети быстрее усваивают сложный для них материал. Благодаря лэпбуку закрепление знаний проходит непринуждённо.

Очень важна в работе учителя-логопеда совместная деятельность с воспитателями по реализации групповых проектов, итогом которой может стать лэпбук.

Например, в рамках совместного с учителем-логопедом проекта «Космос» была проведена работа с детьми и родителями: дети совместно с родителями готовили презентации о планетах Солнечной системы, об истории освоения космоса, в группе презентовали свои работы. В рамках Дня открытых дверей была проведена викторина «Космическое путешествие». В ней приняли активное участие родители и дети. Итогом проекта стал лэпбук «Космос».

Также был реализован проект по теме «Профессии» в соответствии с поставленными задачами: знакомить воспитанников с профессиями Южного Урала, способствовать обогащению словарного запаса по теме и формированию грамматических категорий. В ходе работы был подобран и систематизирован материал по теме и оформлен лэпбук «В мире профессий». В него вошли загадки, стихи о профессиях, игры: «Кому что нужно для работы», «Веселый счет», «Составь рассказ по схеме», ребусы «Угадай профессию», карточки «Сельскохозяйственные профессии».

В ходе коррекционной работы у детей наблюдались трудности в усвоении лексико-грамматических категорий по темам: «Домашние и дикие животные», «Обитатели рек, морей и океанов», что побудило учителя-логопеда подобрать интересный материал и оформить лэпбуки по данным темам.

В дальнейшем воспитатели могут использовать лэпбук во время совместной деятельности с детьми для закрепления знаний по теме.

Таким образом, применение дидактического синквейна и лэпбука позволяет органично дополнять работу по развитию лексико-грамматических категорий у дошкольников с общим недоразвитием речи; обеспечивает развитие высших психических функций; способствует поддержанию интереса детей к познавательной деятельности; формирует навыки самостоятельной деятельности у детей; позволяет логопеду уточнить знания детей по изученной теме.

Список литературы

1. Блохина Е., Лиханова Т. Лэпбук – «наколенная книга» / Е. Блохина, Лиханова. Т// Обруч. № 4, 2015. с. 29–30.
2. Душка, Н. Д. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников / Н. Д. Душка // Логопед. – № 5, 2005 – с. 85.
3. [Электронный ресурс] URL: <https://www.vospitatelds.ru/categories/7/articles/1321> [дата обращения: 22.03.2019].
4. [Электронный ресурс] URL: <https://infourok.ru/lepbuk-kak-innovacionnaya-tehnologiya-doshkolnogo-obucheniya-konsultaciya-praktikum-dlya-pedagogov-doshkolnoy-organizacii-3631510.html> [дата обращения: 23.03.2019].
5. [Электронный ресурс] URL: <https://www.kakprosto.ru/kak-914060-chtotakoe-sinkveyn-i-kak-ego-sostavlyat> [дата обращения: 24.10.2017]

*Гончарук И. В., Шпендик Н. В.
МБДОУ «ДС № 147 г. Челябинска», г. Челябинск*

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ПО СРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Аннотация. В статье представлен инновационный подход в сопровождении детей с ОВЗ и детей-инвалидов в процессе коррекционной работы по развитию связной речи посредством дидактических игр.

В современном мире в теории и практике дошкольной коррекционной педагогики и психологии существует создание психолого-педагогических условий для развития связной речи детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов дошкольного возраста, что позволяет таким детям более полно социализироваться. Этот интерес далеко не случаен, так как у практических работников образовательных организаций дошкольного возраста

возникают затруднения, которые определяются как недостаточной изученностью этих условий, так и сложностью самого предмета – онтогенеза языковой способности ребенка дошкольного возраста.

Л. С. Выготский писал: «Есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи». [1]

Специалистам коррекционной педагогики известно, что к старшему дошкольному возрасту проявляются существенные различия в уровне развития речи детей между сверстниками. Мы понимаем, что каждый ребёнок индивидуален. Но развитие речи ребёнка в данном возрасте является совершенствованием связной речи. Связная речь предполагает овладение богатейшим словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм, т. е. овладение всеми параметрами речи, и непосредственное умение применять их практически, пользоваться усвоенным языковым материалом, то есть полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составлять связный рассказ.

В процессе формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста развиваются и совершенствуются различные виды речевой деятельности:

- пересказ литературных произведений;
- составление описательных рассказов о предметах, объектах и явлениях природы;
- создание разных видов творческих рассказов;
- освоение форм речи-рассуждения (объяснительная речь, речь-доказательство, речь-планирование);
- сочинение рассказов по картине;
- сочинение рассказов по серии сюжетных картинок.

Таким образом, развитие связной речи является одним из важнейших условий успешности обучения ребенка в школе.

По определению С. Л. Рубинштейна, связной называют такую речь, которая может быть понята на основе ее собственного предметного содержания. [3]

В овладении речью, считает Л. С. Выготский, ребенок идет от части к целому: от слова к соединению двух или трех слов, далее – к простой фразе, еще позже – к сложным предложениям. Конечным этапом является связная речь, состоящая из ряда развернутых предложений. Грамматические связи в предложении и связи предложений в тексте есть отражение связей и отношений, существующих в действительности.

Закономерности развития связной речи детей с момента ее возникновения раскрываются в исследованиях А. М. Леушиной. Она показала, что развитие связной речи идет от овладения ситуативной речью к овладению контекстной, затем процесс совершенствования этих форм протекает параллельно, формирование связной речи, изменение ее функций зависит от содержания, условий, форм общения ребенка с окружающими, определяется уровнем его интеллектуального развития.

Формирование связной речи у детей дошкольного возраста – изначально сложный процесс, который многократно усложняется, если имеет место общее недоразвитие речи.

Над проблемой формирования связной речи у детей с нарушенным развитием занимались такие ученые как: К. Д. Ушинский, В. И. Тихеева, Е. А. Флерина, А. М. Бородач, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, В. П. Глухов, Т. А. Ткаченко и др.

Проблема развития связной речи детей с отражена в работах авторов: В. П. Глухова, С. В. Бойковой, Л. В. Мещеряковой и других. Группой ученых – В. П. Глуховым, Т. Б. Филичевой, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, С. Н. Шаховской, проводившими специальные исследования независимо друг от друга, отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов [5].

В работах исследователей подчеркивается, что в системе коррекционной работы с детьми с нарушенным развитием формирование связной речи приобретает особое значение из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу, становится одной из главных целей всего коррекционного процесса, целью трудно достижимой, требующей длительной кропотливой работы специалистов и педагогов, родителей и ребенка.

В современном мире продолжается работа по изучению особенностей развития и совершенствования связной речи детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

Работая в дошкольной организации нам хотелось представить один из инновационных подходов в сопровождении детей с ОВЗ и детей-инвалидов – это Квест.

Квест – это командная игра. Идея игры проста – команда, перемещаясь по точкам, выполняют различные задания (дидактические игры, соответствующие теме). Но изюминка игры состоит в том, что, выполнив одно задание, участники получают подсказку к выполнению следующего, что является эффективным средством повышения двигательной активности и мотивационной готовности к познанию и исследованию. Главное преимущество квеста в том, что такая форма организации образовательной деятельности ненавязчиво, в игровом, занимательном виде способствует активизации познавательных и мыслительных процессов, речевых навыков участников и направлены на самовоспитание и саморазвитие ребенка как личности творческой, физически здоровой, с активной познавательной позицией, что является основным требованием ФГОС ДО.

Как нам известно игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие всестороннего развития личности и интеллекта дошкольника.

В нашей группе, мы осуществляли взаимосвязь специалистов, педагогов группы, детей и их родителей используя различные формы образовательной деятельности – это и КВН, и интегрированные НОД, проекты. Нас заинтересовала игровая технология, которая только еще начинает использоваться педагогами – это квест. Само английское слово quest можно трактовать как «поиск» или «приключение».

Таким образом, детские квесты помогают педагогам реализовать следующие задачи:

Образовательные – участники усваивают новые знания и закрепляют имеющиеся;

Развивающие – в процессе игры у детей происходит повышение образовательной мотивации, развитие инициативы и самостоятельности, творческих способностей и индивидуальных положительных психологических качеств, формирование исследовательских навыков, самореализация детей;

Воспитательные – формируются навыки взаимодействия со сверстниками, доброжелательность, взаимопомощь и другие.

При подготовке квеста для дошкольников нужно помнить 4 основных условия:

1. Игры должны быть безопасными. Недопустимо ставить к выполнению задачи, которые связаны с риском для здоровья, например, забраться на дерево, прыгнуть с большой высоты, спуститься в колодезь.

2. Вопросы и задания должны соответствовать возрасту. Очень редко дети 5–7 лет настолько эрудированны, чтобы угадать названия созвездий по картинке или перечислить всех американских президентов.

3. Недопустимо унижать достоинство ребенка. К примеру, нельзя заставлять проглотить гусеницу или танцевать, если ребенок стеснителен.

4. Споры и конфликты надо решать только мирным путем.

Начиная работу с детьми, мы рассказали, что такое квест, познакомились с правилами игры и были проведены несколько НОД: по ознакомлению с окружающим и ФМП. Организация квеста предполагает работу в одной к или в двух командах, в микрогруппах. Объединив с Ириной Владимировной наши занятия, мы решили делить детей на две команды. Ребята учились делиться на команды разными способами: с помощью считалок, картинок, фишек, расчета на 1 и 2-го. Так интересно и продуктивно прошли НОД по теме «Продукты», «Новый год», «Цветы», «Транспорт», дети были увлечены и заинтересованы.

Но были и трудности в организации: нужно правильно спланировать где будет проходить выполнение каждого задания, чтобы дети не пересекались и не отвлекались; как занять детей, какой-то деятельностью, если команда закончила задание и должна перейти к другому педагогу; подобрать маршрут движения по группе.

Во время квест-игр мы брали на заметку то, что у нас не получается и в обсуждении находили способы их реализации: продумывали маршруты и сами их проходили, подготавливали дополнительные задания в виде загадок, вопросов, пальчиковых гимнастик, заданий на логику.

Считаем, что представленная форма организации деятельности детей имеет ряд преимуществ: всестороннее развитие детей по различным направлениям (физическому, познавательному, социально-коммуникативному); в игре создается положительный эмоциональный настрой; развиваются социально-коммуникативные качества путем коллективного решения общих задач; развивается умение действовать в команде, а не поодиночке; помощь и взаимовыручка; мы побуждаем детей к познавательно-исследовательской деятельности путем решения проблемных ситуаций; такая форма обеспечивает интеграцию содержания разных образовательных областей.

Таким образом, значение игры как ведущего всесторонне развивающего детей вида деятельности позволяет широко использовать игровые приемы в работе по развитию связной речи. А также выводит игру на первый план среди разнообразных методов при коррекционном воздействии. Посредством применения игры и отдельных игровых действий в ходе занятий можно преодолеть ряд трудностей, возникающих в коррекционной работе с детьми, имеющими речевые нарушения. Ведь основной задачей педагога является преодоление речевого недоразвития у ребенка. Значительным потенциалом в этом направлении обладает дидактическая игра, поскольку в играх ребенок не просто выполняет требования взрослого, но и активно действует.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Детская речь [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1996, – 420с.
2. Левина, Р. Е. Характеристика ОНР у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина // Основы теории и практики логопедии. – М. : Просвещение, 1968, – 67–85 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Развитие связной речи. [Текст] // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. / Сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 560 с.
4. Ткаченко, Т. А. Формирование и развитие связной речи / Т. А. Ткаченко. – СПб: Детство-пресс, 1999, – 215 с.
5. Тютюева И. А. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 91–95. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46019.htm>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ МНЕМОТЕХНИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

***Аннотация.** В статье раскрываются теоретические и практические задачи специального образования в целях обеспечения наиболее оптимальных условий активизации основных линий развития детей с ОВЗ, более успешного обучения в школе и социальной адаптации. В рамках статьи представлена технология логопедической работы по формированию связной речи с использованием приёмов мнемотехники.*

Актуальность. На современном этапе развития общества обозначилась реальная тенденция ухудшения здоровья подрастающего поколения, увеличилось число детей с отклонениями в развитии. В настоящее время 1,6 млн. детей, проживающих в Российской Федерации, относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном образовании. Последние десятилетия характеризуются тем, что с каждым годом увеличивается число детей, не готовых к школьному обучению с точки зрения речевого развития.

В связи с этим становится очень актуальной проблема развития речи детей с ОВЗ младшего школьного возраста. У детей не развита мелкая моторика рук. Снижается уровень бытовой культуры, бедное, безграмотное «говорение» с экранов телевизора, насаждение телевизионной рекламы, западными мультфильмами – всё это создаёт угрозу языковой системе. Огромная ответственность за формирование речи ложится на учителей, логопедов.

История возникновения мнемотехники

Считается, что это слово придумал Пифагор Самосский (6 век до н.э.). Слово мнемотехника имеет однокоренное слово – Мнемозина. В греческой мифологии Мнемозина является богиней памяти и матерью 9 муз, а переносный смысл этого существительного – память. Известно, что уже в древней Греции люди успешно применяли приемы мнемотехники. Используя их, древние греки приобретали способность быстро запоминать очень большой, причем часто бессмысленный материал, демонстрируя свое искусство в публичных выступлениях.

В Греции на острове Хеосс до нашей эры случилось землетрясение, засыпавшее дом богача и гостей, пировавших с хозяином в его большом доме. Когда людей раскопали, по их останкам было трудно определить, кто, где лежит. Единственный оставшийся в живых человек, учитель риторики и поэт Симонид, незадолго до трагедии вышедший из дома, легко вспомнил, кто, где сидел, и кто что делал. Так родственники опознали тела своих близких, а Симонид стал основоположником метода запоминания – топологической мнемоники, согласно которой для запоминания большого количества материала достаточно расположить его в знакомом пространстве (например, собственной квартире) и по мере надобности доставать (находить) его.

Симонидовский метод широко использовал Цицерон, который проговаривал свою речь, шагая из комнаты в комнату. Выступая перед публикой, он проходил мысленно тот же путь, собирая «разбросанные» по пути факты и изречения.

Впоследствии мнемотехника на долгие годы была забыта. Однако возросшее количество информации и необходимость запоминать много и надолго возродило интерес к этой области практической психологии.

Речевых особенностей детей с нарушениями речи

У младших школьников отмечается бедная диалогическая речь: неспособность грамотно и доступно сформулировать вопрос, построить краткий или развернутый ответ.

Детям трудно построить монолог: например, сюжетный или описательный рассказ на предложенную тему, пересказ текста. Как следствие – неполноценное речевое общение.

А ведь именно монологическая речь и речевое общение являются центральной задачей развития связной речи детей с речевыми нарушениями.

Кроме речевых особенностей, для детей с нарушениями речи характерна недостаточная сформированность таких процессов как внимание, память, а, следовательно, и словесно-логическое мышление. Ребёнку трудно сосредоточиться и удерживать внимание на чисто словесном материале.

Хорошая новость: наша память безгранична и может вместить объем информации, равный двум Британским библиотекам. Кроме того, мы запоминаем абсолютно все, только не можем это вспомнить. Если стимулировать определенные участки мозга, то мы сможем вспомнить все, что угодно. А вот без стимуляции, сами понимаете...

Не очень хорошая новость: мы используем память всего на 1–3 %. Мало-вато! Не правда ли? Хорошая новость: можно обойтись без стимуляции извне, т. к. память можно развить. И развивается она также, как и мускулы тела, т.е. тренировками. Так что хорошая память – это тренированная память!

Всё вышперечисленное послужило причиной использования мною мнемотехники, как дополнительный и эффективный прием развития связной речи детей.

Что такое мнемотехника?

Большинству людей сложно запомнить слова с неизвестным, абстрактным значением. Зазубренная информация, исчезает из памяти через несколько дней. Для прочного и лёгкого запоминания следует наполнить слово содержанием. Это и позволяют сделать мнемотехники.

Мнемотехника состоит из специальных приёмов и способов, которые облегчают запоминание нужной информации. Приёмы мнемотехники не совершенствует память, они только облегчают запоминание, как бы увеличивая объем памяти. Задача мнемотехники – связать запоминаемое понятие с конкретными яркими зрительными, звуковыми образами, с сильными ощущениями.

Мнемотехника в переводе с греческого – «искусство запоминания».

Мнемотехника – это система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведения информации.

Мнемотехника – это схема, в которую заложена определенная информации.

Задачи мнемотехники:

Развитие связной речи.

Расширение объема словарного запаса.

Формирование умений составлять рассказ и пересказывать прочитанный текст.

Облегчение процесса заучивания стихов.

Преобразование абстрактных символов в образы (перекодирование информации).

Развитие мелкой моторики рук.

Развитие основных психических процессов – памяти, внимания, образного мышления.

Примером мнемонического приема может служить запоминание последовательности цветов в спектре с помощью фразы, в которой первые буквы слов соответствуют первым буквам названий цветов: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан».

Подобные приёмы чрезвычайно эффективны при работе с детьми.

Одним из методов активизации творческого мышления ребенка является символическая аналогия. Символическая аналогия включает в себя обобщенный, абстрактный словесный или графический образ объекта, условно – схематичные, символические, силуэтные изображения.

Суть заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка-схема, таким образом, весь текст зарисовывается схематично. Глядя на эти схемы-рисунки, ребёнок легко воспроизводит текстовую информацию.

Для стимулирования фантазии и творческих речевых действий необходимо на начальном этапе работы сформировать у детей знаково – символические функции.

Эта таблица – ключ к запоминанию и воспроизведению информации. В качестве условных заместителей могут выступать символы разнообразного характера:

- геометрические фигуры;
- символические изображения предметов, признаков, действий (условные обозначения, силуэты, контуры, пиктограммы);
- планы и условные обозначения;
- контрастные рамки; и др.

Как любая работа, мнемотехника строится «от простого к сложному». Необходимо начинать работу с простейших мнемоквадратов, последовательно переходить к мнемодорожкам, и позже – к мнемотаблицам.

Мнемоквадраты – это понятные изображения, которые обозначают одно слово, словосочетание, его характеристики или простое предложение.

Первый этап – чтение рассказа. Дети знакомятся с его содержанием.

Второй этап – рассматривание квадратов в таблице.

Чтобы выбрать нужный квадрат необходимо провести предварительную работу по обучению детей чтению символов.

Знаки и символы должны быть:

- отображать обобщенный образ предмета;
- предварительно оговорены с детьми и принимаются как ведущие;
- замысел графической схемы знаком и понятен ребенку.

Производится разбор того, что обозначают в таблице картинки и символы. По содержанию рассказа мы находим квадраты, изображающие слова – предметы. Отмечаем их флажком на квадрате. Затем из выбранных в таблице знаков – символов составляем цветные мнемоквадраты, так как в памяти у детей быстрее остаются отдельные образы. Дети постепенно понимают, что значит «зашифровать слово».

Последовательно переходим к мнемодорожкам.

Мнемодорожки – это квадрат из 3–4 картинок, по которым можно составить небольшой рассказ в 2–3 предложения

Мнемодорожка также несёт обучающую информацию, но в небольшом количестве, что очень важно на первых порах обучения ребёнка. Потом переходим к поэтапному кодированию сочетаний слов, запоминанию и воспроизведению предложений по условным символам.

Провожу беседу с детьми по содержанию рассказа, с использованием наводящих вопросов. Составляю мнемодорожки на каждое предложение.

Третий этап – перекодирование информации. Осуществляется преобразование из абстрактных символов в конкретные образы.

Мнемотаблици – самая сложная структура. Они представляют собой изображения основных звеньев, в том числе схематические, по которым можно запомнить и воспроизвести скороговорки, стихотворение и целый рассказ.

Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определённая информация. В таблице схематически возможно изображение персонажей, явлений природы, некоторых действий.

Мнемотаблици служат своеобразным зрительным планом, которые помогают детям правильно излагать свои мысли, подбирать нужные слова и другие средства языка при программировании и построении последовательных и развернутых высказываний.

Необходимо подчеркнуть, что мнемотаблицами не ограничивается вся работа по развитию связной речи у детей. Это – прежде всего, как начальная, «пусковая», наиболее значимая и эффективная работа.

Четвёртый этап – пересказ, с использованием ещё одной мнемотехники – коллаж.

Главная задача коллажа – соединить, связать все картинки, символы между собой. Объединить все объекты, с наглядностью в единый сюжет. Таким образом, происходит отработка сюжетного метода запоминания.

Этот учебный материал выполняет разные задачи:

1. Закрепление различных методов запоминания;
2. Развитие фотографической памяти;
3. Расширение словарного запаса, образного восприятия;
4. Развитие связной речи.

После перекодирования (после мнемотаблиц) выполняется пересказ с опорой на образы, т. е. происходит отработка метода запоминания. При этом пересказ могут вести сами дети, прибегая к незначительной помощи взрослого, или пересказывать вместе с логопедом. Детям предлагаются сюжетные картинки и мнемоквадраты. Ребёнок должен соединить квадраты – образы с сюжетом. Составляется пересказ с использованием всех картинок.

Составление описательного рассказа строится поэтапно:

1. Рассматривание мнемоквадратов.
2. Составление мнемодорожек.
3. Рассматривание мнемодорожек.
4. Составление предложений по мнемодорожкам.
5. Рассматривание мнемотаблиц.
6. Составление рассказа логопедом.
7. Составление рассказа детьми.

Анализируя новый материал и графически его, обозначая, ребенок учится:

- самостоятельности;
- усидчивости;
- зрительно воспринимать план своих действий;
- формулировать и высказывать суждения;
- расширяется не только словарный запас, но и знания об окружающем мире;
- появляется желание пересказывать – ребенок понимает, что это совсем не трудно.

У детей повышается чувство заинтересованности и ответственности, появляется удовлетворенность результатами своего труда, совершенствуются такие психические процессы, как память, внимание, мышление, что положительно сказывается на результативности коррекционной работы.

На фоне комплексной коррекционной помощи использование данной технологии, не требующей особых условий для использования и органично вписывающейся в работу с детьми с ОВЗ, является наиболее актуальным, поскольку способствует достижению положительной динамики детей.

В результате использования приемов мнемотехники в работе с детьми с ОВЗ наблюдаются следующие результаты: дети активнее работают на занятиях, охотнее пытаются повторить за педагогом текст, некоторые самостоятельно составляют и проговаривают предложения, короткие рассказы. Особенно детям нравится подбирать или зарисовывать символы, заменяя ими слова. У детей повышается концентрация внимания, усидчивость.

Новая технология – открывает новые возможности и позволяет создавать условия для свободного выбора ребенком деятельности, принятия решений, выражения чувств и мыслей, благодаря ему возможна поддержка индивиду-

альности и инициативы каждого ребенка, а это, в свою очередь, создает социальную ситуацию для развития ребенка, что актуально в связи с вводом в действие ФГОС.

Список литературы

1. Зиганов, М. А., Козаренко В. А. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления/ Зиганов, М. А. , Козаренко, В.А. М.: Изд-во: «Школа рационального чтения», 2001. – 173 с.
2. Козаренко, В. А. Учебник мнемотехники / Козаренко В. А. // www.e-reading.org.ua/book.php?book=131402
3. Никитина, Т. Б. Как развить суперпамять, или Запоминаем быстро и легко / Никитина, Т. Б. М. М. : Изд-во: «АСТ-ПРЕСС КНИГА», 2006. – 320 с.

Зуйкова Т. В.

МБОУ «СОШ № 110», г. Трехгорный

КОЛЛЕКТИВНЫЙ ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «ОТ СЕРДЦА – К СЕРДЦУ»

***Аннотация.** В материалах представлен уникальный опыт коллективного творческого проекта, продуктом которого являются книжки-сказки, придуманные первоклассником, ребенком с тяжелой формой инвалидности. Работа над проектом позволила создать условия для самореализации ребенка, имеющего ограниченные функциональные возможности, расширения его социального опыта, воспитания у школьников таких дефицитных в современности качеств как взаимная поддержка и уважение, ответственность и надежность в общем деле, сопереживание и творческое единomyслие; безусловным результатом проделанной работы стали интеллектуальный рост и эмоциональное обогащение ребенка-инвалида, школьников и взрослых людей, участвующих в реализации проекта.*

Идея такого проекта и методические рекомендации могут быть использованы педагогами в работе с перспективным детьми, имеющими сложную структуру дефектов развития.

Пояснительная записка к проекту

Палка, палка, огуречик –

Вот и вышел человечек, – весело звучат строчки известной песенки.

А если этот человечек не может ходить? – Он даже стоять на ножках не может. А если ручки его не слушаются и не хотят держать ни ложку, ни карандаш? Но этот человечек умеет говорить, думать, слушать, силой своей фантазии он, кажется, раздвигает стены небольшой комнаты и создает свой мир.

Такой удивительный мальчик стал в прошлом учебном году учеником МБОУ «СОШ № 110» г. Трехгорного. Его имя – Лисота Олег.

Началась школьная жизнь с уроков на дому. Индивидуальный учебный план включал занятия с педагогом-психологом, в процессе бесед с которым вырисовывались интересные истории, сюжеты будущих сказок, герои обретали характерные черты. Записанные психологом со слов мальчика сказки стали известны мне, учителю русского языка и литературы. Вспомнились строчки другой детской песенки:

Без друзей меня – чуть-чуть,
А с друзьями – много!

Так родилась идея коллективного проекта, участниками которого стали Олег и его новые друзья (второклассники, семиклассники, десятиклассники) – способные ребята, обучающиеся МБОУ «СОШ № 110».

Сначала мы, конечно, обсудили саму идею с Олегом и его родителями. Получив одобрение, сформулировали цели и задачи, а потом приступили к делу:

- познакомили учеников младших классов со сказками Олега,
- с мамой и бабушкой Олег приехал в школу, чтобы поучаствовать в качестве режиссера в постановке его сказки – импровизированной игре, которую подготовила педагог – психолог школы;
- ребята захотели нарисовать иллюстрации к сказкам, и мы устроили конкурс рисунков. Лучшие работы позже вместе с Олегом мы отобрали для будущих книжек;
- оформили в фойе школы выставку рисунков;
- старшеклассники охотно взялись за редактирование и корректуру, оформление и компьютерную верстку книжек,
- участники проекта, чувствуя внутреннюю связь друг с другом, дали ему имя: «От сердца – к сердцу».

В процессе работы над проектом было создано пять книжек-сказок:

- «Про Котика»;
- «Чудо-сосулька»;
- «История о том, как сбылась мечта Кружки»;
- «Синяя Бейсболка»;
- «История о том, как один мальчик стал героем».

Вдохновляло, что в процессе поиска спонсоров на печать и тиражирование рождающихся книжек мы сразу получали положительный ответ тех, к кому обращались:

Трехгорный технологический институт НИЯУ «МИФИ»,
Муниципальное управление «Комплексный центр»,
ТРК ТВС (редакция газеты «Спектр»).

Узнав о проекте, на нас вышел индивидуальный предприниматель «Фотостудии Яковлева» и сам предложил свою помощь в оплате типографских платежей по тиражу книг.

Участие спонсоров в нашем деле, по сути совсем незнакомых людей, имело огромный воспитательный эффект для всех детей – участников проекта.

Финальной точкой (восклицательным знаком) стала презентация и распространение книжек Лисоты Олега на II областном Информационном форуме по проблемам инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Открытый мир», который прошел в г. Трехгорном 9 декабря 2018 года.

В жизни Олега появились новые краски: желание сочинять оказалось настолько сильным, что за последний месяц родилось еще две сказки: «Зонт Бабы – Яги» и «История восхождения на гору и встречи с Великаном». Сейчас мальчик делает попытки записать их уже самостоятельно на планшете, подаренном ему Дедом Морозом (деньги от благотворительной акции по распространению книг-сказок были переданы родителям ребенка). А второклассники с нетерпением ждут новых встреч с Олегом и его героями.

Жизнь мальчика качественно изменилась: у него – новые друзья, идеи, планы.

Информационная карта проекта

Наименование проекта	«От сердца – к сердцу»
Вид проекта	Творческий
Адресат	Педагоги, работающие с перспективным детьми, имеющими сложную структуру дефектов развития
Цель проекта	Творческое и интеллектуальное развитие ребенка-инвалида, создание условий для его самореализации и социализации
Задачи проекта	Создать благоприятный фон развития ребенка-инвалида; расширить границы социальных контактов ребенка-инвалида; сформировать у здоровых детей уважительное, внимательное отношение к тем, кто нуждается в помощи, и воспитать чувство ответственности за участие в судьбе другого человека; привлечь внимание общественности к возможностям и проблемам инвалидов
Сроки реализации проекта	В течение 2018 года
Этапы реализации проекта	<p>I этап – подготовительный:</p> <ul style="list-style-type: none"> – занятия-беседы педагога-психолога с ребенком-инвалидом; – беседы с родителями ребенка и его одноклассниками; – формулирование целей и задач проекта; – обсуждение проекта со старшеклассниками. <p>II этап – продуктивный:</p> <ul style="list-style-type: none"> – чтение сказок и импровизационные игры-постановки сказок в начальных классах с участием в них автора; – создание рисунков – иллюстраций к сказкам в рамках внеурочной деятельности и самостоятельной работы младших школьников; – организация выставки рисунков в фойе школы; – обсуждение рисунков с автором сказок; – редактирование и корректура сказок старшеклассниками; – оформление сказок и их компьютерная верстка старшеклассниками; – поиски спонсоров для печати и тиража.

	III этап – результативный: – издание сказок и распространение книжек.
Участники проекта	Ребенок-инвалид с тяжелой формой инвалидности (08.12.2009 г.р.), школьники, педагоги МБОУ «СОШ № 110», общественность города
Место реализации проекта	Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 110» г. Трехгорного Челябинской области
Ожидаемые результаты	Эмоциональное и интеллектуальное развитие ребенка-инвалида, повышение его мотивации к творческой деятельности с целью самореализации, расширение границ социального взаимодействия с внешним миром ребенка с функциональными ограничениями, воспитание внимательного, уважительного отношения к живущим рядом людям, нуждающимся в понимании, поддержке, помощи.
Разработчик проекта	Зуйкова Татьяна Владимировна, учитель русского языка и литературы
Контактная информация	Zuikova58@vandex.ru 8–905–836–08–74

Ильсова В. И.

МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска», г. Челябинск

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. В статье представлены инновационные подходы в работе с детьми с ОВЗ старшего дошкольного возраста средствами информационно-коммуникационных технологий, из опыта работы учителя-дефектолога.

В связи с тем, что с каждым годом увеличивается количество детей, нуждающихся в коррекционной помощи педагогов-специалистов, актуальной становится задача поиска наиболее эффективных путей их воспитания и обучения, наиболее полно используя в коррекционно-развивающей работе современные достижения науки.

В настоящее время многие педагоги в своей практике активно применяют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), между тем данный аспект в коррекционной практике остается актуальной проблемой, т. к. возможность применения ИКТ для развития и обучения детей с ОВЗ часто используется не эффективно или не в полной мере.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – технологии доступа к различным информационным источникам (интерактивная доска, компьютер, ноутбук, проектор, телевизор, мультимедийная установка), направленные на получение конкретного результата (в нашем случае – образование).

Данные технологии помогают в решении многих задач: в коррекционно-развивающей работе с детьми, работе по взаимодействию с педагогами, родителями и, наконец, в саморазвитии педагога (курсы повышения квалификации, доклады с использованием мультимедийных презентаций, участие в семинарах и конференциях различного уровня и т. д.).

Направления коррекционной работы учителя-дефектолога с использованием ИКТ:

- Занятия по ознакомлению с окружающим миром.
- Занятия по формированию математических представлений.
- Занятия по конструированию.
- Работа над развитием и коррекцией познавательных психических процессов (восприятие, память, внимание, мышление, воображение).
- Формирование зрительно-пространственных отношений.

Преимущества использования ИКТ в ДОУ:

- предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес;
- информация несет в себе образный тип, понятный дошкольникам;
- движения, звук, мультипликация надолго привлекают внимание ребенка;
- данная информация обладает стимулом познавательной активности детей;
- в процессе своей деятельности за компьютером дошкольник приобретает уверенность в себе;
- позволяет моделировать жизненные ситуации, которые нельзя увидеть в повседневной жизни;
- происходит индивидуализация обучения за счет разноуровневого типа заданий, в зависимости от психофизических возможностей детей;

Большинство детей, посещающих группы компенсирующей направленности, имеют проблемы в развитии познавательных психических процессов. У таких ребят наблюдается снижение интереса к обучению, повышение утомляемости.

В практике любого педагога встречаются дети, с которыми невозможно длительное время просто сидеть за столом, перебирать картинки, выполнять упражнения на развитие моторики и т. д. Вроде бы и упражнения интересные, и картинки красочные, и предметы лишние убраны из поля зрения, а всё равно ребёнок не включается в занятие. Поэтому очень важно найти *дополнительные* пути и способы активизации его внимания. Из психологии известно, что у дошкольников хорошо развито непроизвольное внимание, поэтому учебный материал, предъявляемый в ярком, и доступном для ребенка виде, вызывает огромный интерес.

При использовании в работе информационно-коммуникативных технологий решаются следующие задачи:

- у детей повышается мотивация к занятиям, следовательно, повышается эффективность проводимой коррекционной работы;
- использование подобных технологий позволяет педагогам расширить собственные возможности, что также положительно влияет на результат проводимой педагогической коррекции.

Формы ИКТ используемые в работе:

с детьми:

- электронная (мультимедийная) презентация. Электронные презентации используются на различных этапах коррекционной работы;
- обучающие видеоролики (5–7 минут);
- наглядный материал (фотографии, предметные и сюжетные картинки);
- мультимедийные дидактические игры.

с родителями:

- создание блога группы (тематические рекомендации, проведенные занятия, игровые мероприятия, фото и видео отчеты, мультимедийные дидактические игры, обратная связь).

использование ИКТ многое даёт и самим педагогам:

- значительно сокращается работа с бумажными носителями, т. к. почти вся текстовая информация составляется и хранится в электронном виде;
- меньше уходит сил и времени при подготовке наглядно-дидактического сопровождения к занятиям
- результаты диагностики в виде таблиц, диаграмм;
- оформление документации.

Плюсы использования цифровых картинок и мультимедийных игр:

- не надо резать журналы, клеить картинки;
- одну и ту же картинку можно копировать и использовать в разных презентациях;
- картинки на компьютере лучше сохраняются и их не жалко редактировать (резать), в отличие от настоящих фотографий;
- электронную презентацию нельзя помять, порвать, попробовать на зуб! Ее можно только смотреть.

Созданная в нашей группе медиатека постоянно пополняется. Медиатека это собрание образовательных и игровых ресурсов, содержащих коррекционно-развивающую информацию; созданные мультимедийные дидактические игры для детей; оформление документации в виде:

- текста (консультации, рекомендации для воспитателей и родителей, выступления, сценарии, стихи и т. п.);
- таблиц (мониторинг, дифференциальные таблицы);
- графических моделей (графики обследования, диагностический материал);

Согласно тематическому планированию и в соответствии с ФГОС, нами адаптированы и успешно используются следующие мультимедийные (дидактические) игры, созданные в программе (MicrosoftPowerPoint):

- Игры на развитие слухового восприятия: «Кто так говорит? Звуки, которые издают животные, птицы», «Звуки дома – звуки бытовых приборов и бытовой техники», «Звуки деятельности человека – настроение, эмоциональное состояние человека, звуки шагов в зависимости от времени года и обуви, звуки деятельности в зависимости от профессии», «Звуки природы», «Звуки транспорта».

– Игры для развития зрительного восприятия и мышления: «Найди отличия», «Кто спрятался?», «Что перепутал художник?», «Бывает – не бывает», «Сравни», «Четвертый лишний», «Найди общее».

– Игры для развития навыков ориентирования: «Создание план-схемы», «Найди по плану», «Угадай где», «Левый-правый», «Лабиринты», создание «Квест»–игр.

– Игры для познавательного развития: «Где чей домик?», «Чего не хватает?», «Когда это бывает?», «У кого, кто?», «Животные жарких стран и холодных широт».

– Игры для развития математических представлений: «Порядковый, прямой и обратный счет», «Веселые соседи», «Расставь математический знак», «Один – много».

Так же мы используем ИКТ на занятиях по конструированию: из предложенных геометрических фигур, в программе MicrosoftWord, ребенок может смоделировать будущую постройку (дом, заборчик, мост, и т. д.), став *архитектором, и строителем*. С помощью данной программы можно использовать фигуры разного цвета и размера, по желанию ребенка или по словестной инструкции педагога. Модель, созданную ребенком можно распечатать с помощью принтера и продолжить конструировать уже с опорой на распечатанную модель будущей постройки.

В нашей группе созданы и успешно применяются различные по сложности дидактические игры и упражнения, тематические презентации с включенными в них клипами, сказками, стихами. Для организационного момента мы также используем ИКТ в виде видеоинформации (фильмы и клипы), для создания проблемной ситуации или определения темы занятия.

Информационно-коммуникативные технологии мы используем, как на подгрупповых, так и на индивидуальных занятиях, в зависимости от поставленных задач и психофизиологических возможностей детей.

В связи с особенностями развития, дети с ограниченными возможностями здоровья часто отсутствуют в ДОУ (болезнь, профилактика лечения, санаторное лечение и т. д.). В нашей группе введена традиция, записывать видео письма для детей группы, которые находятся на больничном или долго отсутствуют в ДОУ. В видео обращении ребята могут высказать свои пожелания скорейшего выздоровления и рассказать о том, как ждут в его в садике. Данное видео письмо, можно отправить по эл. почте или выставить в блог группы, чтобы в последствии мама показала письмо ребенку. Тем самым с помощью ИКТ мы воспитываем в детях чувство толерантности.

В работе с родителями мы также используем ИКТ, у нашей группы есть блог, где родители могут ознакомиться с тематическими рекомендациями, посмотреть фото и видео материалы занятий, развлечений, а также скачать и поиграть в мультимедийные игры дома с детьми. На нашем блоге также размещена информация о педагогах, их повышении квалификации, научные публикации, методические разработки. Так же размещены электронные портфолио педагогов. Согласно ФГОС открытость образовательного процесса, подразумевает информированность родителей о проделанной проводимой работе с детьми.

Практика показала, что при условии систематического использования ИКТ в сочетании с традиционными методами обучения, значительно повышается эффективность коррекционно – развивающей работы с детьми с ОВЗ.

Однако хочется отметить, что любая, даже самая совершенная компьютерная программа, не может заменить высококвалифицированного специалиста. Это лишь средства, вспомогательный обучающий материал. Они не заменяют традиционные коррекционные методы и технологии, а являются дополнительным рациональным и удобным источником информации, наглядности. Занятия с использованием компьютерных технологий являются комплексными и сочетают в себе как традиционные, так и компьютерные средства коррекционного обучения.

Список литературы

1. Безруких, М. М., Парамонова, Л. А., Слободчиков В. И. и др. Предшкольное обучение: «плюсы» и «минусы» // Начальное образование. – 2006. – № 3. – С.9–11.
2. Езопова, С. А. Предшкольное образование, или Образование детей старшего дошкольного возраста: инновации и традиции // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 6. – С.8–10.
3. Кораблёв, А. А. Информационно-телекоммуникационные технологии в образовательном процессе // Школа. – 2006. – № 2. – с. 37–39.
4. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 204 с.

Кочева Н. В.

МБУДО «Детский сад № 260 г. Челябинска», г. Челябинска

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ LEGO-ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЕЛЫЕ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ. ИГРЫ С ПРАВИЛАМИ

***Аннотация.** В данной статье предложен авторский подход по применению Лего-конструктора с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи. Автор указывает на возможность использования данного конструктора не только для создания и обыгрывания сюжетных построек, но и для моделирования настольных игр – «ходилок» разных форм. Все это позволяет значительно расширить спектр решаемых задач в процессе конструирования, поддерживать познавательный интерес детей. Также автор предлагает варианты создания подобных игр из Лего-конструктора.*

Мы живем в период изменений требований к системе образования. Введение ФГОС связано с тем, что настала необходимость стандартизации содержания дошкольного образования, для того чтобы, обеспечить каждому ре-

бенку равные стартовые возможности для успешного обучения в школе. Развитие ребенка – дошкольника осуществляется в игре, а не в учебной деятельности. Ведущими видами детской деятельности являются: игровая, коммуникативная, двигательная, познавательно-исследовательская, продуктивная и др. Необходимо отметить, что каждому виду детской деятельности соответствуют определенные формы работы с детьми. ЛЕГО – педагогика – одна из известных и распространенных сегодня педагогических систем, использующая трехмерные модели реального мира и предметно-игровую среду обучения и развития ребенка. Универсальный конструктор побуждает к умственной активности и развивает моторику рук. ЛЕГО – технология актуальна в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования, потому что:

- позволяет осуществлять интеграцию образовательных областей.
- дает возможность педагогу объединять игру с исследовательской и экспериментальной деятельностью.
- позволяют педагогу сочетать образование, воспитание и развитие дошкольников в режиме игры (учиться и обучаться в игре);
- способствует формированию познавательных действий, становлению сознания; развитию воображения и творческой активности; умению работать в коллективе.

Как же часто именно конструктор LEGO становится главным любимцем в доме с дошколятами! И это абсолютно справедливо, если учесть его удивительную универсальность во множестве развивающих и даже обучающих задач.

Конструктор «LEGO» имеет преимущества по сравнению с металлическим или деревянным:

1. Разнообразие – большое количество деталей: кирпичики, кубики и т. д.
2. Своеобразие креплений: крепление происходит почти без физических усилий, но достаточно прочно: постройки мобильны, устойчивы.
3. Детали прочные, легкие, яркие, не травматичные, привлекают внимание детей.
4. В течение короткого времени дети осваивают игру с LEGO конструктором, постройки получаются интересными, оригинальными, трансформируемыми.
5. В каждом LEGO наборе есть рекомендованная схема сборки. Схема достаточно простая и подробно расписана в рисунках, поэтому собрать конструкцию по данной схеме может ребенок практически любого возраста, начиная от трех лет.

Конструктор LEGO давно перестал быть лишь развивающей игрой только для детей. Из десятков миллионов кубиков выстраиваются полноценные парки развлечений для малышей и их родителей. LEGO проник в кино и игровую индустрию.

Вот и мы решили попробовать по-новому поиграть в старые игры, используя конструктор LEGO.

Кто же из нас не играл в детстве в разнообразные настольные игры-ходилки, лото и домино с картинками! Пожалуй, нет такого человека. Мы видим, что и современные дети с удовольствием этим занимаются (если, конечно, компьютер в это время для них недоступен). Вспомните: у вас в детстве непременно была хотя бы одна такая игра, за которой собирались ваши друзья, азартно бросали кубик, двигались по клеточкам по игровому полю, соревнуясь, кому же достанется первое место у финиша.

Немного из истории ... Игра-ходилка – одна из старейших классов настольных игр. К XIX веку появились первые настольные детские игры, имеющие не только развлекательное, но и образовательное значение, помогающие осваивать историю, географию, астрономию: «Русский крейсер», «Кругосветное путешествие», «Настольный планетарий». После октябрьской революции игры наполнились идеологическим содержанием: «Красная Армия», «Вперед, пионер!», «Электрификация». Шестидесятые годы возродили хорошие игры со сказочными сюжетами: «Дюймовочка», «Гуси-Лебеди», «Старик Хоттабыч». В девяностых годах прошлого века, в период компьютерного бума, казалось, бумажным играм придет конец. Однако они выжили, сейчас их великое множество, и обращаются к ним дети самых разных возрастов. Конечно же нынешние настольные игры на порядок опережают аналоги прошлых лет, однако, основные элементы остались прежними.

Настольная игра – это не просто веселое занятие для совместного досуга с детьми, это еще и замечательная практика навыков счета у ребят. Во время игры ребята постоянно сталкиваются с необходимостью что-то пересчитать: точки на кубике, клетки, которые ему предстоит пройти. К тому же, если дети играют регулярно, то они быстро запоминают, как выглядит на кубике число «5» или «6», что тоже очень полезно, ведь цифры станут для них не пустым звуком – они будут отчетливо представлять, какое число меньше, какое больше.

Настольные игры-ходилки интересны тем, что ребенок в процессе игры встречается с заданиями и играть в компании весело, так как все идут друг за дружкой, кто-то впереди, кто-то догоняет, но все сталкиваются с одними и теми же трудностями.

Многие скажут, что «ходилками» можно лишь скоротать досуг, но это вовсе не развивающие игры. А вот и нет! Игры с кубиками и фишками очень полезны, причем развивают они самые разнообразные умения и навыки

во-первых, это социальные навыки;

во-вторых, настольные игры отлично развивают мелкую моторику и координацию движений;

третий плюс – развитие концентрации и внимания;

в-четвертых, кидая кубик и отсчитывая ходы, малыш между делом знакомится с понятием количества, осваивает навыки порядкового и количественного счета, учится соотносить количество (в данном случае, точек на кубике) со знаком (цифрами);

в-пятых, большинство детских игр-ходилок основаны на сюжетах хорошо знакомых малышу сказок или мультфильмов, и такая игра – хороший способ активизации читательского интереса.

А если игра будет сделана своими руками, то ребенок еще с большим интересом будет увлечен процессом игры.

6 преимуществ настольных игр с использованием LEGO

1. Вариативность игр при использовании одного и того же игрового поля.
2. Легкость создания.
3. Эстетичность игры независимо от умений создателя.
4. Трансформируемость постройки.
5. Легкое включение абсолютно любых дидактических задач в игру без ущерба интереса к самой игре.

6. Самостоятельное использование игры детьми, начиная от этапа создания и заканчивая собственно игровыми действиями.

Как правило, любая настольная детская игра-ходилка не обходится без:

– игрового поля, для изготовления которого нам понадобились пластины 48*48 или 32*32, пластины меньших размеров, кубики, кирпичики разного цвета, и т. д.

– кубика (собственного изготовления или стандартные с точками, кубики с цветными гранями)

– фишек (фигурки, собранные по карточкам-схемам ЛЕГО или уже готовые фигурки)

– в наличие могут быть и другие элементы, если того требует сюжет игры.

Прежде чем приступить к созданию конструкции, необходим расчет, продуманность, определенная последовательность и точность в работе.

Первый раз игровое поле может быть уже изготовлено из конструктора.

Но дети могут самостоятельно создать игровое поле с дорожками, преградами; обсудить правила игры или придумать свои (если это предусмотрено правилами).

Суть игры – перемещение по полю, причем по тому количеству клеток или кнопок, которое определено выпавшему числу на кубике, брошенном игроком. По ходу могут выдаваться и дополнительные задачи, а также встречаться разные препятствия вроде «возврата на три клетки назад» или «перемещение на две клетки вперед», «пропуск хода». Количество игроков может быть разным.

Дети нашей группы играют с особым интересом в игры, придуманные воспитателями:

«Черепашьи бега»

«Лабиринт»

«Царь горы»

«Искатели сокровищ».

Описание игры **«Черепашьи бега».**

Игра развивает концентрацию внимания и тренирует навыки счета в уме, расширяет кругозор.

Ход игры.

Жили-были черепашки. После долгой зимней спячки они встретились и направились на поиски своего любимого лакомства – одуванчиков. На своем

пути им предстоит преодолеть и жару, и водные преграды, и каменистые пустыни, но они смело идут вперед и даже немного шалят, катаясь друг на друге.

Задача: добраться быстрее других до поля одуванчиков.

Черепашки собираются предварительно вместе с ребенком по карточке-схеме LEGO.

В игре принимают участие от 2 до 4 детей.

Первый раз игровое поле собирается совместно с детьми, обсуждая какого цвета будет игровая дорожка, например, старт – коричневая пластинка, финиш-зеленая, остальные пластинки разных цветов (серые, желтые-камешки, голубые-лужи, салатный-трава, черный-земля и т. д.).

У каждого игрока черепашка одного из 4 цветов.

Перед началом игры с помощью цветного кубика игроки устанавливают очередность ходов.

Начало пути- коричневое поле, конец пути- зеленое поле.

В дальнейшем игроки самостоятельно выкладывают путь между этими полями. И игра начинается. Игроки по очереди бросают кубик.

«+1» – 1 шаг вперед

«-1»- 1 шаг назад

«+2» – 2 шага вперед

«-2» – 2 шага назад

«приз»-3 шага вперед

«--» – пропуск хода (черепашка набирается сил).

Если черепашки попадают на одно поле, то вторая и последующие встают друг на друга и путешествие продолжается верхом на другой черепахе.

Выигрывает тот игрок, который первым окажется на зеленом поле (но не верхом).

Оборудование:

- пластина 48*48, цветные пластины меньшего размера;
- 4 фигурки черепах, собранные по карточкам-схемам ЛЕГО;
- 2 кубика.

Возможные варианты:

1. Игроки могут выкладывать 2 пути между стартом и финишем и черепашки смогут выбрать сами себе путь.

2. Пронумеровать клетки по которым идут черепашки от 1 и дети по пути следования должны будут не только двигать черепашек, но и проговаривать, н-р, «1+1=2» или «5-1=4».

3. По пути следования черепашкам может повстречаться пластинка белого цвета, при попадании на которую ребенок должен выполнить какое-то задание (ответить на вопрос, назвать предмет по теме недели, определить первый звук в слове, назвать слова на определенный звук и т.п.). Если задание выполнено, то игрок передвигается на 1 пластинку вперед. Если же нет- игрок отходит на 1 пластинку назад.

Приятной и увлекательной вам игры.

Главной задачей таких игр является именно развитие детей, поэтому они созданы для:

- обучения следованию определенным правилам, получению первого в жизни ребенка опыта победы или проигрыша;
- тренировки навыков счета в уме (устного);
- развития речи;
- расширение кругозора, знакомство миром, который окружает ребенка;
- развитие коммуникативных и социальных навыков;
- тренировки внимания.

Список литературы

1. Аникеева Н. П. Воспитание игрой. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
2. Весёлая З. А. Игра принимает всех. – Мн.: Полымя, 1985. – 175 с.
3. Володченко В. В., Юмашев В. Выходи играть во двор. – М.: Мол. гвардия, 1984. – 126 с.
4. Газман О. С. Каникулы: игра, воспитание. – М.: Просвещение, 1988.
5. Комарова Л. Г. Строим из LEGO. – М. «Линка – Пресс», 2001 г.
7. Комарова Л. Г. Строим из LEGO (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO). – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2011.
8. Лиштван З. В. Конструирование. – М.: Владос, 2011. – 217 с.
6. Лусс Т. В. Формирование навыков конструктивно – игровой деятельности у детей с помощью LEGO. – «ЛитРес», 2005г.
9. Парамонова Л. А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. – М.: Академия, 2010. – 80 с.
10. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. – М.: Академия, 2014. – 97 с.
11. Фешина Е. В. «Лего-конструирование в детском саду». Издательство Сфера, 2012 год.

***Кириллова Г. И., Торошина Е. А.**
МБДОУ «ДС № 243 г. Челябинска», г. Челябинска*

БАНЧЕМС КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация.** В статье представлен опыт работы по использованию конструктора-липучки Банчемс для детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Представлены пути и методы коррекции нарушенных функций детей старшего дошкольного возраста на основе подключения сохранных анализаторов.*

Дети с ограниченными возможностями здоровья требуют гибкого подхода в воспитании и обучении. Их особые образовательные потребности зависят от характера и степени тяжести первичного нарушения здоровья. У детей

с ограниченными возможностями здоровья в силу разных причин снижена активность и нарушена связь с внешним миром, наблюдается малая мобильность и скудность контактов со сверстниками, происходит поздний приход в детский сад. Таким детям необходим индивидуальный коррекционный образовательный маршрут.

Работая с детьми с ограниченными возможностями здоровья, приходится искать новые средства, методы, методики и приемы их обучения, облегчающие, систематизирующие и направляющие процессы усвоения детьми знаний. Развивающая среда группы сформирована таким образом, чтобы охватить максимум детских интересов и возможностей. Одно из приоритетных направлений ДООУ является внедрение различных инновационных подходов в образовательный процесс. Так, в арсенале каждой возрастной группы имеется конструктор-липучка Банчемс, который обеспечивает игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами.

Банчемс – современный и доступный материал, позволяющий достигать поставленные цели и задачи в реализации адаптированной образовательной программы в игровой форме. Основной целью использования конструктора-липучки является создание условий для наилучшего освоения образовательных областей. Банчемс помогает в реализации многих задач, таких как коррекционно-образовательные, коррекционно-развивающие и коррекционно-воспитательные.

Использование конструктора-липучки – это необычный вид деятельности, имеющий много общего с игровой, и при этом эффективный способ работы с информацией, причем универсальный: Банчемс можно использовать в любых образовательных областях. Конструктор-липучка помогает пробудить у ребенка способность к абстрактному представлению окружающего мира. Сам процесс использования Банчемс стимулирует творчество детей, у них активно участвует и правое, и левое полушария головного мозга, так как задействуются обе руки.

В практике работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья широко применяется конструктор-липучка. Например, приступая к коррекционной работе, настраиваем ребенка на спокойствие и концентрацию внимания. Через развитие тактильных ощущений, достигаемое благодаря работе с конструктором-липучкой Банчемс, формируется кинестетическое и кинетическое ощущение ручных актикулляторных движений.

Конструктор-липучка Банчемс используется по двум направлениям: закрепление и обобщение материала по лексическим темам и обучение грамоте. С его помощью у детей формируется предметная соотнесенность слов, выделение действий и признаков. Развитие лексики на данном этапе происходит не только благодаря введению в словарный запас детей новых слов, уточнения их значения, но и за счет постепенно формирующихся в ходе непосредственно-образовательной деятельности, словообразовательных умений и навыков. Словарный запас расширяется за счет систематической работы в процессе раз-

вития представлений о предметах, явлениях и событиях окружающей действительности. У детей также формируются умения употреблять простые распространенные предложения и некоторые виды сложных синтаксических структур. Коррекционное воздействие осуществляется с максимальным включением анализаторов. Благодаря использованию Банчемс у детей развивается мелкая моторика рук. Совместно с детьми мы создаем и используем схемы к конструктору-липучке как итог работы по определенной теме.

Рассмотрим более подробно использование Банчемс в лексической теме «Домашние животные». Создание схем предметов окружающей действительности для конструктора происходит по следующему алгоритму:

- На листе бумаги нанесен контур домашнего животного.
- Подбирается соответствующий цвет липучек.
- Заполняется свободное пространство контура животного.
- Пересчитывается количество, понадобившихся элементов.
- На чистый лист, такого же формата, схематично наносится место расположения каждой липучки.

– Проверяется правильность схемы путем наложения готовой фигуры.

Работа по словообразованию происходит следующим образом:

- На листе бумаги изображены части тела домашних животных (лапа, хвост, ухо, и так далее).
- Ребенок накладывает липучку банчемс любого цвета.
- Называется новое слово (белолапый, белохвостый, белоухий, и т. д.).
- Ребенок накладывает несколько липучек Банчемс с заранее оговоренным признаком (4 липучки, собранные квадратом – толстый, 3 липучки в ряд – длинный, и т. д.).
- Так же называет новое слово (толстолапый, толстохвостый, толстоухий, и т. д.).

На начальном этапе использование Банчемс осуществляется совместно и под руководством педагога. Затем детям предлагается использовать конструктор-липучку самостоятельно. И на завершающих этапах дети самостоятельно используют Банчемс в своей образовательной деятельности. В результате при использовании липучек дошкольники овладевают такими знаниями, умениями и навыками, которые имеют огромное значение для их последующего обучения в школе.

Банчемс в обучении грамоте – это прежде всего средство приобретения детьми первоначальных навыков правильного чтения и письма, одновременно это и средство формирования их мышления и развития речи. Применение Банчемс в непосредственно-образовательной деятельности по обучению грамоте, позволяет решать образовательные и воспитательные задачи, а также формировать у детей познавательный интерес к обучению.

При подготовке к обучению грамоте дети знакомятся с термином «звук». С этой целью используются конструктор-липучки Банчемс, собранные в виде человечков в разноцветных костюмчиках. Цветовая гамма помогает детям

дифференцировать гласные и согласные звуки и усвоить «твёрдость» и «мягкость» согласных. Также детям предлагается самостоятельно построить домики для своих героев. Создание постройки стимулирует и развивает их потенциальные творческие способности, учит созидать и разрушать. Но, ломая собственную постройку из липучек, дети имеют возможность создать другую или достроить из освободившихся элементов некоторые её части, выступая в роли творца.

На этих занятиях педагоги учат детей не только различать звуки, улавливать разницу между оппозиционными звуками и выделять заданный звук, но и обучают звуковому анализу и синтезу. Так, например, в игре «В гости к другу» ребёнок отвечает на вопросы, играя с липучками Банчемс. Манипулируя «человечками», переставляя их местами, ребёнок экспериментирует, получает новые слоги. В последующем разноцветные «человечки» заменяются одной липучкой соответствующего цвета. Это необходимо для составления схем слов. Таким образом, дети знакомятся с понятием «схема слова».

По аналогии конструктор-липучкаиспользуется при составлении схемы предложения. Однако, при этом следует помнить, что они должны быть другого цвета.

Для лучшего запоминания образа буквы необходимо задействовать как можно больше анализаторов (зрительный, тактильный, кинестетический). Конструктор-липучка Банчемс успешно справляется данной задачей. Для поддержания интереса детей к занятию, при знакомстве с новой буквой им предлагается загадка. Отгадка (*буква*) выкладывается с помощью Банчемс. К концу дошкольного периода дети знают буквы, большинство из них умеют читать.

В процессе работы с конструктором-липучкой Банчемс, кроме усвоения учебного материала, решаются задачи ознакомления с сенсорными эталонами, обучения способам их использования, развития внимания, наблюдательности, зрительной памяти, речи, мышления, мелкой моторики. У детей формируется взаимодействие анализаторов в процессе познания окружающего мира.

Перечислим преимущества использования Банчемс.

- наглядность: весь пройденный материал наглядно демонстрируется с помощью Банчемс;
- привлекательность: Банчемс имеет интересную эстетику, их интересно рассматривать;
- тактильность: благодаря мягким колбочкам на каждом шарике, трогать их приятно;
- запоминаемость: благодаря работе обоих полушарий мозга, использованию образов и цвета, информация легко запоминается;
- креативность: Банчемс стимулирует творчество, помогает найти нестандартные пути решения задач;
- инновационность: Банчемс побуждает к новым мыслям, новым идеям;
- универсальность: с Банчемс можно работать как индивидуально, так и коллективно-рабочей группой, командой.

При комплексном и систематическом использовании Банчемс в непосредственно-образовательной и свободной деятельности ребенок начинает адекватно воспринимать окружающую действительность и самого себя, выстраивать систему отношений и общения с окружающими, проявлять способность к труду и организации собственного досуга, самоорганизации.

Применение Банчемс в образовательном процессе позволяет организовать индивидуальную, подгрупповую и коллективную деятельность воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

В условиях ФГОС ДО использование конструктора-липучки позволяет осуществлять интеграцию образовательных областей: «Речевое развитие», «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие».

Как правило, дети легко учатся работать с Банчемс и занятия с конструктором-липучкой становится для них увлекательной игрой.

Банчемс могут эффективно использоваться в работе учителя- логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, воспитателя и родителей воспитанников.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) [Режим доступа]: Система ГРАНТ: base.garant.ru/70512244/

2. Бьюзен, Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. – Минск, 2003.

3. Венгер, А. А. Игра и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / А. А. Венгер, О. М. Дьяченко. – М., 2001.

4. Новикова, В.П. Геометрическая мозаика в интегрированных занятиях. Конспекты занятий с детьми 5–9 лет / В. П. Новикова, Л. И. Тихонова. – М., 2007.

5. Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей, специалистов, семей (родителей и детей с ОВЗ), Пермь, ППГПУ. 23–25 марта 2017. – Пермь: ППГПУ, 2017

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА, КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Аннотация. В статье представлен опыт работы учителя-дефектолога на коррекционно-развивающих занятиях с детьми с ОВЗ (ЗПР) с применением ИКТ. Раскрываются направления развивающей работы дефектолога с использованием ИКТ с детьми с ЗПР, а также преимущества использования данных технологий.

В последние годы увеличивается число детей с ЗПР, и, как следствие, возникает необходимость поиска наиболее эффективного пути обучения детей данной категории. В нашей школе, с каждым годом, растет количество детей, обучающихся по АОП (адаптивной общеобразовательной программе для детей с ОВЗ (ЗПР)). Для обучения таких детей мы применяем информационно-компьютерные технологии. Актуальность выбора данного метода обусловлена необходимостью решения проблем развития детей с ЗПР и коррекции их познавательной сферы в современном информационном обществе. Информационные технологии оказывают большое влияние на развитие ребенка. В связи с этим возникает вопрос о необходимости использования ИКТ в работе учителя-дефектолога. Современное общество, в свете предъявления все более высоких требований к системе образования, уже давно осознало неотъемлемую связь повышения качества обучения с информатизацией образовательного процесса. Известно, что для развития у детей с ЗПР устойчивого познавательного интереса к учению, перед учителем-дефектологом стоит задача: сделать занятие интересным, насыщенным и занимательным. Материал, который дефектолог предлагает детям, должен содержать в себе необычные, удивительные и неожиданные элементы, вызывающие у детей мотивацию к учебному процессу. Все это способствует созданию положительной эмоциональной обстановки, развитию основных психических процессов, и повышает качество обучения. Использование в работе разнообразных методов и приемов предотвращает утомление детей, поддерживает их познавательную активность, позволяет оптимизировать коррекционный процесс, индивидуализировать обучение и повысить эффективность развивающей работы в целом. Для этого как нельзя лучше подходят информационно-компьютерные технологии обучения, позволяющие воспринимать информацию на качественно новом уровне.

Информационно-компьютерные технологии в образовании (ИКТ) – это комплекс учебно-методических материалов, технических и инструментальных средств вычислительной техники, используемых в учебном процессе, формах и методах их применения для совершенствования деятельности специалистов учреждений образования. Современному специалисту необходимо

повышать свой профессиональный уровень, что невозможно сделать без овладения современными информационными технологиями. Понимая требования, выдвигаемые современным информационным обществом, мы активно используем ИКТ в профессиональной деятельности. Как известно, на сегодняшний день информационные технологии значительно расширяют возможности педагогов и специалистов в сфере коррекционно-развивающего обучения. Использование ИКТ в коррекционно-развивающем процессе, прежде всего, дает возможность повысить мотивацию детей к получению и усвоению новых знаний, а также улучшить качество обучения. Использование новых непривычных приёмов объяснения и закрепления, например, в игровой форме, развивает произвольное внимание детей, воображение и наглядно-образное мышление. Возможности данных технологий позволяют увеличить объём предлагаемого для ознакомления материала. Компьютер становится частью развивающей среды для ребенка на занятиях учителя-дефектолога. В нашей школе ИКТ все шире используется в коррекционно-развивающей работе. Для того, чтобы применение компьютера давало положительные результаты, необходимо правильное грамотное его использование в организации коррекционного процесса. До сих пор изучение многих образовательных областей, в том числе и на коррекционных занятиях, ведётся с использованием традиционных методов: ручка, тетрадь, доска, мел, иллюстрации, настенные таблички, раздаточный материал. Использование ИКТ на занятии позволяет создавать учебные материалы нового поколения, использующие возможности видео, графики, звука, анимации.

Применение ИКТ во время коррекционно-развивающих занятий имеет ряд преимуществ:

- открывает доступ к разнообразным источникам информации, что значительно упрощает поиск материала к коррекционным занятиям;
- стимулирует интерес детей к современным информационным технологиям;
- наличие различных компьютерных развивающих тренажеров. Предоставляет возможность без труда подобрать задания для любого возраста и по любой теме;
- высокое качество стимульного материала. Детям гораздо интереснее наблюдать за картинками на экране, чем списывать материал с доски или читать учебник.

Практика показывает, что использование ИКТ в коррекционно-развивающей работе оказывает положительное влияние на развитие ВПФ (высших психических функций), влияет на эмоциональное и мотивационное развитие. Занятия детей на компьютере важны не только для интеллектуального развития, но и для формирования моторных навыков. В любых играх, даже в самых простых, дети используют умение управлять компьютером: нажимать пальцами на определенные клавиши, обращаться с мышью. Это развивает мелкую моторику рук и пальцев, координацию движений и ориентировку на плоскости. В процессе занятий на компьютерах происходит развитие внимания и памяти. У детей с ЗПР преобладает произвольное внимание, то есть они не могут

осознанно стараться запомнить тот или иной материал. При условии, что материал является ярким и значимым, ребенок непроизвольно обращает на него внимание. В этом случае компьютер просто незаменим, так как передает информацию в привлекательной для ребенка форме, что не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным. Компьютерные упражнения и игры учат преодолевать трудности. Они требуют от детей умения сосредоточиться на учебной задаче, запомнить и правильно выполнить условия задания. Ребенок входит в сюжет игр, усваивает их правила, стремится к достижению результатов. Так развивается произвольность в поведении. Кроме того, практически во всех играх есть свои герои, которым нужна помощь в выполнении какого-либо задания. Это воспитывает волевые качества, а также развивает эмпатию, обогащая тем самым его отношение к окружающему миру.

Использование ИКТ на коррекционно-развивающих занятиях с младшими школьниками с ЗПР должно быть ориентировано на повышение интереса к учебной деятельности. Задания, которые мы предлагаем детям на занятиях, не превышают доступный возрасту уровень сложности, носят игровой, занимательный характер. Кроме этого, доступны и понятны для детей с ограниченными возможностями здоровья. Материал для детей подбирается разной степени сложности. Во время занятия на компьютере, возможно, изменить трудность и характер задания, учитывая адекватные возможности ребенка. Такая работа помогает нам выявить проблемы в развитии детей, которые сложнее обнаружить на традиционных занятиях. Так же у нас имеется возможность формировать у ребенка процесс осмысливания увиденного и услышанного путем многократного повтора. В настоящее время мы разрабатываем множество интересных мультимедийных пособий, отвечающих современным психолого-педагогическим и санитарно-гигиеническим требованиям.

В своей коррекционно-развивающей работе, с применением ИКТ, мы используем:

1) Игры на развитие общей, мелкой моторики рук. Для этого мы используем презентации с различными лабиринтами, где ребенок должен пройти весь лабиринт при помощи мышки, не выходя за границы дорожек.

2) Занятия по ознакомлению с окружающим миром. Детям предлагаются различные игры на соотнесение: «Время года и погода», «Чья тень?». Игры на отработку общих понятий: «В мире природы», «Живая и неживая природа». В игре ребенку задается вопрос по теме и 4 варианта ответа. Правильный вариант выбирается кликом мышки. Герои игры подсчитывают правильные и неправильные ответы, и если ребенок допустил ошибку, то герои об этом сразу сообщают и объясняют игроку, в чем он ошибся и как нужно было ответить правильно.

3) Занятия по формированию математических представлений. Мы используем упражнения с использованием всех математических действий, решение уравнений и задач, математическое домино и различные логические задачки.

4) Работа над развитием и коррекцией познавательной сферы (воображение, восприятие, внимание, память, мышление). Мы используем различные игры и упражнения, где нужно найти отличия на двух картинках, восстановить порядок расположения предметов, подобрать фрагмент к рисунку, запомнить предмет и найти его, среди множества предметов на картинке выделить нужный и т. д.

5) Формирование зрительно-пространственных представлений. Упражнения на перемещение предметов в пространстве по инструкции (поставь машинку перед мячиком, а дерево помести за домиком и т. д.).

При подготовке к развивающим занятиям мы активно применяем ряд компьютерных программ. WindowsMovieMaker – является программой для создания и редактирования видео. Эту программу мы используем для создания слайд-шоу из изображений, обрезания или склеивания видео, наложение звуковой дорожки, создания переходов между фрагментами видео. Для создания презентаций, анимированных персонажей и букв мы работаем с программами PowerPoint. Яркие иллюстрации получаются при помощи таких программ, как Paint, AdobePhotoshop.

Так же мы предлагаем родителям и педагогам познакомиться с интересными сайтами, которые окажут помощь в построении коррекционной работы с детьми с ЗПР.

Для сохранения здоровья учащихся и эффективной работы на коррекционных занятиях с применением ИКТ мы используем здоровьесберегающие технологии.

1. Для обеспечения безопасного сотрудничества ребенка с компьютером на занятиях с применением ИКТ необходимо соблюдение санитарно-гигиенических требований: в 1 классе мы отводим детям не более 10 минут на работу за компьютером, во 2–4 классах – не более 15 минут.

2. Для эффективной работы на занятии и сохранении здоровья учащихся проводятся динамические паузы, физминутки и зрительная гимнастика. Для снятия усталости глаз часто используем стереограммы (определение изображения, спрятанного на рисунке).

Здоровьесберегающие технологии на коррекционных занятиях с применением ИКТ способствуют укреплению и сохранению здоровья детей, созданию бодрого рабочего настроения и помогают преодолевать трудности в усвоении учебного материала.

Проведение занятия с использованием ИКТ требует от учителя-дефектолога наличия пользовательских умений, навыков владения компьютером и мультимедийными приложениями, огромной подготовительной работы. Конечно, это занимает длительное время. Но вложенный труд себя оправдывает: накапливается методический материал в виде целых циклов занятий как подгрупповых, так и индивидуальных, практикумов, которые составляют интеллектуальное богатство учителя-дефектолога. Практика показала, что при условии систематического использования ИКТ в сочетании с традиционными методами обучения, значительно повышается эффективность коррекционно-развивающей работы. Об эффективности говорят следующие факторы:

- у большинства детей повысилась мотивация к работе на коррекционно-развивающих занятиях;
- полученные детьми знания остаются в памяти на более долгий срок и легче восстанавливаются для применения на практике после краткого повторения;
- прослеживается стойкая положительная динамика развития познавательной деятельности детей с ОВЗ.

Следовательно, можно говорить о том, что компьютер – это путь к развитию ребенка, помощь в совершенствовании всего коррекционно-развивающего процесса, развитие детской инициативы и любознательности. Использование ИКТ помогает осуществлять индивидуально-дифференцированный подход к ребенку, создавать элементы развивающей среды и положительный эмоциональный фон на занятии.

Таким образом, использование ИКТ в работе учителя-дефектолога, мы рассматриваем, как крайне необходимый и обоснованный вид помощи младшим школьникам с ОВЗ, обеспечивающий оптимальное развитие детей, раскрытие их личностного потенциала и профилактику дезадаптации. Использование средств информационных технологий позволяет преодолеть интеллектуальную пассивность детей, сделать процесс обучения и развития детей достаточно простым и эффективным, освобождает от рутинной ручной работы, открывает новые возможности специального образования.

Список литературы

1. Королевская Т. К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиск. Дефектология. – 1998 г.
2. Репина З. А., Лизунова Л. Р. Компьютерные средства обучения: проблемы разработки и внедрения. Вопросы гуманитарных наук. 2004 г.
3. Чупрова Е. С. Использование информационных технологий в коррекционной работе [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013.
4. Свириденко С. С. Современные информационные технологии в науке и образовании. М: Школа-Пресс, 2002.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ, ОВЛАДЕВАЮЩИХ РУССКИМ (НЕРОДНЫМ) ЯЗЫКОМ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Актуальность данной темы обусловлена увеличением миграционной активности, включая образовательную миграцию. Происходит увеличение семейной миграции, требующей как трудоустройства взрослых, так и устройства детей в различные учебные учреждения.

Ежегодно увеличивается число детей мигрантов, зачисленных в школы. Подавляющая их часть не владеет русским языком или имеет очень низкий уровень его освоения. Их родители, приезжающие из стран дальнего и ближнего зарубежья для работы, часто также знают русский язык достаточно плохо. В связи с этим возникла настоятельная необходимость в разработке теоретических основ педагогики работы с детьми-мигрантами, обосновывающей содержание, значимость и инновационные практические педагогические технологии педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве.

Нынешняя ситуация в стране актуализировала ряд новых педагогических проблем, направленных на решение задач педагогической поддержки и адаптации. Перед педагогом встаёт проблема обучения детей мигрантов, плохо владеющих русским языком. И решать эту проблему должен педагогический коллектив любой образовательной организации, в которую прибывает такой ребёнок. С такой проблемой столкнулись и мы в своем учебном заведении.

Исходя из анализа возникшей ситуации, педагогическим коллективом лицея разработана и апробируется система обучения, воспитания и сопровождения детей мигрантов. Конечно, самой емкой в этой системе является учебная деятельность (организация учебного сотрудничества на уроках, индивидуальная работа с детьми мигрантов, дополнительные групповые занятия (ИГЗ) по развитию устной и письменной речи, организация консультативной помощи детям мигрантов. Положительная динамика результатов обучения детей мигрантов прослеживается на протяжении нескольких лет при условии целенаправленной работы все сопутствующих служб: психолога, учителя-логопеда, библиотекаря и учителя начальных классов в урочной и внеурочной деятельности.

Результаты такой работы можно наблюдать на примере уроков, в которые я стараюсь включить современные технологии, направленные на формирование всех универсальных учебных действий (УУД). Особое предпочтение в моей практике отдается использованию Сингапурских приемов, которые интересны не только мне, но и моим ученикам, так как несут в себе новизну, включают в активную деятельность, развивают творчество, активный подход к изучению и возможность реализовать способности каждого ребенка. Для примера привожу технологическую карту одного из таких уроков русского языка.

Обучающиеся класса распределены на группы по 4 человека. В каждой группе есть представители с разным уровнем обученности. Парты расставлены таким образом, чтобы каждая группа могла работать индивидуально, используя партнерство.

На данном уроке использовались следующие Сингапурские структуры:

1. «МЕНДЖ МЭТ» – карта для работы в команде: партнёры «по плечу», «по лицу» (Рисунок 1)

2. «СИМАЛТИНИУС РАУНД ТЭЙБЛ» – обучающая структура в которой участники команды выполняют одновременно; (словарная работа – каждый участник группы самостоятельно вставляет пропущенные буквы, по окончании передают друг другу для проверки.)

3. «ФИНК-РАЙТ – РАУНД РОБИН» – обучающая структура в которой участники работают по схеме «подумай-запиши-обсуди в команде»; (работа в группе; дети составляют совместно пары слов).

4. «РЕЛЛИ РОБИН» – обучающая структура, в которой два участника поочередно обмениваются короткими ответами, оформленные в виде списка; (записывают с партнером по плечу на одном листе слова- антонимы)

5. «КЛОК БАДДИС» – обучающая структура, в которой учащиеся встречаются со своими партнёрами в отведённое учителем время, для эффективного взаимодействия; (назначение встречи с использованием циферблата)

6. «КУИЗ-КУИЗ-ТРЭЙД» – обучающая структура, в которой учащиеся проверяют и обучают друг друга по пройденному материалу, используя карточки; (лист согнут на 2/3, в закрытой части листа слово для задания – подобрать слово синоним или антоним)

7. Приём «ОТВ» – «О» основные мысли по обсуждаемой проблеме, «Т» – термины и их определение, «В» – вопросы по теме (на материале предложенных упражнений составляется мини-проект)



Рис. 1

Материал для мини проектов

1 группа

Упражнение 12

Современное слово

Устаревшее слово

2 группа

Упражнение 13

Привычное слово

Более сильное проявление

3 группа

Упражнение 14

Обозначают одно и то же

Есть небольшая разница

Урок русского языка 4 класс
 Программа «Перспективная начальная школа»
 Тема: Синонимы, антонимы (повторение).
 Учитель высшей категории: Кокшарова Лариса Юрьевна

Цель урока		
закрепить и систематизировать знания о синонимах и антонимах, формировать умение подбирать и классифицировать синонимы и антонимы		
Планируемые результаты		
Предметные: – распознавать среди предложенных слов синонимы и антонимы; – подбирать к словам синонимы и антонимы, использовать их в речи; – классифицировать синонимы в соответствии с их лексическим значением	Метапредметные: – Регулятивные: принимать учебную задачу и сохранять ее; планировать свои действия и выполнять их в речевой или умственной форме; контролировать и оценивать результат действий, вносить коррективы, формировать способность прогнозировать, планировать, работать по алгоритму. – Коммуникативные: умение работать в группе; слушать и понимать речь других; строить речевые высказывания в соответствии с поставленной задачей; оформлять свои мысли в устной форме. – Познавательные: понимать учебные задания и выполнять их; пользоваться словарями; анализировать, сравнивать, выбирать, классифицировать, группировать; наблюдать и оценивать	Личностные: становление коммуникативного и познавательного мотивов изучения русского языка, желания умело пользоваться русским языком, элементов сознательного отношения к своей речи, контроля за ней. Воспитывать культуру межличностных отношений, мотивацию учебного труда
Тип урока: систематизация, закрепление и расширение знаний.		
Формы работы: индивидуальная, групповая, фронтальная.		
Оборудование и инструментарий: компьютер, карта для работы в команде, карточки с заданиями, презентация к уроку, учебник		

План урока																									
Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность учеников	Оборудование																						
1. Организационный момент	1. Прием «Grape cocktail» 2. Прием Клок Баддис. – Запомните участников своей группы. – Назначьте встречу с друзьями	1. Повторяют ритмичные хлопки за учителем. 2. Дети назначают 1 встречу на условные 3 часа. На модели циферблата записывают имя выбранного партнера (условие: партнер не должен быть участником собственной группы)	Модель циферблата напечатана на листе бумаги																						
2. Словарная работа	1. Организация работы с изученными словами - Каждый из вас берет карточку со словарным словом и вставляет в пропущенную букву. Карточек у вас больше, чем участников группы, поэтому вы поочередно берете по 1 карточке. Затем одновременно в группе передаете для проверки свою карточку партнеру по плечу или партнеру по лицу, а сами проверяете карточку, которая пришла к вам. На карточке вы карандашом ставите +, если считаете ответ правильным,	– вставляют пропущенные буквы; – передают карточку для проверки партнеру группы; – выполняют проверку работы партнера.	Карточки со словами (у каждой группы 8 слов) <table border="1" data-bbox="1547 667 2018 1123"> <tbody> <tr> <td>авт..м..биль</td> <td>м..шина</td> </tr> <tr> <td>...течество</td> <td>р...дина</td> </tr> <tr> <td>к..сынка</td> <td>пл..ток</td> </tr> <tr> <td>ш..ссе</td> <td>д..рога</td> </tr> <tr> <td>п..ррон</td> <td>пл..тформа</td> </tr> <tr> <td>гру..а</td> <td>к...л...ектив</td> </tr> <tr> <td>б...седа</td> <td>т...варищ</td> </tr> <tr> <td>д...алог</td> <td>м..роз</td> </tr> <tr> <td>..лфавит</td> <td>вар..жки</td> </tr> <tr> <td>мес..ц</td> <td>х..рош..й</td> </tr> <tr> <td>г..рячий</td> <td>п..беда</td> </tr> </tbody> </table>	авт..м..биль	м..шина	...течество	р...дина	к..сынка	пл..ток	ш..ссе	д..рога	п..ррон	пл..тформа	гру..а	к...л...ектив	б...седа	т...варищ	д...алог	м..роз	..лфавит	вар..жки	мес..ц	х..рош..й	г..рячий	п..беда
авт..м..биль	м..шина																								
...течество	р...дина																								
к..сынка	пл..ток																								
ш..ссе	д..рога																								
п..ррон	пл..тформа																								
гру..а	к...л...ектив																								
б...седа	т...варищ																								
д...алог	м..роз																								
..лфавит	вар..жки																								
мес..ц	х..рош..й																								
г..рячий	п..беда																								

	<p>? если сомневаетесь или считаете неверным. («СИМАЛТИНИУС РАУНД ТЭЙБЛ»)</p> <p>Проверка.</p> <ul style="list-style-type: none"> – У кого все слова отмечены +.? – У кого есть вопросы? Как мы обычно выполняем проверку? (по словарю) – Сегодня проверьте с помощью слайда на экране. – У кого нет ошибок? Учитель делает вывод о степени знания правописания словарных слов в соответствии с ответами детей 	<ul style="list-style-type: none"> – Ответы на вопросы поднятием руки. – Проверка правильности выполнения 	Слайд № 2
3. Актуализация знаний и постановка учебной проблемы	<p>Работа в группе.</p> <p>1. Образование пар – синонимов.</p> <p>(прием «ФИНК-РАЙТ – РАУНД РОБИН»)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Из данных словарных слов выберите те карточки, из которых можно образовать 2-3 пары. Подумайте, как вы назовёте эти пары слов. – По завершению работы отвечают 1 номера. 	<p>1. Работа в группе.</p> <p>(прием «ФИНК-РАЙТ – РАУНД РОБИН»)</p> <p>Участники работают по схеме «подумай-запиши-обсуди в команде»;</p> <ul style="list-style-type: none"> – дети совместно составляют пары слов с использованием карточек словарных слов <p>1 номера группы (номера партнеров указаны на карте «МЕНДЖ МЭТ»)</p>	Карточки словарных слов

	<p>2. Составление пар-антонимов</p> <p>– С партнером по плечу из оставшихся карточек выберите по 1 слову, к которым можно подобрать слова с противоположным значением, их можно записать на выбранной карточке.</p> <p>– Проверка. Отвечают участники под номером 3.</p>	<p>в списке приемов, используемых на уроке) называют образованные пары и уточняют, что они свою пару назвали «синонимы» или «антонимы», в зависимости от значения слов (например, автомобиль – машина, слова синонимы)</p> <p>– Обсуждают и составляют пару слов – антонимов. (Прием «РЕЛЛИ РОБИН» – обучающая структура, в которой два участника поочередно обмениваются короткими ответами, оформленные в виде списка; (записывают с партнером по плечу на одном листе слова- антонимы)</p> <p>– Называют составленную пару слов (например: горячий – холодный)</p>	
<p>4. Определение темы и целей урока</p>	<p>– Мы выполнили различные задания, постарайтесь определить тему урока.</p> <p>– Какую цель поставим на урок?</p> <p>– Почему закрепление изученного?</p>	<p>Индивидуальные ответы. Формулируют тему урока. (Синонимы и антонимы)</p> <p>Индивидуальные ответы. (Закреплять умение подбирать синонимы и антонимы)</p> <p>– Ранее изучали данную тему</p>	<p>Слайд № 3</p>

<p>5. Практическая деятельность</p>	<p>Тренировочные упражнения – Вы хорошо справились с предложенными заданиями. Продолжим работу. 1. – Уточним значение понятия СИНОНИМЫ. – Выберите на слайде правильный ответ. 2. Уточним значение понятия АНТОНИМЫ (на слайде) – Выберите правильный ответ.</p> <p>3. Проведение назначенной встречи. (прием «КУИЗ-КУИЗ-ТРЭЙД») – Сейчас вы подготовите задание для своего партнера, и мы проведем встречу, назначенную на условные 3 часа. – На индивидуальном листе вы дополните задание словом синоним или антоним, запишите слово для партнера и загнете нижнюю часть листа с заданием.</p>	<p>Индивидуальные ответы. Выбирают ответ б.</p> <p>Индивидуальные ответы. Выбирают ответ а.</p> <p>Запись задания (синоним или антоним)</p> <p>Проводят встречу с двумя партнерами. Задают вопросы. Слушают ответы</p> <p>Ответы поднятием руки</p>	<p>Слайд № 4 (значение понятия «синонимы») Слайд № 5 (выбор слова – синонима) Слайд № 6 (значение понятия «антонимы») Слайд № 7 (выбор слова – антонима)</p> <p>Карточка для задания</p> <div data-bbox="1653 874 1939 1198" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p style="text-align: center;">НАЗОВИ</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">_____</p> </div> <p>В классе в 3 разных направлениях расположены карточки со словами СИНОНИМЫ, АНТОНИМЫ СИНОНИМЫ и АНТОНИМЫ</p>
-------------------------------------	--	---	---

	<p>Проводим встречу с двумя партнерами. (Данное задание одновременно является физ. минуткой, так как дети передвигаются по классу).</p> <p>– У кого партнер ответил правильно? – В чем были ошибки?</p> <p>4. Самооценка – Подумайте и определите, кому из вас легко подбирать синонимы, кому антонимы, а кому и то, и другое. Подойдите к нужной табличке и приготовьте 1 пример от группы.</p> <p>5. Работа с материалом учебника. Обогащение новыми знаниями. (Приём «ОТВ») – Мы продолжим работу по теме урока с использованием учебника, и вам предстоит выполнить мини проект. – От каждой группы подойдут участники групп</p>	<p>Анализируют собственные знания и выбирают нужную группу. После обсуждения в группе приводят пример по выбранному признаку.</p> <p>(Приём «ОТВ») Работа в группе, распределение ролей Соблюдение условий оформления: 1. Обязательно должен быть ответ на вопрос упражнения. 2. Крупно и разборчиво записаны 3 примера из упражнения.</p> <p>Выступление групп</p>	<p>Материал учебника (учебник 3 часть, упражнения 12, 13, 14 – частично). Карточки с заданиями Листы для мини проекта, маркеры, клей. Конверты с заданием (в конвертах приготовлено всё необходимое для работы в соответствии с заданием предложенного упражнения (см. Приложение)). Каждое упражнение оказывается у представителей двух разных групп</p>
--	---	--	---

	под номером 4 и выберут задание для группы 6. Защита мини проектов		
6. Самостоятельная работа	– Что нового узнали на уроке? – Выберите из упражнений 13, 14 задание для самостоятельной работы (если с данным упражнением работали в своей группе – возьмите для работы оставшийся материал)	Индивидуальные ответы. Самостоятельная работа	Материал учебника
7. Рефлексия	Прием «Увидел – задумался – удивился» Поставьте себя на предполагаемую ступеньку «Лестницы успеха». Кому удалось сегодня оказаться на самой верхней ступеньке? – Какую цель нужно поставить тем, у кого еще не все получается?	Работа с «Лестницей успеха» Индивидуальные ответы	«Лестница успеха»
8. Домашнее задание	Индивидуальные задания. 1. Из Упражнений № 13, 14, выбрать не выполненное в классе. 2. Придумать задание классу для викторины по теме «Синонимы и антонимы»	Индивидуально выбирают для себя домашнее задание	

Лобанов А. А.
МБОУ «СОШ № 11», МБУ ДПО ЦОРО г. Ангарск
Лобанова Т. Ю.
МАОУ «Ангарский лицей № 1», г. Ангарск

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕКТРОННОГО ЖУРНАЛА «ОБУЧЕНИЕ НА ДОМУ»

***Аннотация.** В статье рассматривается способ организации обучения учащихся с ОВЗ и детей-инвалидов на домашнем обучении в соответствии с требованиями законодательства РФ при организации обучения данной категории детей с использованием средств ИКТ.*

Согласно ст. 2 п. 3 и ст. 5 п. 1 Закона РФ «Об образовании» право выбора формы обучения принадлежит родителям или законным представителям. Упоминание в законе об «обучении на дому» раскрывает механизм осуществления права больных детей на образование. Индивидуальное обучение больных детей на дому может быть организовано во всех видах общеобразовательных учреждений.

Обучение на дому – это форма образования, которую ребенок получает в домашних условиях, а сам процесс обучения осуществляется по индивидуальному учебному плану. Рекомендуются такое обучение детям, которые по медицинским показателям не могут обучаться непосредственно в образовательном учреждении. Задачей индивидуального обучения на дому является освоение обучающимися образовательных программ в рамках государственного образовательного стандарта. Нормативная база индивидуального обучения на дому определяет общие положения организации процесса обучения, права и обязанности участников образовательного процесса.

Организация и содержание индивидуального обучения на дому регламентированы следующими нормативными документами:

- письмо Министерства просвещения СССР от 05.05.78 г. № 28-М «Об улучшении организации индивидуального обучения больных детей надому»;
- письмо Министерства народного образования РСФСР от 14.11.88 г. № 17-253-6 «Об индивидуальном обучении больных детей на дому»;
- постановление Правительства Российской Федерации от 18.07.96 г. № 861 «Об утверждении Порядка воспитания и обучения детей-инвалидов на дому и в негосударственных образовательных учреждениях».

В соответствии с перечисленными документами индивидуальное обучение на дому рекомендуется детям, которые по состоянию здоровья временно или постоянно не могут посещать образовательные учреждения. Перечень заболеваний, наличие которых дает право на обучение на дому, утверждается Министерством здравоохранения и социального развития Российской Федерации.

Организация образовательного процесса может иметь свои особенности в зависимости от психофизического развития и возможностей обучающихся. Этими особенностями могут быть, во-первых, разные сроки освоения образовательных программ; во-вторых, вариативность организации занятий с детьми

(занятия могут проводиться в учреждении, на дому и комбинированно, то есть часть занятий проводятся в учреждении, часть – дома); в-третьих, гибкость моделирования учебного плана. Выбор учебного плана осуществляется совместно с родителями (законными представителями) на основании психолого-медико-педагогических рекомендаций.

Основанием для организации индивидуального обучения на дому является письменное заявление родителей (законных представителей) на имя директора образовательного учреждения, а также медицинская справка (заключение) лечебного учреждения, копия справки об инвалидности (если имеется) и / или решение ПМПК. Комиссия состоит как минимум из трех врачей, ее председателем является руководитель лечебно-профилактического учреждения, отделения. Фамилии и должности членов комиссии должны быть написаны разборчиво. Заключение заверяется печатью лечебно-профилактического учреждения.

На их основе (копии справок прилагаются), составляется индивидуальный учебный план, расписание занятий на каждого ученика отдельно. По представленным документам директор издаёт приказ на индивидуальное обучение детей на дому, что является основанием назначения учителей и их тарификации, которые будут заниматься с обучающимися, а также издается приказ по общеобразовательному учреждению директором на каждого ребенка данного контингента. Расписание занятий согласовывается с родителями ребенка и утверждается руководителем образовательного учреждения. График организации образовательного процесса в форме индивидуального обучения на дому, образовательные технологии должны обеспечить образование ребенка в соответствии с государственным образовательным стандартом и не лишать его естественной социальной среды.

В соответствии с действующим законодательством ребенку не может быть отказано в обучении вследствие наличия у него тяжелых и множественных нарушений в развитии (тяжелая степень умственной отсталости, синдром Дауна, ранний детский аутизм и другие нарушения). Обучение на дому осуществляет образовательное учреждение, как правило, ближайшее к месту жительства ребенка.

Для упрощения процесса организации документальных потоков для обучения на дому, сбора и обработки данных в нашем образовательном учреждении был создан электронный журнал «Обучение на дому».

Данный журнал включил в себя следующие разделы:

1. Положение об обучении обучающихся на дому.
2. Учебный план и приказ об индивидуальных учебных планах.
3. Учебное расписание.
4. Договор об обучении на дому.
5. Заявление родителей.
6. Сводная таблица об обучающихся.
7. Режим работы педагога-психолога.
8. План работы педагога-психолога.
9. Приказ об организации обучения на дому

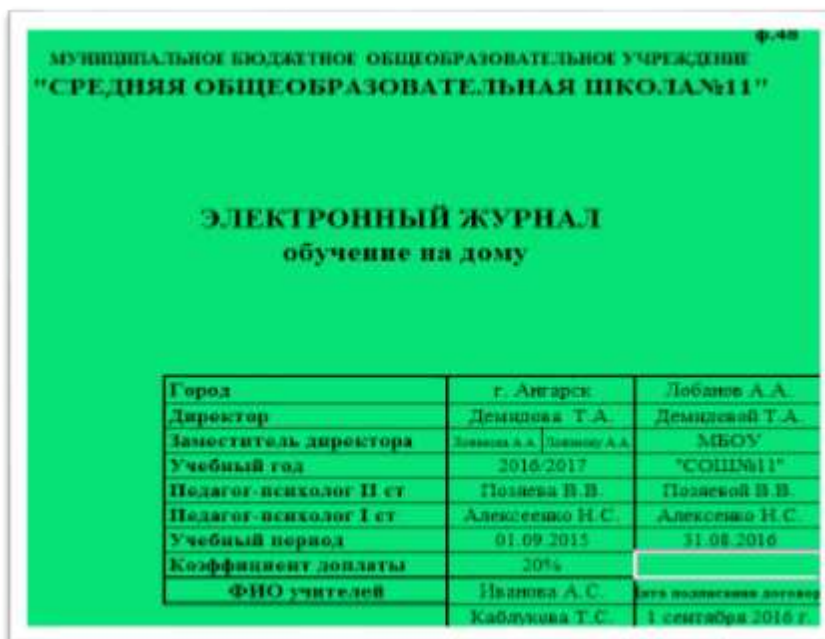


Рис. 1. Титульная страница журнала

Лист «Заявление» предназначен для внесения сведений об одном обучающемся для которого организовано обучение на дому. На данной вкладке необходимо внести персональные данные родителей и обучающегося, учебный период на который организуется обучение на дому, вид образовательной программы, уровень образования и реквизиты медицинских на основании которых будет организовано обучение на дому.

вл.№	12	Директору муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения "СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №11" Демидовой Т.А. от родителей (законного представителя) Ситников Иван Сергеевич	
		(ФИО родителей полностью)	
		г. Ангарск, м-он Китой, Промысловая, 12-2	Вести номер документа
		место регистрации	
		паспорт 2522 123456, УФМС России в г. Ангарске 11.02.2010	
		Сведения о документе, удостоверяющем личность/ подтверждающем статус законного представителя (серия, номер, дата выдачи и кем выдан)	
		(8924) 626-0027	
		телефон	
		Заявление	Ввести персональные данные обучающегося
		Прошу организовать обучение на дому Ситникова Петра Ивановича	
		Фамилия, Имя ребенка	
учащегося	7а	класса с 01.09.2016 по 25.05.2017	2016/2017
учебного года	основной	программе	основного
		(образовательной, адаптированной)	общего образования
Основание: заключение медицинской организации, выданное			20.05.2015
			дата
№	123		
		номер справки	
		ОГУЗ "Ангарская детская больница №1"	
		наименование медицинской организации	
Учебные занятия прошу проводить по адресу:		г. Ангарск, м-он Китой, улица	
		№ 12-2	
<p>Титульный Инструкция Содержание Положение Заявление Заяв(2)</p>			

Рис. 2. Лист «Заявление»

На основании заявления формируется автоматически приказ об организации обучения на дому.

ПРИКАЗ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА ДОМУ		ПРИКАЗ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА ДОМУ	
МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ "СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №11"		обучение на дому ученика(цы) <u>7а</u> класса со включением в ин. учебную нагрузку количество часов, установленное для <u>Ситникова Петра Ивановича</u>	
ПРИКАЗ			
01.09.2017	№ <u>845у</u>	3. Бухгалтерия производить доплату за обучение учащихся на дому в размере <u>20%</u> на указанную нагрузку согласно приложению №1.	
На основании заключения медицинской комиссии (справки №) <u>123</u> от <u>28.05.2017</u> выданной <u>ОГЭЗ "Аларская детская больница №1"</u> и заявления родителей (законных представителей) от <u>01.09.2017</u> (№/№ <u>12</u>),		4. Заместителю директора по УВР <u>Лобковой А.А.</u> регулярно осуществлять контроль за своевременным проведением учебных занятий на дому, выложенным рабочим графиком по учебным предметам.	
руководствуясь ст.41, 66 ФЗ от 29.12.2012 №273 "Об образовании в Российской Федерации", ст. 18 Федерального закона от 24.11.1995 №181 "О социальной защите инвалидов в РФ", п. 33 приказа Минобрнауки России от 30.08.2013 №1015 (в редакции от 17.07.2015) "Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального, основного, среднего общего образования", приказом Минобрнауки России от 22.12.2014 №1601 "О продолжительности рабочего времени педагогических работников", Областного закона Иркутской области от 10.07.2014 № 91-ОЗ "Об отдельных вопросах образования в Иркутской области", приказом Министерства образования		5. Контроль за исполнением настоящего приказа возложить на заместителя директора по УВР <u>Лобковой А.А.</u>	
		Директор МБОУ "СОШ №11" <u>Денисова Т.А.</u>	

Рис. 3. Приказ об организации обучения на дому

Далее автоматически формируется индивидуальный учебный план для учащегося включая часы очного/ заочного или дистанционного обучения.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН							
Ученика(цы) <u>7а</u> класса							
<u>Ситникова Петра Ивановича</u>							
МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ							
<u>"СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №11"</u>							
на <u>2017/2018</u> учебный год							
Образовательная область	Предмет	очно	Учитель	дистанционно	Учитель	самостоятельно	ИТОГО
Филология	русский язык	2	Иванова А.С.			1	3
	литература	1,5	Иванова А.С.			2,5	4
	иностраный	1,5	Орлова А.А.			0,5	2
Математика и информатика	математика	2	Никульникова			3	5
	информатика	0,5	Никульникова			0,5	1
Общественные науки	история	0,5	Ливанова Л.Л.			1,5	2
	обществознание	0,5	Ливанова Л.Л.			0,5	1
	география	0,5	Морозова Н.С.			1,5	2
Естественные науки	физика	0,5	Никульникова			1,5	2
	химия						
	биология	0,5	Морозова Н.С.			1,5	2

Ввести число часов

Выбрать ФИО учителя

Ввести число часов самостоятельного обучения

Рис. 4. Учебный план

Следующий лист формирует календарный учебный график для обучающегося на дому.

1	Начало учебного года	Уровень образования	1 сентября 2017г					
2	Окончание учебного года	НОО	23.05.2018					
		ООО	23.05.2014 5-8,10 классы					
		СОО	23.05.2014 – 9 классы 23.05.2014– 11 классы					
3	Количество учебных недель	НОО	33 учебных недели – 1 классы					
		ООО	34 учебных недели					
		СОО	34 учебных недели					
4	Количество учебных дней в неделю	НОО	5 дней - 1 классы					
		ООО	6 дней 2- 4 классы					
		СОО	6 дней					
5	Продолжительность учебных четвертей	1 четверть	С	01.09.2017	по	01.11.2017	9	недел
		2 четверть	С	10.11.2017	по	28.12.2017	7	недел
		3 четверть	С	12.01.2018	по	22.03.2018	10	недел
		4 четверть	С	30.03.2018	по	24.05.2018	8	недел

Ввести продолжительность учебной недели по уровням обучения

Ввести даты начала и окончания учебных периодов, а программа автоматически подсчитает число учебных недель

Рис. 5. Календарный учебный график

Лист «Расписание» позволяет сформировать учебное расписание учащегося согласно его учебному плану. Если будут распределены не все часы, то программа выдает сообщение.

РАСПИСАНИЕ ЗАНЯТИЙ						
		Ученика(цы)	7а	класса		
		Ситникова Петра Ивановича				
МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ						
"СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №11"						
		на	2017/2018	учебный год		
№п/п	Предмет	День недели	Начало урока	Окончание урока	часов	Учитель
1	русский язык	понедельник	8:00	8:20	0,50	Иванова А.С.
2	литература	понедельник	8:50	9:30	1,00	Иванова А.С.
3	география	понедельник	10:00	10:20	0,50	Морозова Н.С.
4	биология	понедельник	10:20	10:40	0,50	Морозова Н.С.
5	математика	среда	10:00	10:40	1,00	Никольникова А.А.
6	математика	среда	10:30	11:10	1,00	Никольникова А.А.
7	иностраннй язык	среда	11:20	12:00	1,00	Орлова А.А.
8	иностраннй язык	среда	12:10	12:30	0,50	Орлова А.А.
9	русский язык	пятница	9:00	9:40	1,00	Иванова А.С.
10	литература	пятница	9:50	10:10	0,50	Иванова А.С.
11	история	пятница	10:20	10:40	0,50	Ливанова Л.Л.

Выбрать предмет

Выбрать день недели

Ввести время начала и окончания урока

Выбрать ФИО учителя

Время урока в часах посчитается автоматически

Рис. 6. Расписание уроков

Лист «Промежуточная аттестация» позволяет сформировать график проведения промежуточной аттестации с указанием предметов, сроков и форм проведения.

СРОКИ И ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ						
Ученика(цы) 7а класса						
Ситникова Петра Ивановича						
МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ						
"СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №11"						
на 2017/2018 учебный год						
№п/п	Предмет	Форма аттестации	Сроки проведения		Учитель	
1	русский язык	контрольная работа	22.10.17	-	01.11.17	Иванова А.С.
2	математика	контрольная работа	22.10.17	-	01.11.17	Никкульникова А.
3	история	тест	22.10.17	-	01.11.17	Ливанова Л.Л.
4	обществознание	тест	18.12.17	-	28.12.17	Ливанова Л.Л.
5	география	тест	18.12.17	-	28.12.17	Морозова Н.С.
6	информатика	контрольная работа	18.12.17	-	28.12.17	Никкульникова А.
7	физика	контрольная работа	12.03.18	-	22.03.18	Никкульникова А.
8	биология	контрольная работа	12.03.18	-	22.03.18	Морозова Н.С.
9	математика	тест	12.03.18	-	22.03.18	Никкульникова А.
10	русский язык	тест	14.05.18	-	24.05.18	Иванова А.С.
11	иностраный язык	тест	14.05.15	-		Орлова А.А.
12	литература	собеседование	22.10.2017 18.12.2017			Иванова А.С.
13						

Выбрать предмет

Выбрать форму аттестации

Выбрать сроки аттестации, присваиваются автоматически

Выбрать Ф.И.О. учителя

Рис. 7. Промежуточная аттестация

Последним листом документа будет договор об оказании услуг организации обучения на дому, который будет сформирован автоматически исходя из тех данных которые были введены ранее.

ДОГОВОР	
ДОГОВОР	
об оказании	муниципальным бюджетным общеобразовательным учреждением "СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №11"
образовательных услуг обучающемуся на дому по индивидуальному учебному плану	
г. Ангарск	01.09.2017
МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ "СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №11" , осуществляющее образовательную деятельность на основании лицензии, 00001234 выданной 12.03.2010 в лице директора Демидовой Г.А. , действующего на основании Устава с одной стороны и родитель (законный представитель) обучающегося на дому Ситников Иван Сергеевич	
с другой стороны, именуемые в дальнейшем "Учреждение", "Представите именуемые совместно «Стороны», подписали настоящий договор о нижеследующем	
1. Предмет договора	
1.1. Настоящим договором «Стороны» определяют взаимные права и обязанности при оказании Учреждением образовательных услуг обучающемуся на дому по индивидуальному учебному плану.	
1.2. Организация обучения на дому регламентируется индивидуальным учебным планом (приложение 1), годовым календарным графиком (приложение 2) и расписанием учебных занятий (приложение 3 к настоящему договору).	
2. Права и обязанности сторон	
2.1. Учреждение:	
организует индивидуальное обучение на дому Ситникова Петра Ивановича	
учащегося(йся)	7а класса с 01.09.2017 по 25.05.2018 в соответствии с приказом Учреждения 845у от 03.09.2017 в рамках федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования по учебным предметам индивидуального учебного плана согласно приложению 1 из расчет 32 часов в неделю из них очно 10 дистанционно самостоятельно 22

Рис. 8. Договор об обучении на дому

После ввода информации про всех обучающихся автоматически формируется сводный лист обо всех детях, обучающихся на дому в школе, а также автоматическое уведомление для родителей о необходимости сбора документов для предоставления данной услуги образовательной организации.

Все листы имеют определённый уровень защиты, что позволяет заместителю директора не дублировать ввод информации, а введя её единожды, информация будет автоматически дублироваться на всех других страницах. Введение данного журнала в практику работы нашей школы позволило повысить эффективность сбора и обработки информации, снизить временные затраты для обработки данных, разработать унифицированную форму сбора и анализа полученных даны.

Ляшенко Е. Е.
МАОУ «Лицей № 35 г. Челябинска»

ШКОЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА В ПОДДЕРЖКУ ЧТЕНИЯ ДЕТЕЙ, ОВЛАДЕВАЮЩИХ РУССКИМ (НЕРОДНЫМ) ЯЗЫКОМ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Аннотация. В статье представлен опыт работы по нивелированию проблем адаптационного периода у детей-мигрантов средствами школьной библиотеки.

Известно, что за последнее время в результате миграции населения из ближнего зарубежья возросло число детей в общеобразовательных школах нашей страны, которые слабо владеют или вовсе не владеют русским языком.

Возникают трудности, связанные с пребыванием ребенка-мигранта в школе:

– Незнание языка и культуры нового местожительства приводит к отставанию от других учащихся в изучении школьных предметов, к чувству дискомфорта;

– У этих детей стресс, заниженная самооценка, повышенная тревожность, сниженная активность, настроение.

Цель работы с такими детьми – педагогическая поддержка адаптации и социализации детей-мигрантов в условиях общеобразовательной школы.

Адаптация требует комплекса мер: педагогической, психологической и социальной поддержки для диалога и взаимопонимания и успешной социализации.

Россия – многонациональное государство и русский язык является языком межнационального общения.

Задача состоит в том, чтобы дети-мигранты как можно быстрее овладели русским языком и русской культурой, и чтобы Россия для них стала ближе.

Оказать поддержку таким детям в образовательной и воспитательной среде в условиях общеобразовательной школы может школьная библиотека через приобщение к чтению.

От нас ожидают помощи в адаптации ребенка-мигранта, и в этом смысле библиотека, как институт культуры способна реально помочь.

Общая цель литературного чтения с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения состоит в приобщении школьников-инофонов к чтению на русском языке; к восприятию и осмыслению русскоязычных учебных и научно-популярных текстов, а также русских художественных текстов; в приобщении к духовно-нравственным ценностям русской литературы (культуры), ценностям других национальных литератур (культур) народов России, в формировании читательской компетенции на основе самостоятельной читательской деятельности на русском языке.

Цель работы библиотекаря с детьми-инофонами

- дать возможность каждому читателю безотносительно его национальности, понять – **зачем именно ему нужно чтение – преодолеть языковой барьер**. Как известно, речь легче воспринимается в процессе чтения;
- развить интерес к изучению русского языка у учащихся-мигрантов;
- привлечь к чтению;
- активизировать познавательную деятельность;
- обучить навыкам коммуникации на русском языке.

Одно из таких условий – создание гармоничного климата в библиотеке.

И особенно на абонементе, в том месте, куда непосредственно приходит ребенок-мигрант с тем, чтобы получить услуги – записаться в библиотеку и получить консультационную помощь или доступ к разным видам информации.

В библиотеке психологически складываются хорошие предпосылки к эффективной помощи и оказания библиотечных услуг в работе с детьми-мигрантами. Прежде всего, хорошее отношение. Как говорится – хочешь, чтобы дети-мигранты вели себя как люди – сам научись видеть в них людей безотносительно национальности.

Библиотека – зона комфорта. В стенах школьной библиотеки, создаются условия, где безопасно, комфортно и интересно. Обслуживание ребенка-мигранта максимально корректное, стараясь не номинально, а реально ему помочь.

Если такой ребёнок испытывает радость от библиотеки и доволен, то и читает он с удовольствием, и хочет приходить в библиотеку снова и снова.

Ребенок-мигрант получает возможность прочесть любую книгу из фондов школьной библиотеки.

Библиотечные услуги

- Знакомство с библиотекой: экскурсия, правила пользования библиотекой, правила обращения с библиотечными книгами (буклет).
- Индивидуальное консультирование детей из семей мигрантов и родителей (законных представителей).
- Индивидуальные рекомендательные беседы при выборе книг для чтения.
- Беседы о прочитанном.
- Рекомендательные списки литературы по классам.
- Книжные закладки (в том числе с QR-кодом).
- Встречи с писателями в литературной гостиной.
- Библиотечные уроки и тематические часы.

- Конкурсы детских рисунков.
- Конкурсы детского творчества (ДПИ).
- Литературные web-игры и задания.

Знакомство со школьной библиотекой

Задача-максимум вызвать у ребёнка-мигранта интерес к книге и к библиотеке – как к культурному центру.

- Провести вводную экскурсию по библиотеке.
- Научить ориентироваться в библиотечном пространстве.
- Обучить правилам пользования библиотекой.
- Формировать бережное отношение к книгам.
- Информировать о «Правилах поведения в библиотеке» (желательно выдать заранее подготовленный для данного случая буклет с соответствующим текстом).

Активное чтение художественной литературы и мотивация к чтению – определяет дальнейшее его гармоничное развитие как личности.

Понимая проблемы, которые стоят перед учащимися, овладевающими вторым иностранным языком – русским, подбираются:

- короткие рассказы с увлекательными сюжетами;
- красивыми картинками;
- удобным крупным шрифтом;
- слова разделены на слоги;
- расставлены ударения.

Учиться читать легко и интересно. Самое главное – не спешить, читать часто и понемногу.

Для многих носителей языка остаётся проблематичным ударение в словах. Большое внимание уделяется **словарной работе** как важному условию **развития русской речи.**

С этой целью проводятся библиотечные уроки:

- «Знакомство со словарями» (толковым, этимологическим, орфографическим, словарём ударений и др.).
- «Наши помощники – словари, энциклопедии, справочники».
- «Слово о словах» – этимологический час.

Именно словарная работа и чтение помогает формировать и развивать у таких учащихся **речевые навыки.** Развивая навык чтения – **от громкого чтения вслух до чтения про себя** – развивается речевая деятельность.

Библиотека – территория возможностей

У детей с (неродным) русским языком обучения требует большего внимания формирование творческой деятельности. Библиотека – свободное пространство, располагающее к общению и творчеству.

Иноязычные обучающиеся участвуют во всех воспитательных мероприятиях библиотеки, праздниках, конкурсах:

- литературных беседах;
- музыкально-поэтических часах;
- творческих мастерских (по литературным произведениям);
- Неделе детской книги;

- конкурсах детских рисунков;
- тематических акциях и проектах.

Участвуя в массовых мероприятиях школьной библиотеки, дети-мигранты лучше узнают местную культуру и традиции, имеют возможность быстрее адаптироваться к новым условиям проживания, преодолевая языковой барьер.

Литературные гостиные

Наша библиотека – место встречи интересных людей вне зависимости от гражданств, статуса и языка. Одна из традиций – встречи с южно-уральскими писателями и поэтами. Это любимое всеми ребятами мероприятие. Они слушают, читают, поют, играют в рифмы вместе с авторами.

- Литературная гостиная с поэтом Константином Шоттом.
- Литературная гостиная с поэтом Еленой Сыч.
- Литературная гостиная с поэтом Ниной Пикулевой.
- Литературная гостиная с поэтом Янисом Грантсем.

Такие уроки проходят в особой атмосфере и помогают увидеть, почувствовать поразительное разнообразие русского языка, его богатство, его поэзию.

Библиотека – территория культуры и нравственности

Приобщение детей-мигрантов к духовно-нравственным ценностям русской литературы (культуры), ценностям других национальных литератур (культур) народов России через чтение книг.

Круг чтения постепенно расширяется в зависимости от читательских возможностей иноязычных детей и их представлений об окружающем мире, о своих сверстниках, о природе, о родине, о труде, об играх, приключениях, что способствует накоплению социально-нравственного опыта ребенка-мигранта. Цель – научить инофонов осмысленно читать и воспринимать художественные произведения на русском языке.

Подбор произведений продиктован **возрастными особенностями школьников и требованиями стандарта, а также желанием познакомить учащихся с культурой русского народа.** В качестве дополнительного материала могут вводиться тексты о жизни родного села (города, района), переводы детской литературы с родного языка.

Составляются рекомендательные списки литературы. В списки входят произведения устного народного творчества, художественные тексты русских и зарубежных писателей, литература народов России. Рекомендательные списки литературы обеспечивают учащихся качественным подбором текстов для чтения на уроке и дома.

Познакомиться со списками можно как в печатном варианте в виде буклетов, книжных закладок, в том числе с QR-кодом, так и в электронном – на страницах блога библиотеки «Причал для любознательных» (<https://bibliokniga115.blogspot.com>).

Читать книги можно, используя традиционные возможности и возможности Интернета: **книги онлайн** в PDF, ePub и **слушать** сказки, классику и школьные подборки в **аудиоформате**.

Наша библиотека – современное мультимедийное пространство, поэтому читательская культура развивается в реальном и виртуальном пространстве.

Интерактивная среда обучения побуждает читателей к познанию всего нового, развивает творческую фантазию, стремление к осознанному и постоянному общению с книгой. Мы используем разные виды обучения, в том числе интерактивные формы для развития речи. Через игру к знаниям!

Особой популярностью у ребят пользуются литературные игры онлайн, созданные школьным библиотекарем, по творчеству южно-уральских авторов:

– Web-игра «Найди рифму» в стихотворении «Смешной покупатель» Елены Ранневой (<http://learningapps.org/1087506>).

– Собери пазлы и прочитай стихи Николая Шилова (<https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=30b143a8799c>).

– Интерактивное web-задание «Найди отгадки на интересные загадки» от Лидии Преображенской (<https://learningapps.org/4622841>).

– Web-игра «Кто хочет стать миллионером»: »Угадаюшки» по загадкам Нины Пикулевой (<http://learningapps.org/1121480>).

– «Найди парочки книг»: Познавательная web-игра по литературному краеведению на внимательность и запоминание <http://learningapps.org/1088395>).

Не важен язык, на котором мы общаемся, ведь помощь понятна на любом языке. Школьная библиотека – место, где вокруг книги разворачиваются самые разные события, где книга и чтение объединяет людей, делает жизнь интересной и увлекательной.

Молчанова И. В.

МБДОУ «Детский сад № 382 г. Челябинска», г. Челябинск

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С АЛЛЕРГОПАТОЛОГИЕЙ В ГРУППАХ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ (НАРУШЕНИЕ РЕЧИ)

Аннотация. В статье представлено комплексное и системное медико-психолого-педагогическое взаимодействие в пространстве МБДОУ «ДС № 382 г. Челябинска» в рамках реализации здоровьесберегающих образовательных технологий в дошкольном учреждении.

Усилия работников ДОУ сегодня как никогда направлены на оздоровление ребенка-дошкольника, культивирование здорового образа жизни. Неслучайно именно эти задачи являются приоритетными в федеральном законе «Об образовании» № 273.

Одним из средств решения обозначенных требований и задач становятся здоровьесберегающие технологии.

Эффективность позитивного воздействия на здоровье детей различных оздоровительных мероприятий, составляющих здоровьесберегающую технологию, определяется не столько качеством каждого из этих приемов и методов, сколько их грамотной «встроенностью» в общую систему, направленную на благо здоровья детей и педагогов и отвечающую единству целей и задач.

Рассмотрим понятие здоровьесберегающие технологии у нескольких авторов.

Здоровьесберегающие образовательные технологии – это системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью учащихся.

Здоровьесберегающая технология – это условия обучения и воспитания ребенка (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания); рациональная организация образовательного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями); соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка; необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим.

Здоровьесберегательная технология – это педагогическая деятельность, которая по-новому выстраивает отношения между образованием и воспитанием, переводит воспитание в рамки человекообразующего и жизнеобеспечивающего процесса, направленного на сохранение и преумножение здоровья ребёнка.

Подводя итог, обобщая в целом вышесказанное можно выделить, что здоровьесберегающие технологии – это системно организованная совокупность программ, приемов, методов организации образовательного процесса, не наносящего ущерба здоровью его участников и формирующая культуру здоровья.

Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании направлены на решение приоритетной задачи современного дошкольного образования в рамках ФГОС – задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья участников педагогического процесса в детском саду: детей, педагогов и родителей.

Цель здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании применительно к ребенку – обеспечение высокого уровня реального здоровья воспитаннику детского сада и воспитание здоровьесберегающей культуры как совокупности осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни человека, знаний о здоровье и умений оберегать, поддерживать и сохранять его, здоровьесберегающей компетентности, позволяющей дошкольнику самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения.

Здоровьесберегающие образовательные технологии активно используются в пространстве МБДОУ «ДС № 382 г. Челябинска».

МБДОУ «ДС № 382» посещают дети с аллергопатологией (бронхиальная астма, атопический дерматит, разного генеза аллергии) и нарушениями речи (ТНР). Такие дети не всегда имеют возможность посещать обычные детские дошкольные организации общеоздоровительного вида в силу того, что развивающая среда ДОУ насыщена различными аллергенами.

В ДОУ созданы гипоаллергенные, безопасные условия адаптации ребёнка-аллергика к окружающей действительности.

Педагогическое воздействие и взаимодействие с детьми с аллергопатологией осуществляется через совокупность специальных здоровьесберегающих технологий.

В нашем дошкольном учреждении можно выделить следующие здоровьесберегающие программы, применяемые в работе с детьми с аллергопатологией, которые разработаны авторами:

В. А. Нагорная «Я+МИР=?».

М. Л. Лазарев «Здравствуй!».

Т. А. Тарасова «Я и моё здоровье».

М. М. Безруких, Т. А. Филиппова «Разговор о правильном питании».

Эти программы включают:

– Медико-профилактическое;

– Социально-психолого-педагогическое взаимодействие.

К педагогическим технологиям относятся:

– Технологии сохранения и стимулирования здоровья.

– Технологии обучения здоровому образу жизни.

– Коррекционные технологии.

I. Медико-профилактическое взаимодействие, как метод для наиболее эффективной организации оздоровительных и профилактических мероприятий. В качестве одного из приёмов работы персонала используется мониторинг здоровья состояния воспитанников:

– первичный сбор анамнестических данных вновь поступившего ребёнка в форме анкетирования и беседы с родителями и

– составление индивидуального маршрута реабилитационных мероприятий (программа педагогического реабилитационного взаимодействия в ДОУ), где определяется маршрут медико-профилактических и педагогических мероприятий по оздоровительной и лечебной коррекции каждого ребёнка.

Структура программы предусматривает 7 схем реабилитации детей. Некоторые из них мы представим вашему вниманию.

1) Организация гипоаллергенного питания детей с ОВЗ (аллергопатологией).

В рамках лечебно-профилактической работы для детей с аллергопатологией, организовано гипоаллергенное меню, со сниженным потреблением сахара, яиц, рыбы; компенсированием непереносимых продуктов другими; отсутствием таких продуктов, как консервы, сосиски, полуфабрикаты; включение фруктов, соков и кисломолочных продуктов, приготовление пищи производится на пароконвекторе. Меню на каждого ребёнка составляется, учитывая его индивидуальную переносимость продуктов.

2) Закаливание.

Медико-педагогический коллектив ДОУ уделяет большое внимание системе закаливающих мероприятий.

Закаливающие процедуры проводятся в течение всего года с постепенным усложнением их характера, длительности и дозировки с учётом рекомендаций врача-педиатра, состояния здоровья, возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребёнка.

Любая закаливающая процедура даёт положительный результат только в комплексе закаливающих мероприятий.

Из всего богатого выбора существующих форм закаливания в нашем детском саду используются проведение утренней гимнастики на свежем воздухе; ходьба и бег босиком; ежедневное обливание ног; воздушные и солнечные ванны во время прогулки; посещение сауны – 1 раз в неделю;

3) Спелеотерапия.

С помощью спелеотерапии реализуется эффективная профилактика и лечение аллергии (аллергический ринит, респираторный аллергоз, поллиноз, аллергический дерматит, астма).

Спелеоклиматическое лечение – немедикаментозный метод лечения, основанный на применении спелеокамеры, близкой по параметрам к условиям подземных соляных спелеолечебниц, которая стимулирует защитные механизмы дыхательных путей и воздействует на общее состояние ребёнка.

В стерильной атмосфере соляной комнаты гибнет структура микробных и вирусных тел. С этой же целью в каждой группе используется рециркулятор «Кристалл – 2».

Методика, по которой мы работаем на протяжении многих лет, показала, что у детей, которые прошли как профилактические, так и оздоравливающие курсы, результаты всегда были положительными!

К медико-профилактическим мероприятиям относятся также физиолечение, общеукрепляющий массаж (10 сеансов) и витаминизация блюд.

II. Педагогическое взаимодействие включает следующие технологии.

1). Технологии сохранения и стимулирования здоровья.

К составляющим элементам относятся:

– Динамические паузы – комплексы физ. Минутки, которые могут включать в себя дыхательную, пальчиковую, артикуляционную и зрительную гимнастику;

– Дыхательные тренажёры.

– Релаксация.

– Дозированная ходьба (шагометрия).

– Контрастная дорожка.

– Спортивные тренажёры.

– Подвижные и спортивные игры.

С учётом особенностей возможности здоровья и развития детей пересмотрена организация процесса физического воспитания в ДОУ и его содержания. Адекватную физическую нагрузку с учётом тяжести заболевания и степени его компенсации подбирает врач совместно с инструктором по физ. Воспитанию и ЛФК. Медицинская сестра и методист ведут медико-педагогический и пикфлоуметрический контроль за физическими нагрузками.

С целью повышения интереса детей к физической культуре созданы благоприятные условия для развития двигательной активности в группах, спортивном зале, во время прогулок и физических занятий и ЛФК. Это спортивно-игровой комплекс «Пиноккио»; уличный спортивно-игровой комплекс с безопасным резиновым покрытием. В группах функционируют коррекционные мягкие модульные центры, в которых проводятся индивидуальные коррекционно-развивающие занятия под руководством специалиста и педагогов.

2). Технологии обучения здоровому образу жизни.

Навыки ЗОЖ обеспечивают ситуативные малые игры, занимательные ситуации и деятельность с использованием специальных методов и приёмов при исследовании наблюдения за объектами: «бесконтактное» наблюдение, «горячий» и «холодный» контакт, «Светофор» – зелёный, жёлтый, красный сигналы.

При методе «горячего» контакта у ребёнка задействованы все анализаторы: тактильные, зрительные, слуховые и речевые. Но он используется дозировано, ограниченно во времени с планомерным увеличением контакта от 1 до 10 минут.

Метод «холодного» контакта обеспечивает безопасное взаимодействие с любым объектом, т. к. они представлены в виде моделей, иллюстраций или видеоматериалов.

При «бесконтактном» наблюдении дети обследуют объект дистанцированно, т. е. на достаточном расстоянии от него, чтобы избежать негативные последствия для здоровья ребёнка. (Например, одуванчик, кошка).

Использование в группах и на участках наглядных световых сигналов – «Светофор», которые направлены на восприятие и ощущение ребёнком ситуации «риска», позволяют сформировать оценку ситуации визуально и выработать навык адекватного безопасного для здоровья поведения.

В рамках воспитания у детей привычки заботы о собственном здоровье проводятся занятия из серии «Здоровье» по программам «Здравствуй!», «Я и моё здоровье» и «Разговор о правильном питании».

Дети занимаются по рабочим тетрадям «Я расту» (старший возраст) и в «Дневниках здоровья» (младший возраст).

Дневники Здоровья – форма самопознания ребёнком самого себя. Дневники заполняются совместно родителями, детьми и педагогами.

Проводимый в ДОУ день здоровья «Здравиада» – ежегодный праздник, главными героями которого являются Фырка и Здравик, которые учат детей здоровому образу жизни.

Важным моментом является научить ребёнка диагностировать и контролировать собственное самочувствие. С этой целью в группах работают Экран Здоровья и Цветок Здоровья. На Экране Здоровья педагог может проследить общее физическое и психическое состояние ребёнка в течение рабочего дня, которое отмечается самим ребёнком. Тем самым учим самоконтроль и мониторингу собственного здоровья.

Цветок Здоровья помогает ребёнку планировать свою деятельность в течение дня и чётко организовать её в зависимости от его самочувствия.

3). Коррекционные технологии.

Дети с ограниченными возможностями здоровья получают квалифицированную помощь специалистов, направленную на индивидуальное развитие и коррекцию имеющихся ограничений здоровья. Развитие дыхательных функций формируется с помощью комплекса дыхательных упражнений специальной гимнастики для детей с проблемами дыхания.

Артикуляционная гимнастика проводится с целью развития артикуляционного праксиса в игровой форме с одновременным движением рук и пропеванием песенок учителем-логопедом, подобранных к каждому упражнению. Очень любима детьми и пальчиковая гимнастика с использованием бросового материала.

Используются в работе и разные виды массажа: логопедический, зондовый, точечный массаж биологически активных, массаж рук с помощью шарика Су-Джок, самомассаж при дизартрии.

В образовательном учреждении для ребенка создаётся эмоционально благоприятная обстановка. Дети с удовольствием посещают тёмную сенсорную комнату, где проходят занятия по методикам арттерапии, цвето и светотерапии, релаксации, психогимнастики, сказкотерапии и пескотерапии.

Особое значение в здоровьесбережении в МБДОУ № 382 имеет технология организация гипоаллергенной предметно-развивающей среды в ДОУ.

Построение гипоаллергенной предметно-развивающей среды – это безопасные условия педагогического процесса, позволяющие организовать самостоятельную образовательную деятельность ребёнка, направленную на его саморазвитие под наблюдением взрослого.

При проектировании предметно-развивающей среды исключаются контакты с аллергенами (бытовой пыли, пыльца цветущих растений и шерсти животных), которые являются провокаторами аллергических рецидивов. Игровое оборудование, дидактические пособия хранятся в контейнерах.

Говоря о здоровьесберегающих технологиях не возможно не сказать о взаимодействии с родителями – главными участниками образовательного процесса [9].

От того, как организован социальный быт ребёнка в семье, зависит его настроение, благополучие, состояние физического и психического комфорта.

Традиции семьи закрепляются в деятельности с ребёнком, а знания, умения и навыки, полученные в ДОУ, в равной степени усваиваются детьми и их родителями. Именно от педагога к ребёнку, от ребёнка к родителям усваивается культура осознания информации.

Именно с этой целью в ДОУ используются различные формы взаимодействия с родителями по здоровьесбережению:

- консультативный пункт, «астма – школа», месячники по здоровьесбережению, в которые входят совместные проекты «Моя здоровая семья», презентации «Семейные традиции ЗОЖ», «Домашнее меню»;

- конкурс семейных фотографий в рамках реализации программы «Разговор о правильном питании»;

- создание плакатов «Здоровый образ жизни моей семьи»;

- онлайн-площадки с видеоконференциями по обмену опытом с другими детскими садами России по работе с детьми с аллергопатологией.

Таким образом, каждая из рассмотренных технологий занимает определённое место в построенной организованной системе образовательного процесса, имеющий оздоровительную направленность.

Используемая в комплексе здоровьесберегающая деятельность педагогов МБДОУ ДС № 382, в итоге формирует у детей с ОВЗ стойкую мотивацию на здоровый образ жизни, осознанное отношение к своему здоровью, профилактике и безопасному поведению в окружающей среде.

Список литературы

1. Безруких М. М., Филиппова Т. А., Макеева А. Г. Разговор о правильном питании // Методическое пособие / М. М. Безрукова, Т. А. Филиппова, А. Г. Макеева – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2013. – 80с.
2. Ковалько В. И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе / В. И. Ковалько. – М. : Вако, 2004. – 240 с.
3. Лазарев М. Л. Оздоровительно-развивающая программа «Здравствуй» для дошкольных образовательных учреждений /М. Л. Лазарев. – М.: Изд-во: Мнемозина, 2004. – 39 с.
4. Нагорная В. А. Я + МИР = ? Педагогическое реабилитационное взаимодействие как предупреждение ограничений в развитии детей дошкольного возраста, страдающих аллергопатологией Методическое пособие /В. А. Нагорная. – Челябинск: Изд-во Марины Волковой, 2006. – 86с.
5. Репина З. А., В. И. Буйко. Уроки логопедии /Репина З. А., В. И. Буйко – Екатеринбург: «Литур», 1999. – 208 с.
6. Тарасова Т. А. Я и моё здоровье Программа, методические рекомендации и практические разработки по воспитанию здорового образа жизни детей дошкольного возраста / Т. А.Тарасова. – М.: Школьная пресса, 2009. – 71 с.
7. Смирнов Н. К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования / Н. К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2008. – 288 с.
8. Сонькин В. Д. Законы растущего организма /В. Д.Сонькин. // Серия: Наука быть здоровым. –М.: Изд-во: «Просвещение», 2007. – 160с.
9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).

Мельникова Т. А.

*МБДОУ № 37, г. Железногорск, Красноярский край,
Института социально-гуманитарных технологий КГПУ
им. В. П. Астафьева, г. Красноярск*

ПОВЫШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И РЕЧИ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТ «ДЕТСКАЯ ЖУРНАЛИСТИКА»

***Аннотация.** В статье представлен практический опыт работы учителя – логопеда по повышению коммуникативной функции речи у дошкольников с нарушениями зрения через проект «Я – журналист!». Л. С. Выготский: средство социального общения». Рассматриваем учителя – логопеда не только как педагога, который ставит звуки и учит красиво говорить. Как специалиста, который помогает ребенку наладить коммуникацию с другими детьми.*

Развитие детей с нарушениями подчиняется тем же закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормально развивающегося ребёнка.

Из этого положения следует, что дети, в частности с сенсорным дефектом, имеют большие потенциальные возможности при условии включения в специальное обучение и воспитание.

Становление речи у зрячих и лиц с дефектами зрения осуществляется принципиально одинаково. Но патология в зрении у детей влияют на взаимодействие анализаторов, перестраивает их. При формировании речи в данном случае включается иная система связей, чем у зрячих. Следовательно, зрительные нарушения безусловно осложняют формирование речи.

Основной контингент МБДОУ № 37 составляют дети с амблиопией и косоглазием. Общая особенность таких детей – нарушение словесного опосредования. Это очевидно при дефектах зрения, когда непосредственный зрительный анализ сигналов страдает меньше, чем словесная квалификация его результатов. Если ребёнок правильно называет предмет, это не значит, что у него имеются четкие представления о нем. Это объясняется трудностями установления предметной соотнесенности слова и образа, правильного употребления слов в речевой практике. Верно обозначенные словом признаки предметов вычленяются и становятся объектами познания.

В условиях зрительно-сенсорной недостаточности у детей с амблиопией и косоглазием возникает некоторая объединенность чувственной стороны речи, сказывающаяся на развитии речевой системы в целом: в особенностях накопления словаря, понимании смысловой стороны речи и функционального назначения слова, в овладении грамматическим строем речи, развитии связной речи, в усвоении выразительных средств.

Речь – это мощное компенсаторное средство: она облегчает сравнение признаков предметов, актуализирует прошлые представления и дает возможность создавать новые, способствует расширению кругозора детей.

Однако, последние исследования психологов показывают, что дети дошкольного возраста не всегда адекватно могут выразить свои мысли и чувства, что является препятствием для установления полноценного контакта. В то время как именно дошкольный возраст наиболее благоприятен для овладения коммуникативными навыками.

Это означает, что я, как учитель-логопед, должна не только научить ребенка красиво и разборчиво говорить, я должна научить его общаться, я хочу, чтобы он не боялся «говорить», отстаивал свою точку зрения, и в дальнейшем без страха стоял у школьной доски. Уверенность в том, что я права мне придают слова Л. С. Выготского «Первоначально функция речи коммуникативная. Речь, есть прежде всего, средство социального общения». Плохо говорящего ребенка не понимают окружающие дети, не берут в игру, не пускают в детское сообщество. Малыш начинает осознавать свой недостаток, становится нерешительным и молчаливым.

Согласно требованиям федерального государственного стандарта образования одним из ведущих приоритетов является коммуникативная направленность учебного процесса. В последние годы отмечается следующая тенденция: родители водят детей в несколько секций и развивающих кружков одновременно. Они подсознательно чувствуют, что ребенку важно, как можно больше

увидеть, услышать, пообщаться с другими детьми. Они полагают, что накопившая жизненный опыт, ребенок обязательно станет общительным, раскрепощённым, успешным. Тогда почему при таком разнообразии дополнительного образования, проблемы с коммуникацией так очевидны. Не редко дети скроивно чувствуют себя при постановке театрализованной сказки, а дети с нарушением зрения ещё и недоразвитием речи, испытывают при этом колоссальные трудности. Наши дети плохо видят мимику человека, его артикуляцию, они в целом могут плохо видеть человека, им свойственна стеснительность, робость, они дольше овладевают жестами и языком своего тела.

Запрос от родителей есть, но достигаем ли мы результата. Передо мной встал вопрос: «А на какой результат работаю я, в кабинете дети чётко произносят слова и разворачивают со мной достойный диалог, а с чужими людьми не могут вымолвить и слова...». Но как сделать так, чтобы это было интересно для детей. Конечно же через игру. Так появился проект «Я – журналист!». Скажу сразу, я не ставлю задачи подготовить диктора ТВ, но хороший рассказчик и интересный собеседник всегда ценится в обществе.

Целью проекта стало развитие коммуникативной компетентности у детей с нарушением зрения и речи через проект «Я – журналист!».

На подготовительном этапе проекта совместно с педагогом-психологом был подобран инструментарий для проведения исследования развития коммуникативных функций речи. Была проведена первичная диагностика в экспериментальной и контрольной группах.

Мы пригласили в гости юных корреспондентов от «Атом- TV» которые провели с нами настоящий мастер-класс. Они показали, как нужно держать камеру, что нужно говорить и о чём можно спросить собеседника. Какие жесты и мимику использовать. Ребята были такие красивые и взрослые, что знакомство с ними послужило мотивом к желанию стать такими как они – журналистами. Научиться также красиво говорить, уметь подбирать слова и выражать свои мысли.

А хороший журналист должен обладать красивой речью. В кабинете логопеда детьми был создан речевой экран. В нем дети самостоятельно прикрепляют наклейки при постановке и автоматизации звуков. Сколько радости в глазах ребенка, когда он приклеивает наклейку на капризный звук, который наконец-то побежден и автоматизирован. Своими успехами мы в любой момент можем поделиться с друзьями, родителями и педагогами, пригласив их в кабинет. Родителями высоко была оценена эта идея.

Совместно с родителями была организована экскурсия на телестудию городской программы «Информ-экспресс», где ребята пробовали себя в роли настоящих журналистов. Мы побывали в настоящей телестудии, увидели мониторы, огромные камеры, свет. Дети были в восторге – интерес к профессии журналист разгорался с каждым днем с новой силой. И только после того как дети получают достаточное количество сведений о профессии, становится возможным обсуждение круга вопросов, которые можно задать ее представителю. Мы учились планировать ход предстоящего интервью, выделять смысловые звенья диалога, задавать корректные вопросы, чтобы не смущать и обижать интервьюера. Пробовали брать интервью у друзей и родителей дома.

Эффективным приемом развития связной речи является моделирование, были разработаны опорные карты-схемы, в дальнейшем дети без труда научились рисовать карты-схемы самостоятельно. Была создана целая картотека таких схем – подсказок на тематические недели и праздники. Такие помощники помогали детям подбирать вопросы и брать интервью.

Развитию монологической функции речи способствовало также умение презентовать и защищать свои детские проекты. Здесь мы учились преодолевать страх выступлений перед аудиторией. Дети совместно с родителями создавали семейные и тематические проекты, которые ребенок презентовал в группе самостоятельно.

На одном из традиционных утренних кругов возник вопрос «А как проходит утренний круг у соседей, что интересного происходит у них в группе». Появилась идея «заслать» журналиста. Он узнал, каким проектом живут дети в соседней группе, принёс нам много интересных новостей и приветы. В дальнейшем посещение утреннего круга, обмен новостями, на разных группах стали традицией. Мы были в курсе всех новостей и событий в детском саду.

На сайте ДОО появилась рубрика «Я – журналист!» с папками «Живая газета», «Устами младенца» и «Фото». Ребята по очереди учились озвучивать новости Теремка, соблюдая при этом последовательность в передаче событий. Так была достигнута еще одна задача – информировать родителей о ходе проекта. Сегодня ФГОС поддерживает идею сообщества детей и взрослых, на равных правах, включенных в образовательный процесс. Качество социальных отношений и процессов взаимодействия между всеми их участниками, их личностно развивающий характер – играют в образовательном процессе ключевую роль. И сегодня можно с уверенностью сказать, что родители «Теремка» стали полноценными участниками образовательного процесса и в проекте они наши партнеры. Мамы и папы из пассивных наблюдателей стали активными участниками коррекционного процесса, видя, как их дети преодолевают свои речевые нарушения. Большинство родителей с готовностью откликаются на просьбы, серьезно воспринимают рекомендации, тщательно выполняя их. Активно участвуя в образовательном процессе, подают положительный пример остальным. Основная концепция опыта заключается в том, что осознанное включение родителей в совместный с учителем-логопедом коррекционный процесс позволяет значительно повысить эффективность работы. В настоящее время создание единого пространства речевого развития ребёнка возможно при совместной работе учителя-логопеда и родителей.

В детском саду появилась онлайн газета «Теремок». На подготовительном этапе происходит знакомство детей с детскими журналами и главными газетами г. Железногорска, их целенаправленное рассматривание и обсуждение этапов создания газеты.

После знакомства детей с особенностями профессий, в группе создаются условия для игры «настоящая типография». Туда входят такие атрибуты, как фотоаппарат, блокноты, бейджики с символами выполняемых функций, образцы журналов и газет, канцелярия. Совместный выбор названия газеты, определение рубрик, распределение ролей (художник, оформитель, редактор,

писатель, иллюстратор, нумеровщик страниц, фотограф). Игра начала развиваться, происходит тесная речевая коммуникация, развитие диалогической речи.

Родители активно участвуют в создании общих газет, также это может быть индивидуальная газета семьи на какую-либо тему. Затем взрослые переводят весь материал в электронный вид. Онлайн газета имеет ряд преимуществ, ее можно распечатать, разместить на сайте детского сада, отправить по электронной почте родителям.

Современные ориентиры дошкольного образования меняют и стратегию взаимодействия специалистов ДОО. Если раньше каждый специалист изолированно решал свои задачи, то сейчас деятельность специалистов пересекается. И схема взаимодействия звучит так – не семь для одного, а семь в одном! Реализация проекта объединила всех педагогов ДОО.

Результаты промежуточной диагностики подтверждают положительную динамику в развитии коммуникативной компетентности наших воспитанников. Была проделана большая работа и я могу с уверенностью сказать: «Детская журналистика может быть использоваться как эффективное средство повышения коммуникативной компетентности дошкольников». Ребенок, речь которого была мало понятна окружающим, и как следствие этого ребенок был не интересен в общении и в игре для сверстников – без труда вступает в диалог, может выразить свои мысли и развить интересный игровой сюжет. Вот самая главная победа и достижение!

Список литературы

1. Васильева А. Н. Основы культуры речи. – М., 1990.
2. Введенская Л. А., Павлова Л. Г. Деловая риторика. – Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2001.
3. Введенская Л. А., Павлова Л. Г., Культура и искусство речи. Современная риторика. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Издательство Лабиринт, 1999.
5. Зарецкая Е. Н. Логика речи для менеджера. – М., 1996.
6. Клюев Е. В. Речевая коммуникация: Учебное пособие для университетов и вузов. – М., 1998.
7. Клюев Е. В. Риторика: Учебное пособие для вузов. – М., 1999.
8. Леонтьев А. А. Психология общения. – М; Смысл. 2007.
9. Парыгин Б. Д. Анатомия общения. – СПб. 2003.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998.
11. Сопер П. – Основы искусства речи. – М., 1992.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
НЕТРАДИЦИОННОГО МЕТОДА КОРРЕКЦИИ РЕЧИ –
ДИНАМИЧЕСКОЙ ЭЛЕКТРОНЕЙРОСТИМУЛЯЦИИ (ДЭНС)
С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Аннотация. В статье представлен один из инновационных подходов в сопровождении детей с ОВЗ и детей-инвалидов в условиях работы в школе для детей с ограниченными возможностями здоровья. Использование нетрадиционного немедикаментозного метода коррекции речи – динамической электронной стимуляции (ДЭНС) с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, который интегрирован в систему практической логопедии в условиях образовательного учреждения.

Работая учителем-логопедом в школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, я столкнулась с тем, что количество неговорящих детей в последнее время растет. Так в этом учебном году среди 26 учащихся первых классов 12 неговорящих детей, что составляет 46 %. Также у большинства учащихся школы имеются проблемы звукопроизношения. И, перепробовав разные способы вызывания речи у таких детей, я пришла к использованию в своей работе метода ДЭНС-терапии аппаратом ДЭНАС.

Специфика работы учителя-логопеда в условиях школы для обучающихся с ОВЗ предусматривает проведение групповых коррекционных занятий с детьми с нарушениями речи, на которых идет развитие речи детей в целом. Однако, на коррекцию звукопроизношения уделяется недостаточно внимания. Поэтому возникает необходимость проведения индивидуальных логопедических занятий для детей с дефектами звукопроизношения.

При исправлении нарушений речи используются различные методы, способствующие приобретению детьми знаний, умений, навыков, воспитанию личности в целом. Применение определенного метода обусловлено характером и степенью нарушения, возрастом ребёнка, его личностными качествами. Методы, используемые в работе как традиционные, так и нетрадиционные. Основные методы обучения, используемые мной: практические, наглядно-демонстрационные, игровые и словесные.

Однако, хочется отметить, что именно нетрадиционные методы становятся перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими сложные речевые расстройства.

Поиск путей совершенствования коррекционной работы привел меня к использованию метода ДЭНС-терапии аппаратом ДЭНАС – одного из перспективных направлений лечебного применения импульсного тока, который я сначала использовала в личных целях.

Поэтому я, пройдя курсы «Динамическая электронейростимулирующая терапия» с согласия заинтересованных родителей ввела ДЭНС-терапию в свою работу.

Использование нетрадиционного метода коррекции речи – динамической электронейростимуляции (ДЭНС). Это метод немедикаментозного лечения, основанный на воздействии на акупунктурные точки и рефлексогенные зоны и импульсами электрического тока, форма которых зависит от величины электрического сопротивления (импеданса) поверхности кожи в подэлектродном участке.

Принцип работы аппарата. Электронейростимуляция восстанавливает нейрхимические реакции, активизирует обменные процессы в тканях, улучшает проводимость импульсов в нервные клетки. ДЭНС-воздействие на рефлексорные точки и зоны нормализует тонус мышц и сосудов речевого аппарата, является положительным раздражителем для речевых зон.

Учитывая то, что у дизартриков наблюдается сочетание нарушений произношения сразу нескольких групп звуков вследствие порезов, спазма, гиперкинеза или атаксии мышц, обеспечивающих моторную функцию речи. А ДЭНС в комплексе лечебных мероприятий должна оказывать влияние в первую очередь, на скорость формирования правильного звукопроизношения. Следовательно, данную методику можно использовать в логопедической практике. Фактически ДЭНС является гармоничным продолжением применения физиотерапевтической методики «Синусоидальные модулированные токи для лечения больных дизартрией при ДЦП» Л. А. Щербаковой (1982).

В настоящее время метод динамической электронейростимуляции одобрен Федеральной службой по надзору в сфере здравоохранения и социального развития (РУ № ФС-2005/004 от 4 марта 2005 г.) [4]. ДЭНС разрешен к использованию врачами, педагогами, прошедшими курс обучения, интегрирован в систему практической логопедии в условиях лечебных, лечебно-профилактических и образовательных учреждений.

Логопедическое сопровождение носит не только творческий характер, но и практический, поэтому в ходе работы используются практические методы: частично-поисковый, моделирование, конструирование; наглядные методы. Использование метода ДЭНС – являются неотъемлемой частью всех моих занятий.

Обычно занятие я начинаю с логопедического массажа, с обязательным последующим использованием аппарата ДЭНС.

Используется следующая методика воздействия на речевые центры аппаратом ДЭНС:

- Зона «6 точек» в режиме «тест».
- Зона проекции речевых мышц вокруг рта – методика креста в режиме «терапия».
- Подчелюстная зона в режиме «терапия».
- Зона «косынки» на лице (от уха до уха) в режиме «терапия».
- Язык в режиме «терапия» главная речевая зона.

– Зона срединного меридиана и зона «точек согласия» – ШОП (шейный отдел позвоночника) в режиме «тест».

– Зоны микросоответствия по Су-Джок (правую и левую руку чередовать через день) в режиме «терапия». [1]

Затем выполняется артикуляционная гимнастика. А потом уже проводится обычное по структуре логопедическое занятие, включающее все этапы:

1. Организационный момент.
2. Повторение пройденного.
3. Изложение и закрепление нового материала.
4. Работа над звуковым анализом и синтезом.
5. Физ.минутка.
6. Лексико-грамматические задания.
7. Графомоторные упражнения.
8. Пальчиковая гимнастика.
9. Обобщение изученного, подведение итогов.
10. Рефлексия.

Почему я использую аппарат ДЭНАС?

Потому что он обладает: стресслимитирующим, вегетотропным, общеукрепляющим и иммуномоделирующим эффектами.

Отличие от других методов:

- Прибор настраивается индивидуально.
- Нет возрастных ограничений.
- Аппарат портативен, автономен, прост в применении.
- Не требует медицинского образования для лечения аппаратом.
- Отсутствие побочных эффектов и последствий.
- Нет привыкания к аппарату.
- Преимущества использования ДЭНС:
 - Безмедикоментозный метод.
 - Наиболее широкие показания к применению.
 - Не обладает тепловым воздействием.
 - Без повреждения кожных покровов.
 - Результат проявляется быстрым эффектом.
 - Снижает вероятность осложнений.
 - Отсутствуют побочные отрицательные эффекты.

Результаты использования ДЭНС

Первые результаты появились уже в процессе проведения курса лечения. За четыре года использования в своей работе аппарата отмечается положительная динамика в развитии речи у всех детей.

Общие изменения у всех детей:

- изменилась в лучшую сторону подвижность артикуляционного аппарата;
- уменьшился тремор языка;
- уменьшилась гиперсаливация;
- появилась возможность постановки звуков, коррекция звукопроизношения проходит быстрее;

– значительно улучшилось психическое состояние детей, так как они поверили в свои силы, у них появилось желание заниматься.

У всех детей:

– Улучшилось звукопроизношение.

– Увеличился словарный запас.

– Началась фразовая речь.

– Отмечается улучшение памяти, концентрация внимания.

– Нормализовался сон.

– Уменьшилась возбудимость.

– Дети стали лучше вступать в контакт со сверстниками и стали реже болеть простудными заболеваниями.

Метод ДЭНС прост и эффективен. Он дает возможность целенаправленно воздействовать на пораженные участки артикуляционных органов, активизируя и восстанавливая их деятельность.

Таким образом, ДЭНС-терапия, как дополнительный метод в сочетании с общепринятыми логопедическими приемами в коррекции речевых нарушений позволила добиться хороших результатов в преодолении речевых нарушений у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Итак, работа логопеда в условиях школы для обучающихся с ОВЗ является важным фактором развития полноценной личности. Комплексное применение традиционных логопедических и методов динамической электронейростимуляции дали позитивные результаты и в очередной раз говорят о положительном влиянии этого комплекса на функциональную активность ЦНС и речевые центры даже у пациентов с тяжелой фоновой патологией.

Высокий уровень профессиональной подготовки и медицинских знаний логопеда и использование новейших технологий процесса коррекции речевых нарушений, являются обязательными условиями достижения желаемого результата – здоровой речи, которая входит в понятие здоровья ребёнка.

Список литературы

1. Коршунова, Н. А., Порицкая. Л. В. Применение динамической электро-стимуляции в логопедической практике / Логопед. 2007. № 4.

2. Павлов. А. Н. Воздействие электромагнитных излучений на жизнедеятельность: Учебное пособие. – М.: Гелиос АРВ.

3. Перцев А. В., Малахов. В. В. ДЭНАС и новая философия медицины // Журнал «Академический вестник». Международная академия фундаментального образования. – СПб-Екатеринбург: «МАФО-ДЭНАС МС», 2004.

4. Черемхин К. Ю., Власов А. А., Нехорошева Т. В., Леер Р. С. Метод динамической электронейростимуляции в комплексной реабилитации детей с нарушениями речи.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. В данной статье рассмотрена актуальность проблемы, направленной на применение здоровьесберегающих техник, упражнений для укрепления здоровья детей. Описан комплекс программ, используемых на логопедических занятиях с детьми, что является одним из необходимых условий успешной коррекционной работы. Выявлена эффективность внедрения коррекционных программ в комплексную работу на занятиях для здоровьесбережения детей с нарушениями речи.

Современные исследования в области медицины и специальной педагогики доказывают, что даже у практически здоровых детей наблюдаются значительные индивидуальные колебания в их физическом и психическом развитии, которые выравниваются педагогическими условиями воспитания. В последнее время значительно возросло количество детей, имеющих хронические заболевания. Это связывают с социальными проблемами, экологическими факторами, уменьшением двигательной активности детей и подростков и др. В сложившихся условиях педагогическая деятельность должна быть направлена на сбережение и укрепление здоровья детей. В. А. Сухомлинский писал: «Забота о здоровье – это важнейший труд воспитателя. От здоровья и жизнерадостности детей зависит их духовная жизнь, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы» [2, 69 с].

Под здоровьесбережением в образовательном процессе мы понимаем процесс сохранения и укрепления здоровья, направленный на преобразование интеллектуальной и эмоциональной сфер личности ученика, повышение ценностного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих на основе осознания учеником личной ответственности. Здоровьесберегающие технологии сегодня – основа практической деятельности педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

Так, на занятиях с детьми с нарушениями речи учителя-логопеды используют следующие здоровьесберегающие технологии:

- коррекцию речевых нарушений;
- обучение правильному дыханию;
- оптимизацию мышечного тонуса и обучению релаксации;
- развитие чувства ритма;
- формирование пространственных представлений;
- формирование межполушарного взаимодействия (латерализация);
- развитие психических процессов (внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения).

Эффективность использования каждой из выше перечисленных технологий зависит от уровня нарушения речи ребенка, от его потенциальных возможностей, от выстроенной системы использования данных технологий в практической логопедической работе. Подробнее остановимся на некоторых из них.

Развитие ребенка неразрывно связано с развитием речи, с увеличением объёма речевого общения. Работа голосового аппарата – это постоянная нагрузка на дыхание. Учащенный дыхательный пульс у детей нарушает ритм и плавность произношения слов и фраз. Обучение детей правилам гигиены дыхания и навыкам его регуляции необходимо, так как с дыханием связаны: речь, движение, кровообращение, терморегуляция, обменные процессы в тканях, активность нервной и иммунной систем, биологические ритмы организма. Очень важно научить ребёнка правильному дыханию, так как оно является энергетической основой нашей речи. Некоторые согласные требуют энергичного сильного выдоха. Работа по формированию правильного (нижнедиафрагмального) дыхания проводится регулярно. На занятии данному виду работы отводится от 3 до 7 минут в зависимости от степени речевого нарушения. Также важным является включение в структуру занятия работа с комплексом «Волна». Данный комплекс направлен на развитие и закрепление диафрагмального дыхания, что является одним из необходимых условий успешной коррекционной работы с заикающимися детьми. Тренировка проходит в следующем режиме: работа-отдых-работа, где «работа» – отработка правильного типа дыхания, «отдых» – произвольное дыхание, как удобно ребёнку. Сеанс работы с программой не превышает 3 минут. Данный программный комплекс применяется как дополнение к логопедическим занятиям, включается в их структуру, так как эффективность применения коррекционных программ на компьютерной основе во многом зависит от их сочетания с традиционными средствами [1].

Как известно, отношение к своему речевому дефекту у подростков зачастую отрицательное, нередко возникают ситуации, в которых дети испытывают дискомфорт, связанный с напряжённостью. Поэтому при работе с детьми с заиканием одним из условий формирования плавной речи является умение обучающегося расслабляться. Как правило, не все ребята способны это сделать при необходимости. Заикающегося ребенка нужно научить этому и на каждом занятии закреплять навык. Для начала можно провести несколько упражнений, чтобы ребёнок осознал необходимость релаксации:

1. Сжать в полную силу кулак («что есть силы»), отпустить напряжение, почувствовать расслабление; то же – в половину силы.

2. Согнуть в полную силу кисти рук к предплечью, отпустить напряжение, почувствовать расслабление; то же – в половину силы.

3. Согнуть в полную силу руки в локтях, отпустить напряжение, почувствовать расслабление, то же – в половину силы.

Учащиеся сравнивают свое состояние до и после выполнения упражнений.

Помимо традиционных физкультминуток на определенном этапе занятия позволяет детям (по их желанию) заниматься стоя. Это тоже снимает мышечную усталость и вносит новизну в общение учителя-логопеда и ребенка.

Одним из важнейших направлений работы логопеда является просветительская работа. Детям и их родителям необходимо объяснять важность проводимых здоровьесберегающих техник, упражнений, чтобы родители могли способствовать их выполнению обучающимися вне логопедических занятий самостоятельно для укрепления своего здоровья.

Одной из современных здоровьесберегающих программ является программа «Волна». Комплекс «Волна» направлен на развитие и закрепление диафрагмального дыхания, что является одним из необходимых условий успешной коррекционной работы с заикающимися детьми. Комплекс включает в себя модуль для снятия сигнала пульса, программное обеспечение [3].

Предшествует использованию данного комплекса работа по формированию диафрагмального дыхания у ребёнка, учитель-логопед учит его правильно дышать. Использование навыка диафрагмального дыхания способствует формированию нового функционального состояния:

- уравниваются процессы торможения и возбуждения;
- снижается избыточная нагрузка на сердечнососудистую систему;
- активизируется обмен веществ;
- улучшается кровоснабжение жизненно важных органов, в том числе и головного мозга.

Таким образом, программа «Волна» позволяет:

- поддержать формирование произвольного внимания;
- улучшить общий фон настроения детей;
- повысить самооценку ребенка;
- повысить эффективность работы с гиперактивными детьми;
- снизить выраженность тревожных состояний;
- обеспечить профилактику психосоматических заболеваний;

Программа «Волна» направлена на обучение навыкам саморегуляции посредством диафрагмального типа дыхания, наиболее оптимального для организма как в условиях естественного функционирования и развития, так и в ситуациях повышенных стрессовых нагрузок. Программа представляет уникальные возможности для специалистов, занимающихся вопросами здоровьесбережения. Может использоваться в качестве эффективного метода профилактики и коррекции психофизиологических и психоэмоциональных нарушений у детей и взрослых.

Обучение диафрагмальному дыханию осуществляется с помощью технологии функционального биоуправления (ФБУ), основанного на принципе биологической обратной связи (БОС)*.

Содержание программы:

* Диагностика:

- первичная диагностика для оценки параметров дыхания и показателей деятельности сердечно-сосудистой системы с целью выявления особенностей психофизиологического и психоэмоционального состояния и определения индивидуальной тактики обучения дыханию;

- диагностика фонового состояния для отслеживания процесса изменения характера дыхания и закрепления навыка от сеанса к сеансу;
- заключительная диагностика для оценки динамики изменений и эффективности работы по программе.

* Информационно-практические занятия:

- ознакомление с различными типами дыхания и механизмами их воздействия на организм;
- формирование представления об основах саморегуляции и возможностях произвольного управления дыханием;
- знакомство с технологией биоуправления и биокомпьютерным тренажером «Волна», обеспечивающим разнообразные виды (сигналы) обратной связи.

* Психофизиологический тренинг:

Во время сеанса обучения диафрагмальному дыханию прибор «Волна-03» регистрирует кардиосигнал (R – зубцы) с помощью кардиодатчиков, фиксируемых на запястьях. На экран монитора выводится изменяющаяся текущая пульсограмма. С помощью программной обработки характеристик кардиосигнала по изменению длительности дыхательной волны регистрируются параметры дыхания и временной функции дыхательного цикла. Это позволяет специалисту оценить основные параметры работы кардиореспираторной системы, нагрузку, которая она испытывает, синхронность деятельности сердца и дыхательной системы.

Для обучающегося полученная информация преобразуется в понятный вид – сигналы обратной связи в виде графиков, картинок, звуков или сюжета на экране монитора. При правильном выполнении тренировочных заданий происходит их определенное изменение. Таким образом, в режиме реального времени человек получает возможность оценить, какие именно телесные ощущения связаны с нужными изменениями, и начинает воспроизводить их не случайным образом, а произвольно.

В процессе тренинга происходит:

- освоение техники диафрагмального дыхания как способа синхронизации сердечной и дыхательной деятельности (2–3 занятия);
- обучение и выработка устойчивых навыков диафрагмального дыхания (3–4 занятия);
- закрепление навыка, формирование тактики эффективного поведения в проблемных ситуациях (отработка индивидуально значимых стрессовых ситуаций) (3–5 занятий).

В программе предусмотрены следующие разделы:

- Картотека.
- Сеанс.
- Результаты.

В «картотеке» заводится профиль на каждого обучающегося, что позволяет в дальнейшем соблюдать индивидуальную программу и отмечать развитие ребёнка.

Начинать работу с «Волной» следует с проведения изначальной диагностики, которая показывает состояние дыхания обучающегося. Диагностику разработчиками рекомендуется проводить 5 минут. Далее на каждом занятии проводится по одному сеансу. Для тренировки предлагается обучающемуся опираться на зрительные образы: вертикальная полоса, поднимающаяся и опускающаяся в зависимости от дыхательного движения ребёнка. Также на выбор большое количество слайдов – изображения животных, техники, природы. Слайды меняются также в зависимости от дыхательного движения ученика и правильности выполнения упражнения. Тренировка проходит в следующем режиме: работа-отдых-работа, где «работа» – отработка правильного типа дыхания, «отдых» – произвольное дыхание, как удобно ребёнку. Игра «Бабочка» предназначена, прежде всего, для дошкольного и младшего школьного возраста. В ней смена слайдов заменена процессом превращения гусеницы в куколку и далее в бабочку, и перелёт бабочки с цветка на цветок. Всего сеанс не превышает 5 минут. По завершении занятия выводятся результаты: график, показывающий частоту дыхательных движений, пульс. Снизу выводится коэффициент дыхания, оптимальным значением которого является 0.5, допустимым – 0.3–0.8. Как правило, у детей значение коэффициента больше 1. Но в процессе работы значение постепенно уменьшается.

Данный программный комплекс применяется как дополнение к логопедическим занятиям, включается в их структуру, так как эффективность применения коррекционных программ на компьютерной основе во многом зависит от их сочетания с традиционными средствами. Применение компьютерных программ становится одним из эффективных способов формирования правильной речи и коррекции ее недостатков.

Таким образом, здоровьесбережение в образовании как процесс проходит в определенных организационных формах (индивидуальных, групповых, коллективных) с привлечением самых разнообразных средств. Внедрение в здоровьесберегающий образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий делает этот процесс наиболее эффективным и личностно ориентированным на ребенка. В своем содержательном и организационном аспектах здоровьесберегающий образовательный процесс зависит от поставленных целей и ожидаемых результатов образовательной деятельности.

Список литературы

1. Пожиленко, Е. А., Волшебный мир звуков и слов / Е. А. Пожиленко. – М.: Владос, 2001 г. – 156 с.
2. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский – Киев: Радянська школа, 1974 г. – 543 с.
3. Волна: обучение диафрагмальному дыханию : методическое пособие / Сост. В. Ю. Ледина, Н. А. Зубова. – Санкт-Петербург: Амалтея, 2003 г. – 108 с. – (Психологические программы для детей и подростков).

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ и детям-инвалидам. Рассмотрены различные виды инновационных педагогических технологий: применение фольклора, сенсорные комнаты, метод портфолио, интерактивные сказки, канистерапия. Сделан вывод об эффективности применения инновационных подходов в сопровождении детей с ОВЗ.*

Социально-экономические изменения за последние десятилетия оказали существенное влияние на организацию психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). На сегодняшний день в сфере образования выделяется большое число инноваций различного характера, направленности и значимости, проводятся большие или малые государственные реформы, внедряются новшества в организацию и содержание, методику и технологию преподавания [7, с. 78].

Изменение образовательных стандартов и требований отражается на профессиональной деятельности педагогов, которые вынуждены следить и успевать за происходящими изменениями и заниматься поиском и применением новых педагогических технологий образования, которые помогут достичь максимально положительного результата педагогической деятельности и приведут к более успешной реализации инклюзивного образования [5, с. 8].

Психолого-педагогическая помощь детям с ОВЗ и детям-инвалидам – это сложная система психолого-реабилитационных воздействий, направленных на повышение социальной активности, развитие самостоятельности, укрепление социальной позиции личности ребенка, формирование системы ценностных установок и ориентации, развитие интеллектуальных процессов, которые соответствуют его психическим и физическим возможностям [7, с. 79].

Другими словами, психолого-педагогическое сопровождение – это комплексная система мер по созданию всеми субъектами образовательного процесса социально-психологических и педагогических условий для оказания помощи и поддержки ребенка с ОВЗ в решении задач его развития, обучения, воспитания и социализации в инклюзивном образовательном пространстве.

Для успешного психолого-педагогического сопровождения обучающихся необходим комплексный подход, предполагающий согласованную деятельность сопровождающих специалистов разного профиля (логопед, социальный педагог, психолог, дефектолог), а также активное вовлечение родителей в инклюзивное образовательное пространство.

Согласно А. С. Ергалиеву, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы следует вести в четырех направлениях:

- 1) проводить работу с ребенком и членами его семьи на этапе поступления в школу;
- 2) оказывать психолого-педагогическую поддержку ребенку в условиях школы с целью развития его коммуникативной компетентности, а также расширения его социального пространства;
- 3) оказывать индивидуальную психолого-педагогическую помощь ребенку с ОВЗ в процессе его развития в условиях общеобразовательного учреждения;
- 4) работать с коллективом педагогов [4, с. 52].

В практике психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ выделяют следующие виды инновационных педагогических технологий:

- метод ассоциаций – ассоциация букв с различными предметами и рисунками;
- ассоциативный тренинг, т. е. в каждом предмете необходимо найти определенные цифры;
- техника «Ты – учитель»: найди и исправь ошибки, которые сделал «педагог – ученик»;
- занятия в нетрадиционной форме: игра-путешествие, тест-викторина, мини-спектакль, виртуальная экскурсия, ролевые игры;
- развитие мелкой моторики, внимания, например, рисование, не отрывая карандаша от бумаги;
- арттерапия и пескотерапия;
- изотерапия: рисование, лепка, аппликация, тестопластика, аппликационная лепка, цветотерапия, ручной труд;
- сказкотерапия [4, с. 57].

Рассмотрим другие инновационные подходы в сопровождении детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

О. В. Адамович предлагает использовать элементы фольклора в развитии творческой активности детей с ОВЗ. Исследователь считает, что работа с фольклорным материалом может быть интересна как педагогам дополнительного образования по музыке, так и логопедам, дефектологам, педагогам других направлений, родителям. Это позволяет решить целый комплекс педагогических задач: обучающих, воспитательных, развивающих и коррекционных.

Предлагаемый педагогом подход заключается в следующем. Активизация творческого потенциала ребенка через «погружение» в атмосферу народной культуры происходит через предметы быта, костюмы, живой аккомпанемент. Полнота ощущений, необходимая детям с ОВЗ, определяется комплексным подходом в подаче информации, т. е. ребенок получает информацию об одном и том же по всем «каналам»: визуальному, аудио и кинестетическому. Эффективность усиливается, если появляется возможность передачи информации по каждому «каналу» в нескольких вариантах. Например, формирование двигательного опыта детей в процессе знакомства с народными танцами: через аудиоканал дети воспринимают музыкальное сопровождение и инструк-

ции педагога, через визуальный – показ движений педагогом, через кинестетический – повторяют движения, вступают во взаимодействие друг с другом. При работе с детьми с ОВЗ такой комплексный подход имеет и компенсаторный характер, когда недостаточность восприятия через один «канал» компенсируется за счет интенсивности восприятия через другой.

Игра на шумовых народных инструментах, по словам О. В. Адамович, является одним из наиболее интересных для детей элементов фольклора. Необходимо научить ребенка правильному звукоизвлечению, показать возможности данного инструмента.

Исследователь делает вывод, что результатом успешной работы по использованию фольклорного материала в процессе развития творческой активности детей с ОВЗ будет их самовыражение, эмоционально окрашенный отклик на разные направления народной культуры через различные виды деятельности [1, с. 88–90].

А. Н. Гоман считает, что одним из эффективных направлений работы в педагогической практике становится развитие сенсорной сферы ребенка с ОВЗ, поэтому для стабилизации эмоционального состояния таких детей целесообразно использование специально оборудованных сенсорных комнат – «Снузлин». Это темное помещение с мягкими напольными и настенными покрытиями, тактильными блоками, сухими бассейнами, разнообразными типами оптического и звукового оборудования. В них можно проводить развивающие занятия в непринужденной обстановке, работать с сенсорной сферой; к тому же это отличная среда для коррекции страхов, снижения тревожности, приведения в тонус апатичных и вялых детей.

Исследователь делает вывод, что применение сенсорных игр в такой комнате положительно сказывается на мотивации ученика и позволяет добиться впечатляющих результатов в коррекции его познавательной сферы.

Для детей, склонных к эпилепсии, а также умственно отсталых, склонных к агрессивному поведению, проведение занятий в сенсорной комнате противопоказано [2, с. 134–135].

В качестве метода активизации познавательной деятельности детей с ОВЗ на занятиях по русскому языку Е. И. Егорова рассматривает создание детского портфолио. Данный метод основан на сотрудничестве педагога, обучающегося и родителей; он направлен на рефлексию познавательной деятельности и реализацию индивидуальной образовательной траектории, развитие личности ребенка, что является необходимым условием коррекционно-развивающей деятельности.

Педагог отбирает детские работы, систематизирует материал своих наблюдений и делает вывод о сформированности у ребенка личностных, предметных, познавательных и коммуникативных действий; о преодолении трудностей в изучении предмета; развитии устной и письменной речи. Родители учатся наблюдать за ребенком, замечать изменения в его развитии и фиксировать их вместе с ребенком в портфолио. В свою очередь ребенок оформляет портфолио, проявляя активность и инициативу.

Е. И. Егорова делает вывод, что метод портфолио развивает речевые, коммуникативные навыки, творческие способности, формирует навыки письменной речи, заставляет думать, мыслить, анализировать и оценивать. Это способствует постепенному преодолению трудностей, ребенок становится более уверенным и свободным [3, с. 146–150].

Учитель-дефектолог, канд. пед. наук М. В. Максимова среди приоритетных задач работы с детьми с ОВЗ выделяет формирование родительских компетенций, обогащение детей и их родителей опытом успешности, формирование их познавательной активности. Для этого применяются интерактивные сказки – специальная форма театральных постановок, где ребенок приобщается к познавательно-коммуникативной деятельности и оказывается непосредственно вовлеченным в совершаемые действия. В ходе такой сказки применяются графические задания, аппликация, конструирование, разнообразные формы кукольных спектаклей. По ходу сюжетной линии включаются логопедические и нейропсихологические упражнения психомоторного блока, предлагаются дидактические задания.

Применение интерактивных сказок и элементов театрализации позволяют, по словам исследователя, ярко и разнообразно показать родителям разные приемы и методы работы с детьми, обогатить их позитивным опытом взаимодействия друг с другом, пробудить интерес к творческому подходу в воспитании особых детей. Это также возможность для педагогов и родителей увидеть, как ребенок адаптируется к новой ситуации, новому способу преподнесения заданий, в чем испытывает сложности, а в чем проявляются его сильные стороны [6, с. 192–193].

В качестве решения проблемы интеграции и социальной адаптации детей с ОВЗ О.А.Саяпина предлагает канистерапию – вид анималтерапии с использованием собак. Это метод, усиливающий эффективность развития личности, образования и реабилитации, в котором мотиватором является специально отобранная и обученная собака. Цель таких занятий – социализация и адаптация детей и подростков с различными видами дезадаптации. Деятельность с участием собак может быть пассивной, когда пациенты лишь наблюдают за животными в вольерах или природных парках, и активной, когда терапевтический эффект достигается за счет вовлечения животных в совместные игры с пациентами, а также процесс ухода за ними. В результате у детей с ОВЗ улучшается координация движения; снимается спастика, тревожность и страхи; улучшается моторика; активизируется эмоциональная сфера; формируются коммуникативные навыки и создаются адаптационные механизмы [8, с. 233].

В заключении отметим, что на сегодняшний день ключевым вопросом модернизации образования является повышение его качества, приведение в соответствие с мировыми стандартами. Это обусловило разработку большого числа инновационных подходов в сопровождении детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

Рассмотренные в данной статье примеры таких подходов уже доказали свою эффективность. Но, на наш взгляд, каждому педагогу, работающему с детьми с ОВЗ, целесообразно сформировать свой собственный набор стратегий,

технологий, которые основаны на личной философии, индивидуальности, профессиональном мастерстве, мудрости и, прежде всего, знании отличительных особенностей и специфических потребностей учащихся и среды обучения.

Список литературы

1. Адамович О. В. Использование элементов фольклора в развитии творческой активности детей с ограниченными возможностями здоровья // Образовательные инновации и психолого-педагогическое сопровождение обучения, воспитания и социализации детей с ОВЗ: сб. науч.-метод. материалов. – М.: Федеральный институт развития образования, 2013. – С. 88–94.

2. Гоман А. Н. Инновационные технологии в работе учителя-дефектолога и специального психолога // Образовательные инновации и психолого-педагогическое сопровождение обучения, воспитания и социализации детей с ОВЗ: сб. науч.-метод. материалов. – М.: Федеральный институт развития образования, 2013. – С. 132–138.

3. Егорова Е. И. Детское портфолио как метод активизации познавательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья на коррекционно-развивающих занятиях по русскому языку // Образовательные инновации и психолого-педагогическое сопровождение обучения, воспитания и социализации детей с ОВЗ: сб. науч.-метод. материалов. – М.: Федеральный институт развития образования, 2013. – С. 145–150.

4. Ергалиев А. С., Жантуреева А. А., Доскалиева Р. Б., Беккалиева Г. М. Применение инновационных педагогических технологий в практике психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 35. – С. 51–58. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771182.htm>.

5. Инновационные технологии сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в современном образовательном пространстве: метод. пособие / авт.-сост.: Кедрова И. А., Шарифзянова К. Ш. – Казань, 2018. – 56 с.

6. Максимова М. В. Применение инновационных технологий в работе с детьми, имеющими выраженные нарушения психического развития // Образовательные инновации и психолого-педагогическое сопровождение обучения, воспитания и социализации детей с ОВЗ: сб. науч.-метод. материалов. – М.: Федеральный институт развития образования, 2013. – С.188–194.

7. Меерзон Т. И. Современные проблемы инклюзивного образования / Т. И. Меерзон, Е. М. Качалай // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. – № 7–10. – С. 78–81.

8. Саяпина О. А. Канистерапия как инновационная технология для решения проблем социальной адаптации детей с ОВЗ // Образовательные инновации и психолого-педагогическое сопровождение обучения, воспитания и социализации детей с ОВЗ: сб. науч.-метод. материалов. – М.: Федеральный институт развития образования, 2013. – С. 233–237.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ДЕТЕЙ ИНВАЛИДОВ

Аннотация. В статье представлены инновационные подходы в поиске и применении педагогами в своей профессиональной деятельности новых, инновационных технологий и носит обзорный характер теоретического материала по данной теме, а также содержит выводы из личного профессионального опыта. Общеизвестно, что современная система специального образования претерпевает изменения. Эти изменения ориентируют на работу с детьми с особыми образовательными потребностями в разных направлениях.

Распространение в нашей стране процесса интеграции и инклюзии детей с ограниченными возможностями (ОВЗ) психического или физического здоровья в образовательных учреждениях представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с «Законом об образовании» Российской Федерации. [6.]

На сегодняшний день ключевым вопросом модернизации образования является повышение его качества, приведение в соответствие с мировыми стандартами. Сегодня в сфере образования выделяется большое число инноваций различного характера, направленности и значимости, проводятся большие или малые государственные реформы, внедряются новшества в организацию и содержание, методику и технологию преподавания.

Все больше осознается, что психофизические нарушения не отрицают человеческой сущности, способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. Пришло понимание того, что каждому ребёнку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности.

В педагогической деятельности необходимо руководствоваться словами великого педагога В. А. Сухомлинского, который утверждал, что «в душе каждого ребёнка есть невидимые струны. Если тронуть их умелой рукой, они красиво зазвучат». [7] Но как подобрать эти струны? Как найти эти струны, чтобы ребёнок почувствовал поддержку и поверил в себя? А, если ребёнок инвалид или лицо с ограниченными возможностями здоровья?

Возникает проблема: как в условиях введения нового ФГОС в систему образования строить работу с «особыми» детьми?

Основная задача в педагогической деятельности – помочь обучающимся найти себя в будущем, стать самостоятельными, уверенными в себе людьми, подготовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире, к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Я считаю, что создание культурно-образовательного пространства, как необходимого условия развития личности обучающихся, является базовым для модели образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями.

Система психолого-педагогического сопровождения в условиях общеобразовательных учреждений выполняет ряд функций. Функция компенсации заключается в создании условий, позволяющих обеспечить развитие ребёнка с ООП наряду со здоровыми детьми, но с использованием для этого иных средств и обходных путей с учётом превращения минусов дефекта в плюсы компенсации (Л. С. Выготский). Следующая функция – функция стимуляции, которая направлена на активизацию ребёнка в процессе общения в обществе здоровых сверстников. Развивающая функция предполагает создание условий для оптимальной социализации детей с ООП в микросоциуме. Коррекционно-развивающая функция выступает процессом психолого-педагогической поддержки, подразумевая коррекцию травмирующих воздействий на ребёнка и нейтрализацию факторов, вызывающих вторичные или психологические последствия дефекта.

Психолого-педагогическое сопровождение является неотъемлемым звеном системы сопровождения детей с ОВЗ, которое обеспечивает создание оптимальных условий для их полноценного личностного и интеллектуального развития. Проблемы моторного, психического и речевого развития ребёнка часто проявляются уже в раннем и младшем дошкольном возрасте и отрицательно влияют на дальнейшее его развитие, вызывая трудности обучения в школе, являются причиной появления вторичных психологических отклонений [1].

Неполноценная речевая деятельность оказывает негативное влияние на все сферы личности ребёнка: затрудняется развитие его познавательной активности, снижается продуктивность запоминания, нарушается логическая и смысловая память. Дети с дизартрией, алалией с трудом овладевают мыслительными операциями, нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия, существенно тормозится развитие игровой деятельности. Поэтому содержание работы учителя-логопеда направлено на обеспечение коррекции речевых недостатков, на осуществление индивидуально-ориентированной коррекционной помощи с учётом зоны ближайшего развития, особенностей психо-физического развития и мотивационном подходе.

Очень важным считается комплексный системный подход, который включает в себя согласованную работу всех специалистов ДОО. Тесная взаимосвязь логопеда, психолога и воспитателей возможна при условии совместного планирования работы: выбора темы, разработки конспектов занятий, определения единых целей и задач. Одним из условий эффективности этого процесса является учёт особых образовательных потребностей каждого ребёнка, который может быть осуществлен лишь при индивидуально-дифференцированном обучении.

Педагоги, работающие в нашем ДОО, выстраивают такие условия, в которых ребёнка с ОВЗ, окружают не только вниманием и любовью, но и стараются раскрыть его индивидуальность, свойственные только ему личностные качества.

В процессе коррекционно-развивающей работы стараемся вызвать у детей положительную мотивацию, интерес и максимально активизировать познавательную и речевую деятельность. Дифференциация коррекционно-логопедического воздействия осуществляется с учётом индивидуально-психологических особенностей ребёнка, его работоспособности, уровня недоразвития механизмов нарушений речи. В процессе деятельности создаем такую позитивную атмосферу, в которой ребёнок забывает о своих трудностях, в игровой форме добиваемся от него смыслового, речевого звука по подражанию или в эмоциональном выплеске. [3].

Индивидуальный план коррекционно-развивающей работы с ребёнком разрабатывается с учётом компьютерной и логопедических технологий. Положительный результат коррекционного воздействия даёт использование инновационных технологий (сказкотерапия, арт-терапия, биоэнергопластика, мнотехника, су-джок, песочная терапия), применение компьютерных методик «Игры для Тигры» и компьютерных презентаций для развития речи, мелкой моторики, слухового и зрительного восприятия, фонематического анализа и синтеза.

Опыт использования компьютерных программ показал, что применение информационных технологий в логопедической работе позволяет значительно сократить время на формирование и развитие языковых и речевых средств, коммуникативных навыков, а также когнитивных процессов: внимания, памяти, мышления. Помимо обучающих инноваций, мной используются здоровьесберегающие технологии (пальчиковая гимнастика, двигательная гимнастика, артикуляционная гимнастика, дыхательная гимнастика.), которые повышают эффективность коррекционной работы. Ребятам очень нравятся различные виды самомассажа и массажа, традиционные и нетрадиционные формы артикуляционной гимнастики (биоэнергопластика, театр пальчиков и язычка, сказочные истории из жизни Язычка, комплексы упражнений для выработки артикуляции звуков).

Использование массажёров (массажных шариков) в сочетании с упражнениями по коррекции звукопроизношения и развитию лексико-грамматических категорий позволяет повысить физическую и умственную работоспособность, даёт возможность для максимальной целенаправленной коррекционной работы с ребёнком.

Для формирования правильного звукопроизношения, используются различные игры и упражнения на развитие речевого дыхания и артикуляции. Физкультминутки и динамические паузы помогают детям расслабиться, снять напряжение, а также они развивают общую и мелкую моторику.

Информационно-коммуникативные технологии позволяют разумно сочетать традиционные и современные средства и методы обучения.

Инновационные методы воздействия в деятельности логопеда становятся перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Эти методы принадлежат к числу эффективных средств коррекции и помогают достижению максимально возможных успехов в преодолении речевых трудностей у детей дошкольного возраста. На фоне

комплексной логопедической помощи инновационные методы, не требуя особых усилий, оптимизируют процесс коррекции речи детей и способствуют оздоровлению всего организма.

Исходя из практики, которая показывает важность преемственности ДОО и семьи, работа с родителями является одним из основных аспектов коррекционно-развивающего направления. Нам удалось донести до родителей важность их участия в воспитании и развитии ребёнка. Поэтому родителям необходимо помочь осознать, что ребёнок с ОВЗ – это уникальная личность и только общими усилиями семьи и образовательного учреждения можно помочь справиться с дефектом. Дифференцированный подход позволяет своевременно родителям преодолевать затруднения и поддерживать уверенность в своих силах. Пропаганда логопедических знаний способствует не только повышению уровня логопедической компетентности, но и полученные сведения и знания позволяют создать условия для успешного развития ребёнка, осуществлять индивидуальный подход к каждому ребёнку с ОВЗ. Именно благодаря этому «особый» ребёнок получает дополнительные возможности коммуникации и адаптации в окружающем мире.

Успех коррекционной работы зависит от эффективного взаимодействия всех участников педагогического процесса в системе «логопед – педагог – ребёнок – родитель», а комплексное сопровождение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образования реализует его право на получение образования от рождения до школы.

Струнина Н. В.

МБОУ «СОШ № 141 г. Челябинска», г. Челябинск

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются аспекты использования элементов экспериментальной деятельности в работе учителя-логопеда с обучающимися с задержкой психического развития. Применение экспериментальной деятельности на практике позволяет автору утверждать, что ее включение в коррекционно-развивающую работу создает благоприятные условия для коррекции недостатков в речевом развитии обучающихся с задержкой психического развития. Задача данной работы в том, чтобы рассмотреть возможность применения экспериментирования как дополнения к традиционным логопедическим занятиям, повышающего их эффективность.

В настоящее время Российское образование реализует федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. ФГОС обучающихся с ОВЗ является неотъемлемой частью общего стандарта.

Специальный федеральный государственный стандарт обучающихся с ОВЗ меняет ориентиры в обучении и воспитании детей данной категории. С введением ФГОС главной целью образования становится не передача знаний и опыта, а развитие личности каждого ученика.

Одна из приоритетных целей социальной политики России – модернизация образования в направлении повышения доступности и качества для всех категорий граждан. Основной задачей в области реализации права на образование детей с ОВЗ является создание специальных условий обучения с учетом психофизических особенностей каждого обучающегося.

В настоящее время в общеобразовательных организациях обучаются дети с различными нарушениями, имеющие статус обучающихся с ОВЗ. В нашей школе большее количество обучающихся с ОВЗ составляют школьники с задержкой психического развития.

У большинства детей данной категории отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности, ограниченные фрагментарные знания и представления об окружающем мире, недостаточная сформированность умственных операций, отставание в речевом развитии при сохранности анализаторов, необходимых для благоприятного становления речи у детей.

Учитывая все трудности, имеющиеся у обучающихся с ЗПР, от педагогов требуется применение нестандартного подхода в объяснении и закреплении учебного материала. Необходимо использование эффективных современных технологий, форм, методов и приёмов обучения, которые являются одним из необходимых условий повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса в работе учителя-логопеда. Необходимо создать условия, которые позволят повысить у школьников интерес к учебе, научить осознавать, что осталось непонятным, а в конечном итоге, научить учиться.

Меняются цели и содержание образования, появляются новые средства и технологии обучения, но при всём многообразии урок остаётся главной формой организации учебного процесса. Для того чтобы реализовать требования, предъявляемые Стандартом, урок должен быть новым и современным. Одним из способов реализации данного требования, являются введение инноваций в устоявшуюся систему образования. Под инновациями в образовании мы понимаем процесс совершенствования педагогических технологий, совокупности методов, приемов и средств обучения. В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является одним из существенных компонентов образовательной деятельности любой школы.

Инновационные технологии в логопедической практике – это лишь дополнение к традиционным, проверенным временем технологиям. В арсенале инновационных педагогических средств и методов обучения особое место занимает экспериментальная деятельность.

Потребность детей в исследовательском поиске обусловлена биологически. Ребёнок рождается исследователем. Неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире традиционно рассматривается как

важнейшие черты детского поведения. Использование элементов экспериментальной деятельности позволяет не столько обучать детей, сколько учить учиться, направлять их познавательную деятельность.

Слово «эксперимент» с латинского языка переводится, как «проба, опыт», и одно из значений этого слова – опыт вообще, попытка осуществить что-либо.

Развитие речи и экспериментирование тесно связаны между собой, поэтому использование экспериментальной деятельности в работе учителя-логопеда повышает эффективность коррекционной работы с обучающимися с задержкой психического развития.

Школьники с ЗПР не могут четко сформулировать свой вопрос, выразить мысль, грамотно построить предложение. Применение экспериментальной деятельности в работе с детьми данной категории помогает решить ряд проблем в данном направлении. Важно отметить двусторонний характер взаимосвязи экспериментирования и речи. Умение четко и грамотно выразить свою мысль облегчает проведение эксперимента, в то же время пополнение знаний об окружающем мире способствует речевому развитию ребенка. Ученики в процессе экспериментирования учатся ставить цели, решать проблемы и проверять их путем эксперимента, делать выводы и простые умозаключения. Введение каждый раз нового объекта для изучения способствует пополнению и расширению словаря детей. В процессе экспериментирования школьники получают возможность удовлетворить присущую любознательность, самостоятельно ответить на интересующие их вопросы.

В процессе экспериментальной деятельности развивается эмоциональная сфера обучающихся, их творческие способности и самостоятельность. Также в ходе эксперимента развивается память детей, активизируются их мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации.

Таким образом, в процессе коррекционно-развивающей работы, включающей элементы экспериментальной деятельности, создаются благоприятные условия для коррекции недостатков в речевом развитии, в личностной, познавательной, эмоционально-волевой сферах. Экспериментирование является средством развития познавательной активности. Благодаря экспериментальному виду деятельности, речь школьников с задержкой психического развития становится правильно построенной, более содержательной и выразительной.

Учитывая основные цели логопедической коррекции, нет необходимости проводить серьезные эксперименты на логопедических занятиях, но использовать элементы экспериментальной деятельности вполне оправданно, учитывая возможности, которые дает применение экспериментирования.

Нарушения речевого развития у школьников с ЗПР носят системный характер и затрагивают все компоненты речи: фонетико-фонематическую сторону, лексику, грамматический строй, семантику, поэтому на логопедическом занятии ведется работа над всеми компонентами речи, это позволяет использовать экспериментирование на всех направлениях коррекционной работы.

При формировании правильного звукопроизношения и понимания процесса образования звуков речи особая роль принадлежит звуковым, двигательнo-кинестическим и зрительным ощущениям. На данном этапе ребенку важно понять, как образуются звуки, научиться управлять своими органами артикуляции, определять разницу между правильным и неправильным произношением звука собственной и чужой речи. Применение игр-экспериментов в работе над звукопроизношением позволяет детям самостоятельно пробовать, проверять, сравнивать, как работают органы артикуляции, а по результатам экспериментирования делать самостоятельные выводы. Например, при рассмотрении вопроса какие бывают звуки и как образуется речь, проводим эксперимент с надувным шаром, целью которого является: понять происхождение звука в голосовых связках. Из надутого шара выпускаем воздух, по-разному растягивая отверстие, получается разный свист. В результате проведения опыта школьники делают вывод, что и у нас так же получается звук. Завершаем работу экспериментом, какие звуки можно произнести и какие нельзя, если сжать губы и не позволять открываться рту, если зажать нос, если не двигать языком, для чего последовательно прижимать его то к нижним зубам, то к верхним. Знания, полученные при экспериментировании, помогут детям при анализе звуков и при формировании правильного артикуляционного уклада.

Для усвоения фонетической стороны языка необходимо умение хорошо слушать, слышать и различать правильное и неправильное произношение звуков в чужой и собственной речи, а также контролировать собственное произношение. Для этого важно иметь развитый фонематический слух, который является основой для понимания смысла сказанного. Кроме того, развитый фонематический слух ребенка – это одно из условий успешного обучения чтению и письму.

Развитие фонематического слуха начинается с самых первых этапов логопедической работы и является составной частью коррекционного воздействия.

На логопедических занятиях используются специальные упражнения для формирования неречевого звуко различения. Различение на слух неречевых звуков является фундаментом и основой развития фонематического слуха.

Используя игры-эксперименты с различными звучащими предметами, а также предметами, изготовленными из разных материалов, можно определять направление и характер звука. При проведении данных игр-экспериментов можно изменять громкость, темп звука, узнавать звук без зрительной опоры.

Одним из важным разделов логопедической коррекции является развитие дыхания и коррекция его нарушений. Работа над дыханием начинается с общих дыхательных упражнений, целью которых является увеличение объема, силы и глубины вдыхаемого и выдыхаемого воздуха и нормализация ритма дыхания.

Для изучения особенностей речевого дыхания в разных ситуациях вместе со школьниками проводим небольшие физические эксперименты. Например, дети надувают воздушные шары, дуют на бумажные листочки и бабочек,

учатся регулировать силу воздушной струи, сдувая легкую снежинку или тяжелый мячик. С разной силой дуют в трубочку, помещенную в емкость с водой, наблюдая, что происходит при разной силе выдоха. Дуют на ладонь разными способами, получая то теплую, то холодную воздушную струю. Все эти игры-эксперименты можно отнести к физическим опытам.

Обучающиеся с задержкой психического развития испытывают трудности в овладении письмом и чтением. А одним из условий полноценного овладения навыками письма и чтения для ученика начальной школы является формирования графического образа букв. Проблема формирования графического образа буквы для младших школьников с ЗПР является актуальной, в виду того, что у них отмечаются нарушения графо-моторной координации, зрительно-пространственные нарушения, нестойкость графического образа букв. Эти нарушения затрудняют овладение письменной речью на начальном этапе.

Для более успешного овладения навыками письма и чтения проводим игры-эксперименты с конструированием и трансформаций букв. Школьникам предлагается конструирование букв из различных предметов (шнурки, счетные палочки, бусины, конструкторы и т. д.). В дальнейшем предлагаются более сложные задания. Например, составить букву из двух или трех частей, доконструировать букву, реконструировать букву, т.е. превратить одну букву в другую. По мере накопления опыта появляется способность к мысленному моделированию, когда школьники, еще не прикасаясь к предметам, догадываются, какие из них удастся изогнуть нужным способом, хватит ли длины шнура или палочки для создания желаемого элемента и пр.

Формирование лексико-грамматической стороны речи у ребёнка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в формировании социальных связей. А поскольку одной из основных особенностей детей с ЗПР является ограниченный словарный запас даже на бытовом уровне, а также ошибки в употреблении грамматических конструкций, то формирование и развитие словаря и грамматического строя речи является одной из самых актуальных проблем логопедической коррекции.

У обучающихся с ЗПР в активном словаре преобладают в основном слова обиходно-бытовой тематики. Важным является обогащение словаря новыми словами, усвоение детьми ранее неизвестных слов, а также новых значений слов, уже имеющихся в их лексиконе. Обогащение словаря происходит, в первую очередь, за счет общеупотребительной лексики (названия предметов, признаков и качеств, действий, процессов и другое). В работе с детьми с ЗПР важно, чтобы новое слово вошло в активный словарь. Это происходит только в том случае, если оно будет закреплено и воспроизведено ими в речи. Экспериментирование способствует активизации словарного запаса детей, что в свою очередь повышает эффективность коррекционной работы в данном направлении.

При изучении лексических тем можно использовать элементы экспериментальной деятельности. Например, при изучении темы: «Человек. Части тела» ученикам предлагается придумать разные способы передвижения, которыми можно добраться до парты. Делаются выводы о том, что человек может использовать огромное количество разных способов передвижения. При изучении темы: «Фрукты» экспериментальным путем определить форму, вкус, цвет, трогая, пробуя, сравнивая с образцом. На основе собственных опытов делаем выводы, называем слова – признаки, обогащая словарный запас детей прилагательными.

Для восполнения пробелов в формировании грамматического строя речи используются задания с элементами экспериментальной деятельности, которые направлены на развитие внимания к смысловой, содержательной и лексико- синтаксической организации речевого высказывания, на развитие умения осознавать речевой материал и подчинять его определенной цели, то есть произвольно оперировать речью. К таким видам заданий относятся следующие задания:

- анализ отдельных фраз и предложений;
- перестановка слов с целью получения нужной фразы или предложения;
- соединение частей разорванных предложений;
- составление рассказа из двух текстов;
- составление связного рассказа из обрывочных фраз, словосочетаний, предложений.

В заключение хочется подчеркнуть, что очень важно дать ученику возможность самому все посмотреть, пощупать, попробовать, послушать, что в полной мере позволяет сделать экспериментальная деятельность, которая является эффективным дополнением к традиционным логопедическим занятиям с детьми с ОВЗ, а задача учителя – логопеда – стремиться создавать для этого необходимые условия.

Список литературы

1. Кукушин В. С. Современные педагогические технологии. Начальная школа. Пособие для учителя. Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2003. – 380 с.
2. «Новые педагогические технологии в системе образования» Под редакцией доктора педагогических наук профессора Е. Е. Полат Москва АСАДЕМА, 2001 г. – 266 с.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

*«Современный педагог – не тот, кто учит, а тот,
кто понимает и чувствует, как ребенок учится,
как проходит его становление».*
(Л. С. Выготский)

«Если ученик в школе не научился сам ничего творить, то и в жизни он будет только подражать, копировать» (Л. Н. Толстой)

Сегодня школа нацелена на достижение нового, современного качества образования, на решение жизненно важных задач и проблем. Чем же должен овладеть ученик, выходя из стен начальной школы? Конечно же – умением учиться. Прежде всего, у ученика должны быть сформированы универсальные учебные действия. Об этом нам говорят федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения

Общая идеология стандарта, нацеленность учебного процесса на достижение основных ожидаемых результатов образования налагает особые требования и на отбор образовательных технологий.

Отвечают особенностям новых стандартов следующие образовательные технологии:

– технологии *лично-ориентированного развивающего образования на основе системно-деятельностного подхода*

– технологии, основанные на *уровневой дифференциации* обучения

– технологии, основанные на *создании учебных ситуаций*

– технологии, основанные на *реализации проектной деятельности*

– технологии, основанные на *«встроенности»* системы текущего, промежуточного и итогового *оценивания* в учебный процесс

– *информационно-коммуникативные технологии*

Внедрение в образовательный процесс современных образовательных и информационных технологий в образовательный процесс позволит учителю:

– отработать глубину и прочность знаний, закрепить умения и навыки в различных областях деятельности;

– развивать технологическое мышление, умения самостоятельно планировать свою учебную, самообразовательную деятельность;

– воспитывать привычки чёткого следования требованиям технологической дисциплины в организации учебных занятий.

– дает возможность продуктивно использовать учебное время и добиваться высоких результатов обученности учащихся.

Моделирование уроков в различных технологиях – дело не простое, но это требование времени. Сегодня каждый педагог ищет наиболее эффективные пути усовершенствования образовательного процесса, повышения заинтересованности учащихся. Если ребенок не может проявить свои способности на уроке, он равнодушен к происходящему на уроке, ему скучно. Процесс обучения необходимо строить таким образом, чтобы ученик добывал знания самостоятельно, а учитель только помогал ему, направлял на нужный путь.

В своей работе я использую игровую технологию, здоровьесберегающие, информационно-коммуникативные, технологии, технологию проблемного и дифференцированного обучения. Данные технологии и их элементы позволяют разнообразить формы и средства обучения, повышают творческую активность учащихся.

Игровые технологии

Игровые формы обучения на уроке – эффективная организация взаимодействия педагога и учащихся. Игра – творчество, игра – труд. В процессе игры у учащихся вырабатывается привычка сосредотачиваться, мыслить самостоятельно, развивается внимание, стремление к знаниям. Учащиеся не замечают, что в ходе игры они учатся: познают, запоминают новое, ориентируются в необычных ситуациях, развивают навыки, фантазию. Даже самые пассивные из учеников включаются в игру с огромным желанием. Любой трудный материал может стать сюжетом интересной, увлекательной истории или сказки. Уроки в младших классах должны быть именно неповторимыми, волшебными, фантастическими, тогда учащиеся смогут лучше понять учебный материал, проникнуть в тайны наук. Свойство памяти младших школьников таково, что они запоминают яркие, необычные явления. Материал запоминается прочнее, если он был подан в необычной форме. Кроме того, разнообразие содержания и форм учебного материала значительно уменьшает влияние торможения, повышает эффективность учебного процесса за счет добровольного подчинения правилам всех учащихся. Включение в игровую деятельность вызывает у детей радость познания, сохраняя научный уровень знаний, развивает у них интерес к учебной деятельности, а это особенно важно для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Дети любят сказки. Их привлекают герои сказок, сюжет, явления.

И поэтому в первом классе каждый урок обучения грамоте – это урок сказка. В течении всего первого полугодия дети не только путешествуют на уроке по знакомым и не знакомым сказкам, помогают героям справиться со всеми препятствиями, возникшими у них на пути, знакомятся с помощью героев сказок с новыми буквами, учатся выделять звуки в словах и петь их песенку, не просто читают слова, а идут спасать Красную Шапочку, они узнают много нового об окружающем мире, учатся обобщать и делать выводы, находить лишнее и устанавливать закономерности, развивают свое мышление, речь, учатся создавать свои небольшие сказки и удивительные истории. Сюжет сказок я использую и для объяснения нового материала и для закрепления изученного. В развертывании фабулы участвуют сами ученики, своими учеб-

ными действиями они помогают героям сказок решать соответствующие задачи, придумывают продолжение сказки с хорошим концом. И вот уже дети не учат букву Р, а рассказывают сказку «Репка», помогают героям вытянуть репку, читая при этом слоговые дорожки, находят лишний слог, одинаковые слоги, читая первые слова с новой буквой, помогают бабушке собирать в огороде овощи, а внучке в саду цветы на клумбе. А тут и Жучка с Кошкой спешат на помощь, и нужно прочитать слова, найти среди них лишнее слово. Маленькая мышка, торопясь на помощь друзьям, поможет прочитать предложения. Дети учатся читать, решая при этом арифметические и логические задачи: кто первый (третий, последний) помогал в работе? А сколько рук тянуло репку? ...), Каждый урок – это новая сказка, а значит и новое открытие маленьких учеников.

Такая работа позволяет превратить процесс обучения из монотонного и скучного в процесс творческий, интересный, заставляющий детей мыслить, творить, фантазировать, а значит, развиваться. У детей появляется стремление читать, писать красиво и грамотно, чтобы выразить свои творческие мысли на бумаге.

Обучение без принуждения. Дети, особенно те, что испытывают сложности при адаптации к школе, легче входят в школьную жизнь, не испытывают такого нервного напряжения, стрессов. Эту работу можно проводить и на последующих уроках по чтению и письму, и на уроках русского языка в следующих классах. И уже к концу первой четверти дети не боятся чистого листа бумаги, что часто наблюдается на первых этапах работы, не боятся ошибиться, а стараются высказать свою мысль, придумать свою историю, своего героя интереснее. Появляется своеобразный элемент соревнования между детьми: а у кого будет интереснее, кто придумает такое, какого еще не было ни у кого. Дети стремятся прочитать имя героя, написать его любимую букву, слово, предложение или мини-рассказ очень красиво, чтобы это было настоящее искусство, и если это даже не у всех получалось, то не было чувства дискомфорта, не возникало чувство постоянных неудач. Дети работают в ситуации постоянного успеха и радости от совершенной работы. Во втором, третьем и четвертом классе дети творят на интегрированных уроках русского языка. Они уже не могут работать по-другому.

Уроки-сказки помогают совершать нам и путешествия по морям – океанам, и в космическое пространство, оказаться на удивительной десятой планете, или покорять неизведанные страны. Уроки-путешествия, уроки-исследования, уроки зачеты, уроки-соревнования помогают лучше понять мир языка, и при его изучении не потерять огонек пытливости, с которым дети пришли в школу.

Здоровьесберегающие технологии

Использование данных технологий позволяют равномерно во время урока распределять различные виды заданий, чередовать мыслительную деятельность с физминутками, определять время подачи сложного учебного материала, выделять время на проведение самостоятельных работ, нормативно применять ТСО, что дает положительные результаты в обучении.

Наблюдения показывают, что использование здоровьесберегающих технологий в учебном процессе позволят учащимся более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве, раскрыть свои творческие способности, а учителю эффективно проводить профилактику асоциального поведения.

Здоровьесберегающие технологии применяются на всех этапах урока, поскольку предусматривают чёткое чередование видов деятельности. Для того, чтобы дети не уставали на уроке, провожу физкультминутки и специальные упражнения для снятия напряжения с мышц опорно-двигательного аппарата, упражнения для рук и пальцев, упражнения для формирования правильного дыхания, упражнения для укрепления мышц глаз и улучшения зрения.

Технологии дифференцированного обучения.

Обучение детей, разных не только по уровню подготовки, но даже по учебным возможностям – это сложная задача, стоящая перед учителем. И решить её невозможно без дифференцированного подхода к обучению. Свои уроки я строю с учетом индивидуальных возможностей и способностей учащегося, использую разноуровневые задания. Выполняя задания разного уровня учащиеся ощущают себя успешными и уверенными; возрастает степень их психологического комфорта на уроках.

Стараюсь строить обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа). Сотрудничество трактуется как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей, Суть индивидуального подхода в том, чтобы идти не от учебного предмета, а от ребенка к предмету, идти от тех возможностей, которыми располагает ребенок, применять психолого-педагогические диагностики личности.

Групповая работа на уроках весьма привлекает младших школьников. Это полноценная самостоятельная форма организации обучения. Использование на уроках групповой работы несёт в себе черты инновационного обучения: самостоятельное добывание знаний в результате поисковой деятельности, следовательно:

- возрастает глубина понимания учебного материала, познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся;
- меняется характер взаимоотношений между детьми;
- укрепляется дружба в классе, меняется отношение к школе;
- сплочённость класса резко возрастает, дети лучше понимают друг друга и самих себя;
- растёт самокритичность, точнее оценивают свои возможности, лучше себя контролируют;
- учащиеся приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе: открытость, такт, умение строить своё поведение с учётом позиции других людей.

В конце групповой работы, выработанные каждой группой решения, обсуждаются всем классом. Таким образом, оценивается не только результат решения задачи, но и работа группы.

Учебный диалог можно считать специфическим видом педагогической технологии. Он выступает не только как один из способов организации обучения, но и как неотъемлемый компонент, внутреннее содержание личностно ориентированной технологии обучения. Я считаю, что использование учебного диалога, позволяет осуществлять личностно ориентированный образовательный процесс, развивает пытливость и самостоятельность ребёнка, способствует обогащению его субъектного опыта.

Проектные методы обучения.

Работа по данной методике дает возможность развивать индивидуальные творческие способности учащихся, более осознанно подходить к профессиональному и социальному самоопределению.

При выполнении каждого нового проекта (задуманного самим ребенком, группой, классом, самостоятельно или при участии учителя) мы решаем несколько интересных, полезных и связанных с реальной жизнью задач. От ребенка требуется умение координировать свои усилия с усилиями других. Чтобы добиться успеха, ему приходится добывать необходимые знания и с их помощью проделывать конкретную работу. Идеальным считается тот проект, для исполнения которого необходимы различные знания, позволяющие разрешить целый комплекс проблем.

Задача учителя состоит в том, чтобы найти и организовать интересные формы процесса познания мира учащимися. Проектирование ставит ученика в активную позицию деятельного субъекта, поскольку он сам генерирует идеи, иницирует деятельность, реализует свои творческие замыслы. Включение школьников в проектную деятельность учит их размышлять, прогнозировать, предвидеть, формирует адекватную самооценку и, главное, происходит интенсивное развитие детей. А деятельность в свою очередь формирует мышление, умения, способности, межличностные отношения.

Работа над проектной деятельностью – это один из способов вхождения школьника в социально нормированную деятельность, в которой ребёнок учится определять границы своей самостоятельности, свободы и ответственности.

Информационно-коммуникационные технологии

В настоящее время инновационные технологии занимают важное место в профессиональной деятельности учителя. Необходимость применения средств ИКТ в работе учителей начальных классов диктуется возрастными особенностями учащихся, а именно потребностью в наглядной демонстрации учебного материала, процессов и явлений. Сегодня ИКТ можно считать тем новым способом передачи знаний, который соответствует качественно новому содержанию обучения и развития ребенка. Этот способ позволяет ребенку с интересом учиться, находить источники информации, воспитывает самостоятельность и ответственность при получении новых знаний.

Средства мультимедиа позволяют обеспечить наилучшую, по сравнению с другими техническими средствами обучения, реализацию принципа наглядности, которому принадлежит ведущее место в образовательных технологиях начальной школы. Кроме того, средствам мультимедиа отводится задача обеспечения эффективной поддержки игровых форм урока.

Чтобы обогатить урок, сделать его более интересным, доступным и содержательным, при планировании следует предусмотреть, как, где и когда лучше включить в работу ИКТ: для проверки домашнего задания, объяснения нового материала, закрепления темы, контроля за усвоением изученного, обобщения и систематизации, пройденных тем, для уроков развития речи и т. д. К каждой из изучаемых тем можно выбрать различные виды работ и действий: разноуровневые задания, тесты, презентации и проекты.

Основными направлениями в работе при использовании ИКТ являются:

- мультимедиа-уроки, которые проводятся на основе компьютерных обучающих программ: «Уроки русского языка», «Уроки математики», «Уроки литературного чтения» для 1–4 классов;
- дистанционные олимпиады и конкурсы;
- телекоммуникационные проекты;
- уроки на основе компьютерных презентаций;
- виртуальные путешествия на уроках окружающего мира.

Использование современных образовательных технологий позволяет учителю добиваться высокого качества обучения, увеличивается число учащихся, принимающих участие в олимпиадах, исследовательских проектах и различных творческих конкурсах. Таким образом, применение новых технологий в начальной школе способствует развитию у школьников познавательной активности, творчества, креативности, умения работать с информацией, повышению самооценки, а главное, повышается динамика качества обучения.

В нынешней системе образования выбор или разработка технологии преподавания конкретного предмета осуществляется преподавателем на основе его личных убеждений и составляет его индивидуальный стиль педагогической деятельности. Можно сказать, что появилось много авторских образовательных программ, направленных на реализацию поставленных целей.

В современной педагогике и психологии в центре внимания и исследования зарубежных и отечественных психологов находится проблема личности, а в центре внимания педагогической науки – создание образовательных технологий. Поэтому предполагается, что разработка технологии обучения преподавателем – это творческий процесс, направленный на всестороннее развитие личности, состоящий в анализе целей, возможностей и выборе форм, методов и средств обучения, обеспечивающих реализацию целей и возможностей.

Учить ребенка радостно, без принуждения – возможно, если в своей работе использовать инновационные технологии. Апробировав образовательные технологии, учитель сам не захочет работать по-старому, а его уроки превратятся в творческое общение с учениками и учеников между собой.

Список литературы

1. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.
2. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приема до философии / М.: Сентябрь, 1996.

3. Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании. – М.: Школа-Пресс, 2002. – 120 с.
4. Педагогические Интернет-ресурсы.
5. Громова О. К. «Критическое мышление – как это по-русски? Технология творчества. // БШ № 12, 2001
6. Ягодко Л. И. Использование технологии проблемного обучения в начальной школе /Л. И. Ягодко// Начальная школа плюс до и после. – 2010. – № 1. – С. 36–38
7. Андреев О. Ролевая игра: как ее спланировать, организовать и подвести итоги / О. Андреева // Школьное планирование. – 2010. – № 2. – С. 107–114
8. Алексеев Н. Г. Формирование осознанного решения учебной задачи // Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993.
9. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

Филюнина Е. Н.

МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», г. Челябинск

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

***Аннотация.** Использование средств информационно-коммуникационных технологий в организации в организации и планировании деятельности образовательных организаций позволяет достичь многих преимуществ. АС «Сетевой город. Образование» позволяет организовать мониторинг состояния системы образования. Выявить реальные результаты, оперативно реагировать и принимать эффективные управленческие решения.*

Управленческое решение будет наиболее эффективным при условии использования информационно-коммуникационных технологий на основе автоматизированной обработки социально-экономической, психолого-педагогической и иной информации.

Выделяют несколько направлений применения информационных технологий в управлении образовательными организациями: мониторинг качества образовательных услуг на основе автоматизации сбора статистических данных; внедрение электронного документооборота; автоматизация хранения сведений о кадрах и обучаемых; автоматизированный учет состояния зданий, оборудования и материалов; автоматизация бухгалтерского учета.

Для реализации указанных выше направлений формируется информационная система управления образовательной организации, представляющая собой взаимосвязанную совокупность средств, методов и персонала, используемых для хранения, обработки и выдачи информации в интересах достижения поставленной управленческой цели. Для того чтобы обеспечить ее функционирование на всех уровнях управления и их взаимодействие между собой, необходимо определить такие информационные системы, которые охватывали бы весь управленческий процесс в целом.

Использование средств ИКТ в организации и планировании деятельности образовательных организаций позволяет достичь многих преимуществ, в числе которых: повышение эффективности образовательного процесса; возможность управления с оперативным учетом результатов уже осуществленной деятельности; принятие более эффективных управленческих решений; повышение объективности в оценке деятельности педагогов и обучающихся; более эффективное управление познавательной деятельностью обучающихся; возможность принятия обоснованных и целесообразных мер, нацеленных на повышение результативности образования; оперативный адресный доступ к организационной информации школы; экономия материальных и человеческих ресурсов; высвобождение свободного времени, сокращение объемов рутинной работы.

Рассмотрим на примере преимущества принятия управленческого решения с использованием ИКТ (рисунок 1).

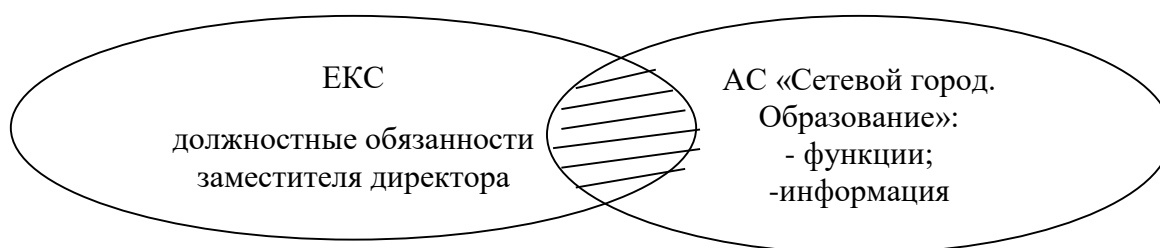


Рис. 1. Применимость

АС «Сетевой город. Образование» (далее – АС СГО) для выполнения должностных обязанностей заместителя директора.

Таблица 2.

Возможности АС СГО для выполнения должностных обязанностей заместителя директора

Должностные обязанности заместителя директора из ЕКС [21, с.5]	Возможности АС СГО
Организует текущее и перспективное планирование деятельности образовательного учреждения	Раздел «Планирование» имеет закладки: – «Учебный год и периоды»; – «Предметы»; – «Компоненты»; – «Профили»; – «Нагрузки»; – «Учебный план», «Индивидуальный учебный план»
Координирует работу преподавателей, воспитателей, мастеров производственного обучения, других педагогических и иных работников, а также разработку учебно-	Раздел «Обучение» имеет закладки: – «Учебные материалы»; – «Учебные курсы»; – «Оценочные шкалы».

<p>методической и иной документации, необходимой для деятельности образовательного учреждения</p>	<p>Раздел «Отчеты» имеет закладки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Учет учебных часов учителя»; – «Сводный отчет классного руководителя»; – «Сводный отчет об успеваемости по школе»; – «Итоги успеваемости по предмету»; – «Отчет учителя-предметника»; – «Средний балл учителя»; – «Динамика среднего балла учителя»
<p>Обеспечивает использование и совершенствование методов организации образовательного процесса и современных образовательных технологий, в том числе дистанционных</p>	<p>Раздел «Отчеты» имеет закладки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Качество основного общего образования»; – «Сводный отчет об успеваемости и качестве обучения по школе». <p>АС СГО позволяет администрировать образовательный процесс, поддерживать содержание образования, вести методическую работу</p>
<p>Осуществляет контроль за качеством образовательного (учебно-воспитательного) процесса, объективностью оценки результатов образовательной деятельности обучающихся, работой кружков и факультативов, обеспечением уровня подготовки обучающихся, соответствующего требованиям федерального государственного образовательного стандарта, федеральных государственных требований</p>	<p>Дополнительный модуль «МСОКО» (многоуровневая система оценки качества образования) имеет закладки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Отчеты по классу, по школе»; – «Мониторинг»; – «Отчеты по учащимся». <p>Использование АС СГО позволяет:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Достичь высокого уровня контроля качества образования. 2. Иметь достоверную информацию о состоянии образовательного процесса в школе и, как следствие, более глубоко понять сущность контроля в системе управления школы. 3. Проследить степень образованности учеников по классу за несколько лет
<p>Организует работу по подготовке и проведению экзаменов</p>	<p>Дополнительный модуль «МСОКО» имеет закладки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Заявки учащихся на участие в ГИА»; – «Анализ результатов ГИА»; – «Прогноз ОГЭ/ЕГЭ». <p>В полном объеме позволяет провести анализ с учётом индикативных показателей</p>

При оценке управленческих решений учитываются определенные критерии, которые характеризуются показателями, выражающими главную меру желаемого результата, учитываемую при рассмотрении вариантов решения:

1. Быстрый сбор необходимой информации для принятия управленческих решений.

2. Способность принимать оптимальное решение в кратчайший срок.

3. Оперативность доведения решений до исполнителей.

4. Обеспечение четкого выполнения решений.

5. Осуществление комплексного контроля выполнения решений.

6. Высокий уровень технической оснащенности школы.

7. Высокое качество оказываемых образовательных услуг.

Возникает необходимость определения критериев эффективности в принятии управленческих решений с использованием ИКТ: реальность – нельзя принимать нереальные, абстрактные решения, принятое решение должно соответствовать силам и средствам коллектива, его выполняющего; своевременность не только в принятии решения, но и достижения целей; экономичность – решение должно обеспечивать достижение поставленной цели с наименьшими затратами; целесообразность – решение должно наиболее полно обеспечивать достижение поставленной организацией цели.

Эти критерии реализуются в интерактивной информационной системе АС «Сетевой город. Образование» [2, с. 173].

Цель исследования предполагает разработку рекомендаций для руководителей образовательных организаций по принятию эффективных управленческих решений с использованием автоматизированной системы «Сетевой город. Образование». Это:

1. Наличие современного оборудования.

2. Создание единой локальной сети образовательной организации.

3. Повышение информационной компетентности сотрудников школы.

4. Желание сотрудников принимать участие во внедрении новых информационно-коммуникационных технологий.

5. Повышение мотивации персонала к использованию ИКТ в профессиональной деятельности [2, с. 173].

В АС СГО просмотр информации по базе осуществляется через создание отчетов. Пользователи системы (заместители директора) после получения первого отчета реально оценивают пользу автоматизированной системы и той работы, порой нелегкой, которую им пришлось выполнить на этапе ввода информации.

Существует два варианта отчетов:

1. предустановленные отчеты;

2. отчеты, созданные пользователем, с помощью конструктора отчетов.

АС СГО позволяет формировать итоговую и статистическую отчетную документацию, как установленного государством образца, так и произвольную.

Таким образом, использование АС «Сетевой город. Образование» позволяет четко организовать мониторинг состояния системы образования, выявить реальные результаты, оперативно реагировать и принимать эффективные управленческие решения.

Список литературы

1. Абросимова, М. А. Информационные технологии в государственном и муниципальном управлении: Учебное пособие / М. А. Абросимова. – М. : КноРус, 2013. – 248 с.
2. Автоматизированные системы повышают эффективность управления / В. В. Кудинов, С. А. Иванова. // Народное образование. 2014. 10 – 5 с.
3. Акперов, И. Г. Информационные технологии в менеджменте: Учебник / И. Г. Акперов, А. В. Сметанин, И. А. Коноплева. – М. : НИЦ ИНФРА-М, 2013. – 400 с.
4. Балдин, К. В. Информационные технологии в менеджменте / К. В. Балдин. – М.: Академия, 2012. – 283 с.
5. Веряев, А. А. Педагогика информатики / А. А. Веряев. – Барнаул. : БГПУ, 2010. – 140 с.
6. Захарова, И. Г. Информационные технологии в управлении образовательными учреждениями / И. Г. Захарова. – М. : Академия, 2012. – 190 с.
7. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном учреждении / Регалова Т. В. // Нижегородское образование. – 2012. – № 3. – С. 104–110.
8. Конаржевский, Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Ю. А. Конаржевский. – М. : [б.и.], 1997. – 47 с.
9. Корнеев, И. К. Технические средства управления / И. К. Корнеев, Г. Н. Ксандопуло. – М.: ИНФРА-М, 2014. – 198 с.
10. Лузянин, А. Г. Оптимизация деятельности руководителя образовательного учреждения с использованием информационно-коммуникационных технологий / А. Г. Лузянин // Педагогические науки. – 2013. – № 1. – С. 7–11.
11. Матрос, Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Меньшикова. – М.: Педагогическое общество России, 2009. – 57 с.
12. Массовый открытый онлайн курс института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании по икт компетентности учителей, Цветкова М. С., Бадарч Д. – Профильная школа. 2014. Т. 2. № 5. С. 24–33.
13. Модель инновационного управления образовательным процессом современной школы с использованием информационно-коммуникационных технологий / Демина Е. В. // Информатика и образование. – 2012. – № 1. – С. 13–18.
14. Моисеев, А. М. Качество управления школой: каким оно должно быть / А. М. Моисеев. – М.: Сентябрь, 2001. – 160 с.
15. Научные и образовательные аспекты информационного неравенства / В. Фортов // Народное образование. – 2012. – № 7. – С. 7–9.
16. Некоторые подходы к моделированию системы управления образовательным процессом / О.М. Полещук // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2002. – № 3. – С. 4–6.

17. Обзор информационных технологий в управлении общеобразовательной школой / Маржина Р. А. // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2014. – № 5–3. – С 94–97.

18. Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, В. И. Огарев. СПб; Воронеж: [б.и.], 1995. – 231 с.

19. Повышение эффективности управления адаптивной школой за счет использования информационных технологий / Грачева А. П. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2014. – № 1. – С. 114–120.

20. Постановление Правительства Российской Федерации от 8 августа 2013 г. N 678 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций».

21. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. N 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования».

22. Проект профессионального стандарта руководителя образовательной организации. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации.

23. Сергеева, М. А. Информационно-технологическое обеспечение мониторинга качества профессиональной переподготовки руководителей образовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. А. Сергеева. – М.: [б.и.], 2003. – 20 с.

24. Смирнов, Э. А. Теория организации / Э. А. Смирнов. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 248 с.

25. Телекоммуникационные технологии управленческой деятельности руководителя / Н. В. Новожилова // Школьные технологии. – 2003. – № 2. – С. 7–9.

26. Тихомирова, Н. В. Современные проблемы управления в условиях информационного общества. Серия: Научные школы Юнити-Дана. – 2012. – 752 с.

27. Третьяков, П. И. Регион: управление образованием по результатам. Теория и практика. / П. И. Третьяков, Т. В. Сидорина. – М.: Новая школа, 2001. – 108 с.

28. Третьяков, П. И. Школа: управление по результатам / П. И. Третьяков. – М.: Новая школа, 2001. – 85 с.

29. Управление современной школой / М. М. Поташник. – М.: Новая школа, 2001. – 83 с.

30. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53. – Ст. 7598.

31. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд., доп. – М.: Советская энциклопедия, 1986. – 207 с.

32. Чашников, Л. А. Применение информационных технологий в управлении школой / Л. А. Чашников // XI конференция-выставка «Информационные технологии в образовании» (Москва, 5–9 ноября 2001г.): тез. докл. – Москва, 2001. С. 11–14.

33. Шамова, Т. И. Совершенствование системы внутришкольной педагогической информации как важнейшее условие реализации школьной реформы / Т. И. Шамова, Т. К. Чекмарёва. – М.: МГПИ, 1989. – 300 с.

34. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

Чернева С. П.

*МБУ «ЦППМСП Металлургического района г. Челябинска»,
г. Челябинск*

«ВЫХОД ЕСТЬ: ПРИНЯТЬ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЗА СЕБЯ»

***Аннотация.** В статье представлены инновационные подходы в формировании психологической готовности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к прохождению итоговой аттестации. Диагностические исследования по проблеме проводились анкетой «Откровенно говоря...» и игрой «ОГЭЕГЭноу» Ваврушевой Ксении, созданной на основе социальной психологической игры немецкого психотерапевта Гюнтера Хорна и психологической игры «Поддержка» Станислава Раевского и Аллы Чугуевой. Предложена психотерапевтическая практика выхода из роли «жертвы», позволяющая снизить уровень предэкзаменационной тревожности и повысить уверенность в достижении цели.*

На сегодняшний день более чем актуальной проблемой в системе организации и проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования является формирование психологической готовности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к прохождению ОГЭ.

Кандидат психологических наук, Марина Юрьевна Чибисова [12], определяет психологическую готовность, как сформированность психических функций, индивидуальных особенностей, поведенческих навыков, обеспечивающих успешность выпускника при сдаче экзамена.

Поиск путей поддержки и сопровождения обусловлен тем, что в процессе подготовки и непосредственного прохождения итоговых испытаний у обучающихся данной категории возникают определенные психологические трудности, которые влияют на результаты экзаменов, а в последствии, и на успешную реализацию профессиональных планов.

Обучающиеся с ОВЗ испытывают специфические трудности в зависимости от особенностей развития личностной, познавательной и эмоционально-волевой сфер:

– учебный процесс для них сопряжен с определенным эмоциональным напряжением;

– они склонны воспринимать любую ситуацию, связанную с учебой, как опасную;

– особую тревогу вызывает у них проверка знаний в любом виде (контрольная работа, диктанты, вызов к доске и т. д.).

Недостатки психофизического развития детей с ОВЗ сами по себе дают снижение стрессоустойчивости, ограничение продуктивности совладающего поведения, приводят к неэффективному использованию ресурсов личности и среды вокруг нее. Обучающиеся с особыми образовательными потребностями нуждаются в индивидуально-личностном подходе, организации специальных условий подготовки и проведении итоговой аттестации.

В связи с этим возникает необходимость в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ в период подготовки к экзаменам.

Цель психолого-педагогического сопровождения государственной итоговой аттестации: создание психолого-педагогических условий, учитывающих возможности, способности и здоровье ученика, его потенциальные ресурсы, способствующих формированию психологической готовности к успешной сдаче итоговой аттестации.

Задачи психолого-педагогической поддержки выпускников выделенной группы:

1. сформировать умение поиска ответа на поставленный вопрос;
2. развить навыки саморегуляции и управления стрессом;
3. формировать конструктивные стратегии поведения на экзамене.

По мнению А. В. Запорожец [4], для общей характеристики готовности имеет значение совокупность сформированных качеств «... психологическую готовность нельзя свести к наличию у ребенка каких-либо отдельных свойств и умений. Она представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств личности, включая особенности ее мотивации, уровень развития познавательной сферы, степени сформированности механизмов регуляции действий».

По нашим наблюдениям и исследованиям, выявлены трудности, с которыми обучающиеся исследуемой категории сталкиваются при подготовке к экзаменам и на самой процедуре:

– познавательные – способность переработки информации, уровень развития мнемических процессов и логического мышления;

– процессуальные – отсутствие полной и четкой информации о самой процедуре сдачи экзаменов;

– личностные – эмоциональная нестабильность, деорганизованность деятельности, высокий уровень тревожности.

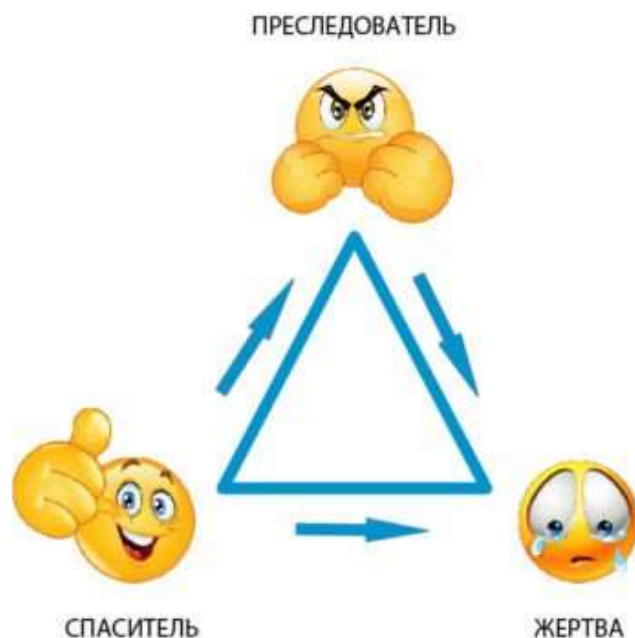
Пятилетний опыт работы педагога-психолога по подготовке выпускников 9-х классов с особенностями развития к итоговой аттестации показал, что самым «западающим», влияющим на успешность из трех значимых компонентов психологической готовности является личностный.

Диагностические исследования по методикам «Откровенно говоря...» и «ОГЭЕГЭноу» Ваврушевой Ксении, созданной на основе социальной психологической игры немецкого психотерапевта Гюнтера Хорна «Семейные секреты» и психологической игры «Поддержка» Станислава Раевского и Аллы Чугуевой, показали, что трудности связаны с недостаточным уровнем развития самоорганизации и самоконтроля, низкой стрессоустойчивостью и отсутствием навыков саморегуляции.

Работа по преодолению личностных трудностей заключается в проведении с обучающимися психопрофилактических занятий по обучению навыкам саморегуляции, релаксации, дыхательных психотехник, способствующих снижению психологической напряжённости во время сдачи экзамена.

Коррекционно-развивающие мероприятия, ежегодно проводимые в соответствии с методическими рекомендациями И. А. Бобровой [2] и М. Ю. Чибисовой [11], показали результативность лишь отдельных обучающихся, с приближенно нормальным уровнем психологической готовности изначально. Но для учащихся «группы риска» с высоким уровнем тревоги и недостаточным владением навыками самоконтроля данной программы явно недостаточно, так как они выходили к финалу в состоянии тревоги.

Нами была опробована сначала индивидуально, а затем и на группе «риска» психотерапевтическая практика «драматический треугольник», основанная на транзактном анализе Стивена Карпмана. Согласно его теории выбор одной из ролей в «драматическом треугольнике» определяет поведение и алгоритм поиска выхода из трудных ситуаций.



Как выяснилось из разбора причин неготовности справляться с трудностями, каждый второй обучающийся «группы риска» обозначал себя в роли «Жертвы» или «Преследователя», поведение которых определялось слезами, жалости к себе или гневом, злостью и недовольством к окружающим. А каждый четвертый заявил, что не живет своей жизнью, а вынужден кому-то помо-

гать и за кого-то отвечать, идти на поводу требований родителя – роль «Спасателя», но спасателя мнимого, с выгодой для себя. Мы проследили, как «Спасатель» легко разочаровывается и переходит в роль «Жертвы» и/или «Преследователя». Так подросток с особыми потребностями не может вырваться из «злополучного треугольника», еще более остро ощущая свою беспомощность и растерянность в ситуациях контроля знаний и повышенной ответственности.

На самом деле в психотерапевтической беседе выяснилось, что учащиеся с особенностями развития отказываются от ответственности за самого себя и не умеют самостоятельно принимать решение (низкий уровень социализации).

В дальнейшем, при проведении цикла занятий в форме психологических тренингов и психокоррекционных практик, обучающимся было разъяснено, что эти роли объединяет отказ от ответственности за себя и свою жизнь, что в свою очередь приносит путаницу и страдания, а не решение. «Жертва» вообще ни за кого не отвечает, а «Спасатель» и «Преследователь» стремятся взять ответственность за других, но, не за себя.

Осознав это, обучающиеся изменили свое привычное поведение, научились заботиться о себе, а к моменту сдачи экзамена были готовы принимать ответственность за себя и свое решение, а это в свою очередь, позволило преодолеть личностные трудности, повысить самооценку и закрепить навык уверенного поведения.

В результате психокоррекционной работы, включающей в том числе блок психотерапевтической практики Стивена Карпмана, у подростков снизился уровень предэкзаменационной тревожности, возрасла уверенность в собственных силах.

Список литературы

1. Беспалько В. Педагогический анализ ЕГЭ / Педагогическая диагностика. 2008. № 6.
2. Бобровой И. А. Методическими рекомендациями «Психологическая подготовка обучающихся к государственной итоговой аттестации» – Ставрополь: СКИПРО ПК и ПРО, 2014.
3. Валентьев А. ЕГЭ и успешность учеников в социуме. Народное образование. – 2008. – № 3.
4. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2 тт. – М., 1986. – Т. 1. – С. 56.
5. Единый государственный экзамен: психолого-педагогическая подготовка учащихся и родителей: Методические рекомендации учителям. Сост. А. Д. Барбитова. – Ульяновск: УИПКПРО, 2005. (Серия «Учебно-методический комплекс»).
6. Ерхова М. В. Психологическая подготовка школьников к ГИА. Ульяновск: УИПКПРО, 2004.
7. Материалы семинара Оренбургского ИПК по подготовке участников образовательного процесса к итоговой аттестации (www.orenipk.ru)

8. Центр развития «Белый слон». Материалы семинара о проблемах готовности субъектов образовательного процесса к ЕГЭ (www.wslon.ru)
9. Чибисова М. Методический инструментарий психологической подготовки. Народное образование. 2008. № 9.
10. Чаловка С.В. Психологическое сопровождение итоговой аттестации учащихся 9–11 классов: Метод, рекомендации для педагогов-психологов образовательных учреждений и профилактических центров / С. В. Чаловка, О. С. Гришанова. – Саратов, 2008.
11. Чибисова М. Ю. Единый государственный экзамен: психологическая подготовка (Психолог в школе). – М.: Генезис, 2004.
12. Чибисова, М. Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ: работа с учащимися, педагогами, родителями. / М. Ю. Чибисова. – М.: Генезис, 2009.
13. Готовимся к ЕГЭ: стратегии работы с детьми групп риска [электронный ресурс]: Первый психологический портал г. Пятигорска. URL: <http://5psy.ru/obrazovanie/gotovimsya-k-ege-strategii-raboti-s-detmi-grupp-riska.html>.

РАЗДЕЛ II

ИНКЛЮЗИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В данном разделе сборника статей представлены материалы по опыту реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях.

В общем плане рассматриваются актуальные вопросы личностной и профессиональной готовности различных субъектов образовательных отношений к осуществлению обучения ребенка с ОВЗ инклюзивно. Анализируется мотивационный аспект готовности педагогических работников к созданию необходимых и комфортных условий в общеобразовательной организации для ребенка с ОВЗ, обучающегося инклюзивно.

В статьях данной главы достаточно подробно рассматриваются исследования о содержании и направлениях деятельности внутришкольного психолого-медико-педагогического консилиума, описываются формы и методы взаимодействия специалистов школьной службы сопровождения, а также особенности взаимодействия общеобразовательной организации с ТППК по созданию оптимальных условий для развития и обучения ребенка с особыми образовательными потребностями в массовой школе. Раскрываются специфические особенности совместной работы учителей предметников и ведущих специалистов ПМПк по выработке единого подхода к обучению учащихся, нуждающихся в специализированной психолого-педагогической помощи.

В статьях показан опыт специалистов в разработке и реализации индивидуальных образовательных маршрутов для детей с особыми образовательными потребностями, раскрываются принципы обучения, специальные методы и приемы коррекции.

Особое внимание в ряде статей уделяется нейропсихологическим аспектам формирования и развития различных навыков детей с особыми образовательными потребностями.

В данной главе анализируются возможности применения различных образовательных технологий (игровые, здоровьесберегающие и др.) в процессе коррекции познавательных психических процессов, мотивационной, коммуникативной сферы, личностных качеств детей с ОВЗ, обучающихся в инклюзии.

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ОТ ОСОЗНАНИЯ ДО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются понятия «интеграции» и «инклюзивного образования». Представлен авторский взгляд на проблемы инклюзивного образования в современной российской действительности с учетом собственного и зарубежного опыта.

В последние десятилетия в России создаются условия для внедрения в образовательные учреждения разных типов и видов различных форм интегрированного обучения. Развитие инклюзии является одним из основных направлений модернизации как международной, так и российской системы образования [1, С. 60]. Нашими задачами является обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей с созданием специальных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ) в массовых образовательных учреждениях. В настоящее время исследуется зарубежный опыт, адаптируются образовательные программы, разрабатываются формы, методы, технологии обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, нарушениями зрения, слуха, интеллекта, детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

В нашей стране существенно изменяется отношение общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья и оценке возможностей детей и способности. Реализуется дифференцированно-индивидуальный подход в обучении каждого ребенка с позиции, что может ребенок, не смотря на имеющийся дефект.

В современной действительности получили широкое распространение такие понятия как «интеграция» и «инклюзивное образование». Согласно определению Н. М. Назаровой, в системе образования «интеграция» рассматривается как право выбора каждого учащегося места, способа и языка обучения. Для учащихся с особыми образовательными потребностями в случае их выбора в качестве места обучения массового образовательного учреждения общего назначения – создание специальных образовательных условий для обучения и воспитания [3].

То есть это процесс предоставления ребенку с ограниченными возможностями здоровья прав и реальных возможностей воспитываться и обучаться наравне и вместе с нормально развивающимися сверстниками с созданием специальных условий обучения и воспитания, компенсирующих ему развитие нарушенных функций, при которых особый ребенок со специальными образовательными потребностями получит возможность реализовать свои способности.

«Инклюзия» – полное включение в образовательный и воспитательный процесс детей с ограниченными возможностями психического и физического здоровья в массовые образовательные учреждения вместе с их обычными

сверстниками, возможность выбора для лиц с особыми образовательными потребностями получать образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении или в общеобразовательном учреждении с созданием специальных условий.

Идеи интеграции были выдвинуты еще выдающимся ученым психологом и основоположником дефектологии Л. С. Выготским, который полагал, что задачей воспитания ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание специальных условий компенсации его дефекта с учетом не только биологических, но и социальных факторов.

Впервые принцип инклюзивного образования – обеспечения того, что образование инвалидов является неотъемлемой частью системы образования, чтобы школы могли быть открытыми для всех детей, особенно детей с особыми образовательными потребностями, провозглашен Саламанкской декларацией, принятой Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями в 1994 году.

Действующим российским законодательством, а именно Федеральным законом от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон) введено понятие 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. Согласно ст. 79 Закона под специальными условиями для получения образования обучающимися с ОВЗ 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 [5].

Согласно действующему законодательству, право выбора образовательного учреждения: коррекционного, инклюзивного или общего назначения остается за родителями детей с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время можно выделить следующие современные мировые тенденции интеграции и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в массовые учреждения воспитания и образования: применение информационных технологий, ранняя комплексная дифференцированная коррекционно-развивающая помощь как важнейшее условие социальной адаптации детей с ОВЗ, современные направления исследований в специальном образовании (исследования Института коррекционной педагогики Российской академии образования в нашей стране в области системы ранней помощи в образова-

нии, психолого-педагогической поддержки семьям с «особым» ребенком, изучение подходов коррекционной помощи детям с сочетанными нарушениями и т. д.), повышение профессиональной компетенции педагогов.

В отечественном образовании накоплен значительный опыт совместного обучения и воспитания детей с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками. При этом можно выделить ряд проблем инклюзивного образования в нашей стране.

Во первых, это необходимость создания и развития государственной системы ранней помощи, включающей в себя комплексную диагностику и коррекцию различных категорий детей с ОВЗ, начиная с первых месяцев жизни. Исходя из теории Л. С. Выготского о структуре дефекта, при ранней медико-психолого-педагогической помощи ребенку с отклонением в развитии, можно избежать или ослабить проявление вторичных, третичных и т. д. дефектов. Так, в нашей стране успешно функционирует система ранней комплексной диагностики и помощи детям с нарушением слуха.

Во вторых, это необходимость создания специальных образовательных условий, так называемой «безбарьерной» среды для детей с особыми образовательными потребностями – создание условий для воспитания, обучения и пребывания в детских дошкольных учреждениях, школах, ВУЗах и других послешкольных учебных заведениях детей и студентов с ОВЗ. Не всегда общество психологически готово к совместному обучению детей с ОВЗ в массовых образовательных учреждениях. Инклюзивное обучение предполагает не только нахождение ребенка с ОВЗ и его родителей в этой системе, но и детей, которые обучаются вместе с ним в одном классе, родителей этих детей, педагогов, администрации образовательного учреждения. Часто наблюдаются случаи, когда дети, обучающиеся с ребенком с отклонениями в развитии и их родители не готовы принять его в свой коллектив, принимать его таким, какой он есть, помогать преодолевать свой дефект. Зачастую общеобразовательными школами не создаются в полной мере те специальные условия, необходимые «особому» ребенку для обучения наравне и вместе с нормально развивающимися сверстниками: индивидуальный и дифференцированный подход, тьюторское сопровождение в необходимом объеме, специальные средства обучения и т. д. Мы наблюдаем, что «особым» детям гораздо комфортнее в системе специального образования, эта среда более адаптирована под их специальные образовательные потребности. Исходя из опыта, можно сказать, что дети с ограниченными возможностями здоровья, посещающие общеобразовательную школу, переходят в специальную (коррекционную) школу, так и не овладев навыками чтения, письма, вычислительными навыками и т. д. В специальной школе дети быстрее адаптируются, социализируются и обучение идет гораздо эффективнее и быстрее. Так, в нашей школе разрабатываются и реализуются индивидуальные программы реабилитации и абилитации детей-инвалидов. Вариативная часть учебного плана включает в себя коррекционные курсы: «Социально-бытовая ориентировка», «Двигательное развитие», «Ритмика» и др., факультативные занятия «Краеведение» и др., проводятся индивидуальные и подгрупповые логопедические, психокоррекционные занятия,

специальные занятия по сенсорному развитию, развитию предметно-практических действий, двигательных навыков, альтернативной коммуникации. Учителями школы для развития детей наряду с традиционными методами используются приемы кинезиологии, пескотерапии, пластилинографии, логопедические тренажеры, сенсорные игровые приставки и др.

В третьих, это подготовка и переподготовка кадров, поскольку в настоящее время работники детских дошкольных учреждений, школьных образовательных учреждений испытывают трудности в организации воспитания и обучения детей с ОВЗ. Специальные (коррекционные) образовательные учреждения, как правило, укомплектованы специальными кадрами для обучения и воспитания детей с трудностями в обучении. Так, в нашей школе 86 % педагогов имеют высшее специальное (дефектологическое) образование по специальностям олигофренопедагогика, дефектология, логопедия, специальная психология, соответственно обладают специальными знаниями о структуре дефекта, особенностях развития, специальных приемах и методах обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Для обозначения четвертой проблемы хотелось бы сказать о большом количестве детей с множественными сочетанными нарушениями (сложной структурой дефекта), которые требуют к себе особого внимания со стороны систем здравоохранения, образования, социальных служб. Для обеспечения особых образовательных потребностей данной категории детей, необходимы дополнительные клинические, психолого-педагогические исследования в этой области.

В настоящее время можно наблюдать явления «стихийной», «спонтанной» интеграции, поскольку инклюзивное образование – достаточно затратная технология, требующая значительных финансовых вложений, усовершенствования системы подготовки и переподготовки кадров, новой организации учебно-воспитательной работы, что в системе массового образования часто создается не в полной мере. Исходя из этого, не всегда можно наблюдать пользу совместного обучения «особых» детей с нормально развивающимися сверстниками, специальные условия для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья обеспечиваются недостаточно. Только сочетание таких факторов, как использование адаптированных программ и специальных технологий, укомплектованность образовательных учреждений педагогами со специальным образованием, создание благоприятной, комфортной среды может сделать образование детей с ограниченными возможностями здоровья результативным и приносить пользу.

Список литературы

1. Беткер Л. М. Использование опыта моделирования специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в подготовке педагогов к реализации инклюзивного образования / Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 3 (36). – С. 60–30.
2. Екжанова Е. А. Основы интегрированного обучения: пособие для студентов / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова: Дрофа; Москва; 2008.

3. Назарова Н. М. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; Под ред. Н. М. Назаровой. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия» – 2005. – 400 с.

4. Рекомендации парламентских слушаний по теме: «Инклюзивное образование лиц с ОВЗ в РФ: проблемы отрасли и общества» 12 апреля 2012 г.

5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

*Бойко Е. Н., Новикова О. К.,
МБОУ «СОШ № 68 г. Челябинска», г. Челябинск*

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ИГРОВЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. В статье описывается опыт формирования мотивации у ребенка с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) посредством использования техники мотивационных игр с песком. Новизна и практическая значимость данной статьи заключается в поиске и реализации психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми возможностями здоровья.

В числе приоритетов программы «Развитие образования на 2018–2025 г.г.» – обеспечение учебной успешности каждого ребенка, независимо от состояния его здоровья [6]. Образовательные организации при переходе к инклюзии должны создавать условия для индивидуального обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательном классе. Педагогический коллектив должен обеспечить реализацию адаптированных образовательных программ, создать адаптивную образовательную среду, обеспечивающую удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей обучающихся. При создании инклюзивной образовательной среды, у педагогов возникает необходимость в поиске новых доступных и эффективных форм взаимодействия участников образовательных отношений [7].

Ресурсный багаж учителя в работе с детьми с ОВЗ часто ограничен стандартными методиками и алгоритмами, а также временными рамками урочного или внеурочного занятия. В рамках общеобразовательного класса учитель часто не понимает, как адаптировать образовательную программу для ребенка с ОВЗ, как повышать качество его обучения в классе.

В основе любой совместной деятельности лежит мотивация, которая у данной категории детей требует особого внимания, так как процесс формирования более затруднителен. Многие специалисты приходят к мысли о необходимости целенаправленного формирования у учащихся мотивации учебной деятельности. При этом подчёркивается, что управлять формированием мотивов учебной деятельности ещё труднее, чем формировать действия и операции [1].

В трудах российского психолога Л. М. Фридмана выделяется два основных пути формирования у учащихся нужной мотивации.

Первый путь, иногда называемый «снизу вверх». Этот путь означает, что педагог, опираясь на уже имеющиеся у учащихся потребности, так организует определенную деятельность, чтобы она вызвала у них положительные эмоции удовлетворения, радости. Если эти чувства учащиеся испытывают достаточно долго, то у них возникает новая потребность – в самой этой деятельности, вызывающей у них приятные эмоциональные переживания [5].

Второй путь заключается в усвоении в готовой «форме» побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, которые по замыслу воспитателя должны у него сформироваться и которые сам воспитуемый должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие. Это механизм формирования «сверху вниз» [5]. Общий смысл формирования мотивации у обучающихся состоит в том, что педагогам желательно переводить детей с уровней отрицательного и безразличного отношения к учению к зрелым формам положительного отношения к учению – действительному осознанному и ответственному.

По словам А. В. Фокиной, работа с ребенком с ОВЗ провоцирует педагога на выход из профессиональной позиции, тогда он попадает в позицию «родителя» негативными эмоциональными состояниями (жалость, чувство бессилия, отрицание проблем) или позицию «ребенка» (отвращение, брезгливость, агрессия, неприязнь) [3].

Согласно профессиональному стандарту педагога, где подразумевается наличие широких знаний в сфере психологии, учителю, в том числе классному руководителю, требуется обобщать и систематизировать накопленный опыт, искать новые подходы, действовать каждый раз как бы «заново», ориентируясь на происходящее «здесь и теперь» [4]. В рамках начальной школы, особенно применимы становятся игровые формы работы.

Использование «Песочной терапии» с использованием манной крупы (мелкий песок), основывается на принципах аналитической психотерапии. Данная форма работы применяется во внеурочной деятельности, так и на коррекционных занятиях, например, на уроках технологии или изобразительной деятельности. Мотивационные игры с манкой (песком) помогают расслабить мышцы ребёнка, успокаивают его нервную систему, позволяют восстановить силы после работы, улучшают настроение. Одним из основных результатов данной совместной работы учителя и ребенка является формирование доверия, которое способствует повышению уровня заинтересованности, мотивированности и продуктивности в обучении.

Работа с манкой (песком) – это игровая форма, которая может применяться в работе с людьми любого возраста. В данных видах совместной деятельности реализуются следующие задачи: налаживание контакта, мотивирование к совместной деятельности, развитие способности к самоанализу, улучшение эмоционального состояния и др.

В работах Е. В. Тариной описаны мотивационные игры с песком, которые также выполняются с помощью манки. Например, «Создайте из своей кучки песка максимально высокую горку», «Три песочных дождя», «Распиши

тарелочку», «Угадай, кто это?», «5 оригинальных способов перемещения масс», «Зарывание разных частей кисти», «Действие по образцу», «Противоположные действия», «Два одинаковых круга» и другие. Все игры просты в использовании, доступны для понимания, носят развивающий и познавательный характер [2].

Особое значение мотивационная игра имеет для становления мотивационной сферы, произвольности ребенка и готовности к сотрудничеству. В игре на уроках технологии у ребенка возникает удовольствие – радость от того, что он действует так, как требуют правила. А значит и на других предметах ему будет легче вовлекаться в процесс обучения, принимать правила сотрудничества.

Использование арт-методов в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками позволяет психологу и учителю глубже понять внутреннее состояние ребенка, помочь отреагировать негативные переживания и снять психоэмоциональное напряжение. Практическая работа, эмоциональность и наглядность – это основа для интеллектуального развития ребенка, особенно ребенка с ОВЗ. Игровые формы, в том числе песочная терапия, способствуют эффективному взаимодействию участников образовательных отношений.

Список литературы

1. Самсонова, Е. В. Инклюзивное образование: технологии формирования у детей навыков социального взаимодействия / Е. В. Самсонова, В. Л. Рыскина // Социальная педагогика. – 2014. – № 1. – С. 57–66.
2. Тарарина, Е. В. Песочная терапия. Практический старт / Е. В. Тарарина. – Вариант, 2018. – 122 с.
3. Фокина, А. Пять рекомендаций по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / А. Фокина // Справочник классного руководителя. – 2017. – № 7. – С. 40–49.
4. Фомина, Л. В. Образовательные потребности обучающихся с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) глазами их родителей / Фомина Л. В. // Внешкольник. – 2017. – № 1. – С. 30–33.
5. Фридман, Л. М. Психология современного человека. Учебное пособие для студентов и преподавателей, психологических и психолого-педагогических факультетов университетов, а также для практических психологов и других работников образования / Л. М. Фридман. – М, 2005 г.
6. Государственная программа Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2018–2025 годы от 28 декабря 2017 г. N 732-П. – <http://docs.cntd.ru/document/446623023>.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ОВЗ С УЧЕТОМ ПРИНЦИПОВ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

Аннотация. Статья раскрывает особенности психолого-педагогического сопровождения подростков с задержкой психического развития в процессе освоения АООП ООО. Принципы нейропсихологической коррекции помогают выстраивать педагогам индивидуальный образовательный маршрут для детей с особыми образовательными потребностями, используя личностно-ориентированные, дифференцированные методы и приемы в обучении. В статье приводятся примеры упражнений для коррекции высших психических функций у подростков с задержкой психического развития.

Подростковый возраст, это период, временные границы которого в общепринятом варианте, установлены между 10–15 годами [10]. Это переходный период развития ребенка. Переход связан с бурным гормональным, физиологическим, физическим и личностным ростом человека. Период, во время которого ребенок переживает эндокринные изменения в организме, что влияет на половое созревание. Увеличивается рост, вес, непропорционально изменяются пропорции тела, появляется моторная неловкость и неуклюжесть в движениях и поведении подростка. Возникают трудности функционирования внутренних органов, сердца, легких, кровоснабжения головного мозга, и, в связи с этим, изменяется и физическое и эмоциональное состояние подростка [5]. Эмоциональный фон становится нестабильным и неровным. Кроме этого у подростков с задержкой психического развития отмечаются следующие особенности формирования высших психических функций:

- фрагментарность и замедленность восприятия, трудности выделения деталей в сложных изображениях, трудности переработки сенсорной информации;
- неустойчивость внимания, низкая концентрация и объем внимания;
- сниженный объем кратковременной и долговременной памяти;
- низкая познавательная мотивация, недостаточность организованности и целенаправленности, выраженная истощаемость и импульсивность;
- мыслительная деятельность инертна, характеризуется низкой самостоятельностью, сниженной продуктивностью и неустойчивостью.

Подростки затрудняются в установлении дифференцированных связей и отношений, выделении существенных признаков и свойств. Мышление характеризуется связью с конкретной ситуацией, отвлечься от которой они не способны. Аналитико-синтетические операции затруднены, нет способности устанавливать тождественные связи по нескольким параметрам, отсутствует возможность переноса знаний на аналогичные ситуации. Не справляются с решением проблемных ситуаций.

Психолого-педагогическая коррекция когнитивной и эмоционально-личностной сфер требует особого подхода, основанного на нейропсихологических принципах:

1. Учет патогенеза – нейропсихологическая и психофизиологическая квалификация дефекта и анализ всей истории пре-, пери-, постнатального развития ребенка [6].

2. Построение коррекционной программы на основе качественных и количественных данных нейропсихологической диагностики [3].

3. Учет последовательности и закономерностей формирования высших психических функций [5].

4. Коррекция на основе опоры на сохранные звенья психических функций на основе учения о системном строении ВПФ [7].

5. Поэтапное формирование умственных действий на основе теории Гальперина П. Я. [5] о последовательном переходе от манипуляции с объектами к этапу осуществления действий в сопровождении громкой речи, и к интериоризации умственного действия с его осуществлением во внутреннем плане.

6. Системный подход к коррекции с целью преодоления основного дефекта [6].

7. Сбалансированный режим коррекционной работы с чередованием заданий разной сложности и различных видов деятельности для профилактики и преодоления снижения умственной работоспособности, концентрации устойчивости внимания.

8. Учет личностных, психофизиологических и возрастных особенностей ребенка [8].

Программа психолого-педагогического сопровождения подростков строится с учетом вышеперечисленных принципов с целью коррекции высших психических функций на основе их личностных смыслов, формирования психорегуляции и самоконтроля (3-й функциональный блок по А. Р. Лурия [7]), так как именно в этом возрасте актуально развитие функций лобных долей.

Работу по формированию «Я – концепции» подростка необходимо осуществлять комплексно, совместно в тандеме с неврологом и психотерапевтом для предупреждения психосоматических расстройств, с педагогом-психологом и учителем-логопедом для коррекции трудностей, связанных с освоением программы по русскому языку. «Оречевление» или вербализация будет являться основным приемом в преодолении трудностей усвоения учебного материала. Произвольное обучение подростка особым мнемоническим приемам запоминания информации с последующей автоматизацией позволяет преодолевать низкий тонус ВПФ. Поскольку общение со сверстниками в подростковом возрасте является ведущей деятельностью, то коррекционные занятия будут эффективны, если они проводятся в групповой форме, тогда познавательная мотивация возрастает, что влияет непосредственно на результат. На занятиях необходимо поддерживать психологически безопасную обстановку принятия личности подростка.

В «Образовательном центре № 2 г. Челябинска» осуществляется психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ с целью повышения качества освоения АООП ООО. Подростки получают комплексную коррекци-

онную поддержку от специалистов психолого-медико-педагогического сопровождения: педагогов-психологов, учителей-логопедов и учителей предметников, согласно определенному ПМПК Курчатковского района образовательного маршрута. Приведем несколько упражнений из коррекционной части АООП ОО, разработанной и осуществляемой с учетом нейропсихологических принципов. Большинство включенных в программу сопровождения методик являются комплексными, то есть оказывают влияние на формирование одновременно нескольких высших психических функций.

После консультаций родителей подростков с неврологом, педиатром, которые определяют оптимальный режим для занятий обучающихся с ОВЗ, специалисты школьного ПМПК знакомятся с этими рекомендациями во время личных бесед с родителями. Как правило медики рекомендуют, если нет других сопутствующих заболеваний такие ежедневные общеукрепляющие процедуры, которые стабилизируют и корректируют проявления нарушений 1-го энергетического блока по А. Р. Лурия: контрастный душ, зарядка, дыхательная гимнастика (по утрам), самомассаж воротниковой зоны сильной струей душа, растирание массажной рукавичкой, растирание махровым полотенцем после принятия контрастного душа или обливания, самомассаж ступней и ладоней, использование массажных стелек (начиная с 20 минут в день), массаж воротниковой зоны (с разрешения невролога), ежедневные прогулки на свежем воздухе, здоровая пища, необходимое количество витаминов и минералов, щадящий режим смены труда и отдыха, физическая активность, занятия в бассейне, йогой и др.

Оптимизации нейродинамических показателей на занятиях с педагогом-психологом способствуют дыхательные упражнения «Дружок» [9], «Дутибол», дыхание по Стрельникову В. В.

Упражнение «Дружок». Группа детей делает глубокий вдох через нос и начинают считать на выдохе сапожки. Выигрывает тот, кто сможет дольше и больше, по количеству, насчитать сапожков.

Упражнение «Дутибол» [9] проводится на переменах в кабинете во время качественного проветривания. Игровые кубики (4 кубика на 2-х игроков) расставляются как ворота, а теннисный шарик служит игровым мячом, как в футболе, задувается ребятами с помощью потока воздуха, исходящего из рта в ворота противника.

Для развития внимания, для повышения его концентрации, устойчивости, тренировки распределения и переключения внимания используются коррективные пробы, в которых используются различные способы дифференциации стимулов, начиная от вычеркивания одним способом двух и более групп стимулов до выделения разными способами двух и более групп стимулов в соответствии с подаваемыми звуковыми сигналами, что требует подключения слухового внимания. Эффективным для развития свойств внимания является и применение различных модификаций таблиц Шульте.

Для коррекции памяти и речемыслительных функций эффективно использовать обучение подростков составлению ментальных карт (интеллект-карт) Тони Бьюзена.

На листе А3, А4 подросток в центре размещает основное понятие (явление, термин, литературный персонаж и др.), которое необходимо запомнить, сформировать о нем представление или расширить его понимание, и, добавляя, так называемые, ветки или линии в радиальном порядке, на которых дорисовываются, дописываются наглядные образы, ассоциации – различные аспекты центрального ядра-понятия. На каждой ветке размещается 3–4 ассоциации с каждым аспектом, также связанные между собой ветками разных цветов. Ментальные карты составляются на основе индивидуальной стратегии заполнения разными цветами, чем ярче карта, тем мощнее эффект запоминания материала. Ментальная карта может быть составлена на разные темы и использоваться подростком в разных предметных областях. Создание ментальной карты способствует не только запоминанию, но и развитию творческого мышления, воображению, что позволяет подростку с ОВЗ продвигаться в формировании адаптивных механизмов социализации.

Развитие мышления подростков с ЗПР происходит в процессе использования следующих упражнений: «Кроссворды» [4] по определенным темам разных предметных областей, причем они могут быть составлены как самими обучающимися так и педагогом, так и выполнены совместно.

Развитию экспрессивной речи, преодолению стереотипности и формированию гибкости мышления способствует методика «Ситуации» [4]. Обучающиеся с помощью карточек, содержащих описание ситуации. Требуется продолжить истории тремя возможными вариантами развития событий: счастливый, грустный и смешной (неожиданный). На основе этих же текстов можно предложить и упражнение на слуховое внимание «Пальчиковый твистер». Когда ребятам предлагается находить слова и ставить на них свои пальцы, закрывая их, в таблице, где все имеющиеся слова перепутаны хаотично, нет не одного законченного предложения, а присутствует набор слов.

Примеры текста ситуации: «Летом ребята пошли в лес по грибы и ягоды. Аленке очень везло, ей попадалось много грибов. Она так увлеклась, собирая их, что ушла в чащу леса и потеряла остальных. Когда она это поняла, то...»

Таблица «Пальчиковый твистер»: «Ребята остальных летом, когда увлеклась пошли в Аленке ей много она собирая попадалось очень грибы везло так в чащу по ягоды что потеряла их когда она ушла остальных».

Примерами упражнений на формирование и развитие пространственных представлений, на формирование телесного «Образа Я» являются такие упражнения как «Зеркало» и «Скульптор». В упражнении «Зеркало» ребенок должен копировать позу стоящего напротив психолога с таким условием, что все, что один из игроков делает правой рукой, второй должен повторить тоже правой и т. д. «Сломанное зеркало»: копирование происходит наоборот.

В упражнении «Скульптор» один из игроков становится «глиной», а другой (психолог) – «скульптором», создающий из «глины» «скульптуру». Затем ребенок по расположению частей своего тела и внутреннему телесному ощущению описывает словами свою позу. Затем партнеры меняются местами.

Применение таких упражнений при коррекции высших психических функций позволяет значительно улучшить качество усвоения предметных областей, повышает мотивацию и развитие познавательной и эмоционально-личностной сферы.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение подростков с ОВЗ должно быть построено с учетом основных нейропсихологических принципов, что позволяет эффективно корректировать нарушения развития и обеспечивает личностное развитие подростков.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педология подростка/Собр.соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984, т. 4.
2. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. / Психол. Наука в СССР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959, т. 1.
3. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста. – М.: Академия,
4. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе/ под ред. Ж. М. Глозман, А. Е. Соболевой. – М.: Смысл, 2014.
5. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. – М.: Изд-во УРАО, 1997.
6. Лурия А. Р. Восстановление функций травм мозга после военной травмы. – М.: Изд-во АМН СССР, 1948.
7. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1969.
8. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. – М.: Сфера, 2000.
9. Соболева А. Е., Краснова С. В. Чтение с увлечением. – М.: Эксмо, 2009
10. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. – Вопросы психологии, 1971, № 4.

Гаврилова Е. И.

МБОУ «СОШ № 33 г. Челябинска», г. Челябинск

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация. Статья посвящена проблеме готовности педагогов образовательных организаций к реализации инклюзивного образования детей. Рассматриваются вопросы профессиональной и психологической готовности педагога. В статье представлены данные, иллюстрирующие готовность педагогов на данный момент времени. Описываются основные профессиональные трудности педагога, связанные с эмоциональным принятием и знаниями особенностей развития детей с особыми образовательными потребностями. А также предлагается ряд мероприятий по подготовке педагогов к работе с детьми с ОВЗ.

Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья – это одна из основных тенденций развития современной образовательной практики. Уполномоченный при Президенте РФ по правам ребенка Павел Астахов подчеркнул, что число детей с ограниченными

возможностями здоровья каждый год растет (в 2018 г. – 542 тыс. человек, в 2017 г. – 521 тыс. человек, в 2016 г. – 505 тыс. человек) [2].

Поэтому в наше время инклюзия, становясь реальностью, неуклонно «входит» во все уровни образования, включая и дошкольное. За последние годы интерес к социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья и детей без ограничений здоровья в условиях образовательного учреждения общеразвивающей направленности возрос во много раз, в том числе и со стороны государства, и со стороны родителей. С 1 сентября 2013 г. в образовательных организациях реализуется право на совместное обучение и воспитание детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» [1]. Также согласно новым требованиям ФГОС, «инклюзивное образование должно быть направлено на обеспечение коррекции нарушений различных категорий детей с ОВЗ, оказание им квалифицированной помощи в освоении программы, их всестороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации» [3].

Основная проблема на данный этап времени – это профессиональная неготовность педагогов образовательных организаций к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В ходе написания статьи был проведен опрос среди следующих образовательных учреждений: МАОУ «СОШ № 24 г. Челябинска, МАОУ «СОШ № 74 г. Челябинска, МБОУ «СОШ № 33 г. Челябинска» для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. В опросах принимали участие учителя, психологи, логопеды трёх представленных ранее школ. Итого в опросе приняли участие 32 человека.

Данный опрос показал, что готовность к инклюзии со стороны педагогов достаточно низкая. На вопрос «Должны ли все дети воспитываться вместе?» положительно ответили 31,8 %, сомневалось – 56,3 %, не согласилось – 11,9 %.

Также выяснилось, что педагогам не хватает теоретической базы знаний об особенностях развития детей с ОВЗ. Низкая степень представления выявилась в следующих видах нарушений: РАС, множественные нарушения, ОДА, нарушения слуха. Более высокое представление у педагогов выявилось в следующих видах нарушений: нарушение речи, ЗПР, умственная отсталость. На вопрос о необходимости получения дополнительных знаний по инклюзивному образованию больше половины опрошенных (68 %) дало положительный ответ.

Но актуальная проблема состоит не столько в теоретических знаниях педагога, сколько в его психологической и эмоциональной неготовности к работе с детьми с ОВЗ. По данным опроса, более половины человек испытывают жалость, неловкость и страх в ходе взаимодействия с данными детьми.

Для решения данной проблемы необходимо, чтобы подготовка к работе с детьми с ОВЗ велась последовательно и не спеша. И. М. Яковлева утверждает, что «нецелесообразно начинать знакомство с деятельностью педагога с посещения учреждений для детей с тяжелой патологией. Первое тяжелое впечатление, отрицательные эмоции могут надолго остаться в эмоциональной памяти и даже спровоцировать желание сменить направление профессионального обучения» [4]. С этим утверждением нельзя не согласиться.

Что можно предпринять, чтобы сформировать готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ:

1) формирование подхода к ребенку с оптимистической гипотезой (безграничная вера в ребенка): каждый ребенок может научиться всему. Конечно, для этого необходимо разное количество времени и усилий и со стороны ребенка, и со стороны учителя, но педагог не может сомневаться в возможности достижения результата каждым отдельным ребенком;

2) создание «школы» подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ. В «школе» будут проходить лекции дефектологов, логопедов, специалистов в данной области. В конце курса обучения будет проходить экзамен, где будет выдаваться сертификат;

3) формирование мотивационной готовности педагога. Она является своего рода «стержневым, направляющим образованием», так как «вне мотива и смысла не возможна ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения». Поощрения со стороны руководства за патронаж и воспитание каждого отдельного ребенка с ОВЗ. При достижении положительных результатов предлагается поощрение. Это может быть материальное поощрение: прибавка к премии, абонемент в фитнес-клуб, салон красоты и так далее. Необходимо помнить, что наличие мотивационной готовности «еще не говорит о наличии психологической готовности к деятельности, но существование последней невозможно без первой»;

4) формирование психологической готовности педагога путём волонтерского сопровождения детей с ОВЗ, а также волонтерское посещение онкологических отделений, интернатов. Всё это необходимо, чтобы сформировать профессиональные компетенции педагога: адекватная эмпатия, толерантность, стрессоустойчивость, спокойствие, позитивный настрой. Также это поможет преодолеть следующие барьеры, с которыми сталкиваются педагоги в работе с детьми с ОВЗ: барьер стыда, барьер страха, барьер вины, барьер сострадания, барьер превосходства.

Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, данная проблема требует решения со стороны как администрации дошкольных учреждений, так и учреждений высшего, среднего и дополнительного образования, которые готовят современных педагогов.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

2. Уполномоченный при Президенте Российской Федерации по правам ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rfdeti.ru>.

3. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

4. Яковлева, И. М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / И. М. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – 2011. – № 9. – С. 140–143.

Гаврилова Е. И.

МБОУ «СОШ № 33 г. Челябинска», г. Челябинск

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье проведен анализ проблемы формирования основ безопасного поведения у учащихся с ОВЗ начальной школы в соответствии с ФГОС начального общего образования. Рассмотрены основные направления организации педагогического процесса по формированию основ безопасного поведения учащихся с ОВЗ младшей школы.

Современная школа должна быть безопасным пространством, где должны быть созданы условия личной безопасности учащихся с ОВЗ на основе как нормативно-правовой базы, так и использования современных достижений науки и техники в этой области. Особенно это актуально в начальной школе, поскольку дети 7–10 лет в большей степени могут оказаться в ситуации опасности, особенно психологической.

С введением ФГОС начального общего образования ответственность педагога возросла. В соответствии со стандартом при получении начального общего образования осуществляется укрепление физического и духовного здоровья обучающихся с ОВЗ. Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, в том числе о выполнении им правил здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни [6]. Ответственность за формирование этих навыков возложена на педагога. При этом педагогический процесс строится на сотрудничестве – совместной работе учащихся с ОВЗ и педагога в ходе овладения знаниями.

Формирование навыков организации безопасного поведения учащихся с ОВЗ может реализовываться в нескольких предметных областях:

1. Обществознание и естествознание, когда ребенок с ОВЗ знакомится с целостностью окружающего мира, осваивает основы экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде.

2. Физическая культура, где формируется система знаний об основах здорового и безопасного образа жизни.

Учитель в процессе формирования навыков безопасного поведения учащихся с ОВЗ должен осуществлять деятельность, в результате которой развиваются и формируются варианты их поведения: деструктивное поведение (делинквентное, девиантное, суицидальное т. д.); безопасная жизнедеятельность, направленная на профилактику и минимизацию ущерба от вредных и опасных факторов (социальная среда, информационное поле и т. д.) [3].

В учебном процессе совместные действия педагога и учащихся с ОВЗ приводят к различным изменениям деятельности, способностей и личностных качеств школьников, в том числе к формированию опыта «неправильного поведения», который является причиной возникновения опасных ситуаций или потерь в опасных ситуациях; формирование опыта неуспешного поведения в опасных ситуациях; формирование опыта успешных действий по профилактике, минимизации последствий, преодолению опасных ситуаций; психотравмирующее влияние деятельности учащихся с ОВЗ в опасных ситуациях, развитие черт тревожности, формирование склонности к неадекватным эмоциональным реакциям на факторы риска; сохранение личности учащихся с ОВЗ от внутренних и внешних влияний с использованием различных видов психологической защиты [5].

Приведенные результаты учебного процесса проявляются в случае, если формирование безопасного поведения учащихся с ОВЗ сводят к теоретическому изучению возможных источников опасности и поведению в опасных ситуациях. Однако в действительности подготовка к безопасной жизнедеятельности, по нашему убеждению, должна осуществляться в процессе деятельности, в которую вовлечены различные элементы культуры безопасности и контркультуры деструктивности.

Как считает Т. Ю. Давыдова (2001), в процессе обучения навыкам безопасного поведения учащиеся с ОВЗ должны взаимодействовать с элементами культуры безопасности, суть которых в том, что они содержат правила, нормы, традиции безопасной жизнедеятельности, но не содержат информации об опасности и тем более реальных опасных ситуаций [2].

Что касается формирования безопасного поведения, то этот процесс, как отмечает ряд авторов (Т. Ю. Давыдова, 2001, Э. Я. Егорова, 2004, Н. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина, 2007, Л. А. Акимова, Е. Е. Лутовина, 2008 и др.), включает: общую теоретическую подготовку к безопасной жизнедеятельности, формирование предметных умений и навыков, психологическую подготовку к безопасной жизнедеятельности, а также развитие качеств личности с ОВЗ, необходимых для безопасной жизнедеятельности [1; 2; 4]. Таким образом, в составе формирования безопасного поведения присутствуют составляющие: формирование предметных действий предстоящей деятельности и специальная подготовка к безопасности жизнедеятельности.

Разделяя точку зрения специалистов, отметим, что формирование безопасного поведения – это компонент педагогического процесса, способствующий формированию личности, готовой действовать в непредсказуемых условиях, стремящейся к постоянному самосовершен-

ствование и реализации новых возможностей. В качестве такого компонента в учебном процессе выступает учебный курс основ безопасности жизнедеятельности, поскольку его содержание направлено на формирование культуры безопасности, осуществляет профилактику вредных и опасных факторов жизнедеятельности. Кроме того, процесс формирования безопасного поведения школьников с ОБЗ является важным этапом педагогического процесса, на котором осуществляется воплощение культуры безопасного поведения в личности учащегося.

Список литературы

1. Авдеева, Н. Н. Безопасность: учеб.-метод. пособ. по основам безопасности жизнедеятельности детей младшего школьного возраста / Н. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 144 с.
2. Давыдова, Т. Ю. Педагогические основы управления процессом формирования знаний и умений по безопасности жизнедеятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. Ю. Давыдова. – Тула, 2001. – 208 с.
3. Иовенко, И. В. Теория и практика формирования у учащихся общеобразовательной шко-лы культуры безопасности жизнедеятельности в чрезвычайных ситуациях: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И. В. Иовенко. – М., 2003. – 408 с.
4. Теория и методика обучения ОБЖ в школе: учеб. пособие / сост. Л. А. Акимова, Е. Е. Лутовина. – Оренбург: ОГПУ, 2008. – 268 с.
5. Топоров, И. К. Основы безопасности жизнедеятельности: учеб. для учащихся 5–9 кл. / И. К. Топоров. – М.: Просвещение, 1996. – 158 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержден приказом Минобрнауки РФ № 373 от 06.10.2009 г.

*Гатаулина И. Г., Мотовилова С. Н.,
МБОУ «СОШ № 68 г. Челябинска», г. Челябинск*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ХОДЕ ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НОРМ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматривается совместная работа учителя начальных классов и учителя-логопеда для выработки единого подхода к обучению учащихся, нуждающихся в специализированной психолого-педагогической помощи. Особое внимание уделяется игровым приемам по предупреждению и исправлению нарушения письменной и устной речи, которые могут применять в своей работе на уроках и коррекционных занятиях учитель-логопед и учитель начальных классов. Предлагаемые задания и игры могут проводиться на любом этапе урока, включая организационный момент и физкультминутки.

Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором все дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных учреждениях, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку [Закон от 29.12.12 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»].

Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с особыми образовательными потребностями и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования.

Наиболее эффективным в решении проблемы преодоления нарушений устной и письменной речи учащихся общеобразовательных учреждений будет совместная работа учителя-логопеда и учителя начальных классов. Это обусловлено тем, что учитель начальных классов и учитель-логопед стремятся к общей цели – дать качественное образование в усвоении программы по русскому языку и литературному чтению. Но различно содержание деятельности специалистов, которые взаимодополняют друг друга: логопед устраняет речевые дефекты, развивает устную и письменную речь до такого уровня, на котором ребенок смог бы успешно обучаться в школе; учитель начальных классов продолжает речевое развитие ребенка, опираясь на усвоенные им умения и навыки, приобретенные в процессе логопедической работы.

Учитель-логопед и учитель начальных классов, каждый со своим видением ситуации, должны прийти к взаимопониманию для выработки единого подхода к обучению учащихся, нуждающихся в специализированной психолого-педагогической помощи.

При наличии обоюдной заинтересованности и целенаправленной работы, этот тандем может значительно повысить качество работы, что в целом будет только способствовать успеваемости учащихся.

Рассмотрим подробно все положительные стороны этого взаимодействия.

Начнем с начала учебного года. После проведения диагностики логопед знакомит учителя начальных классов с результатами диагностики. Раскрывает педагогу особенности речевого развития того или иного ребенка, его потенциальные возможности, а так же возможные сложности в обучении, которые будут иметь место при определенных речевых дефектах. Так же, на этом этапе логопед знакомит учителя начальных классов с направлениями коррекционной работы с целью согласования определенных тем, изучаемых по программе письма и русского языка.

По средствам совместной работы учителя начальных классов и логопеда, можно отслеживать результативность работы. Это могут быть наблюдения учителя на уроках, наблюдения логопеда, посещающего уроки, а так же сюда можно отнести анализ рабочих тетрадей с выполненными письменными работами по письму и русскому языку.

Опишем несколько игр и игровых приемов по предупреждению и исправлению нарушения письменной и устной речи, которые могут применять в своей работе на уроках и коррекционных занятиях учитель-логопед и учитель начальных классов. Предлагаемые задания и игры могут проводиться на любом этапе урока, включая организационный момент и физкультминутки.

У ребенка с ограниченными возможностями здоровья необходимо активизировать работу всех анализаторов. Учащиеся должны слушать, смотреть, проговаривать. Картинка, на которой слово нарисовано буквами, различным образом расположенными в пространстве и оптически похожими на предмет, в названии которого используются эти буквы, называется изограф [1]. Примеры изографов предложены на рисунке 1.

Приведем примеры используемых заданий на логопедических занятиях.



Рис. 1. Береза, морковь, огурец.

1. Обучающимся 3–4-х классов предлагается посмотреть на рисунки, прочитать слова. Далее ученикам рекомендуется выписать буквы, которые увидели в рисунках, из них составить слово, а слова объединить в группу.

Учащихся 1–2-х классов просим собрать слово из букв, находящихся в «сухом бассейне» («сухой бассейн» – это емкость, которая наполняется различной крупой, макаронами, буквами). Таким приемом, через тактильные ощущения, развиваем у детей тактильные ощущения и мелкую моторику рук. Затем предлагаем детям разделить слова на слоги, подсчитать количество букв и звуков, количество гласных и согласных звуков в словах.

Так, мы не только отрабатываем и закрепляем словарные слова, но и выполняем фонетический анализ слов.

3. Предлагая учащимся следующие изографы, просим определить тему занятия (см. рис. 2). Тема занятия «Птицы».

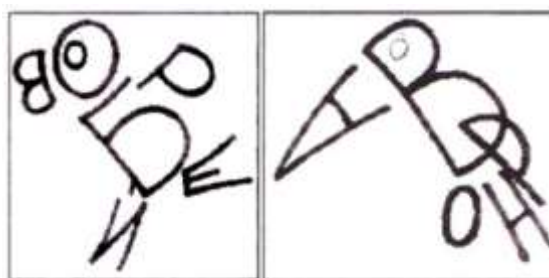


Рис. 2. Воробей, ворона

3. Используя ниже предложенные изографы можно отработать правило правописания безударного гласного в корне слова и правописания парных согласных (см. рис. 3).



Рис. 3. Лебедь, лошадь

4. Отрабатывая с детьми выполнение морфемного анализа слов, можно использовать следующие изографы (см. рис. 4).



Рис. 4. Самолет, вертолет

Работа с этими изографами может сопровождаться следующими вопросами: из каких 2-х слов получились слова? С помощью какой гласной буквы можно соединить два корня в слове? Объясните значение каждого слова.

После работы с изографами можно предложить составить предложение с этими словами.

Учащиеся с удовольствием самостоятельно составляют изографы. Так у нас рождаются творческие проекты. Игровая технология «Изограф» помогает решить многочисленные задачи: дети развивают зрительно-моторные координаты, происходит стимуляция зрительно-познавательной активности, развитие памяти, внимания, мышления, воображения. Такие занятия обеспечивают достаточный уровень развития фонематического слуха, помогают в развитии речи, профилактике и преодолении дисграфии.

С помощью кинезиологических упражнений развиваем межполушарное взаимодействие, это помогает активизировать мыслительную деятельность [3].

Существует большое количество кинезиологических упражнений, это и рисунки двумя руками, и упражнения для развития мелкой моторики, и глазодвигательные упражнения. Такие упражнения можно использовать для обучения чтению.

Движения и речь взаимосвязаны и взаимообусловлены, поэтому использование в работе кинезиологических упражнений способствует улучшению мыслительной деятельности, памяти и внимания, нормализации звукопроизношения у детей с ограниченными возможностями здоровья, облегчению процесса чтения и письма.

Подводя итог, выделим основные моменты, на которые следует обращать внимание при работе с учащимися с ОВЗ.

1. Необходимо постоянно поддерживать уверенность учащихся в своих силах, обеспечить им субъективное переживание успеха при определённых усилиях.

2. Важна не быстрота и количество сделанного, а тщательность и правильность выполнения самых простых заданий.

3. Не нужно ставить учащегося в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа, обязательно необходимо дать некоторое время для обдумывания.

4. Активизировать работу всех анализаторов. Учащиеся должны слушать, смотреть, проговаривать. Для этого можно использовать в работе схемы, таблицы, рисунки, плакаты, иллюстрации.

5. Необходимо развивать самоконтроль, давать возможность самостоятельно находить ошибки у себя и у товарищей, но делать это тактично.

6. Учитель должен давать кратковременную возможность для отдыха с целью предупреждения переутомления, проводить включения в урок динамических пауз (через каждые 10–15 минут).

Таким образом, взаимодействие учителя начальных классов и логопеда оказывает только положительное воздействие на обучение детей, имеющих особые образовательные потребности.

Список литературы

1. Братченко А. Ф., Сербина Л. Ф. Изографы. – Ставропольская школа, 1998. – 130 с.

2. Закон от 29.12.12 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

3. Милостивенко Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: учебное пособие. – Санкт-Петербург: Стройлеспечать, 1996. – 64 с.

4. Сиротюк А. Л. Кинезиологические упражнения. – Москва, 2003. – 23 с.

5. Сулова О. В., Мальм М. В. Дисграфия. Учусь различать буквы. Издание 2. Ростов-на-Дону, Феникс, 2017. – 62 с.

6. Токарь Е. И. Сборник упражнений по предупреждению и устранению нарушений письменной речи у учащихся 2–4 классов общеобразовательной школы. – Москва, 2005. – 152 с.

СИСТЕМА РАБОТЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗНОУРОВНЕВОГО ПОДХОДА С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Аннотация. В статье рассказывается о том, как правильно организовать работу на уроках математики, реализуя разноуровневый подход. Какие приёмы и методы может использовать учитель в условиях инклюзивного урока в соответствии с образовательными возможностями и особенностями обучающихся начальных классов.

Взаимодействие учителей начальных классов и специалистов психолого-педагогического сопровождения – это важная составляющая в целом результативности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Рассмотрим на примере практикума для педагогов «Методические подходы к организации работы на уроке математики по теме «Решение задач» в условиях инклюзивного обучения» основные моменты взаимодействия специалистов. Перед планированием практикума, нами были поставлены задачи перед педагогами. Это: создание условий для осознания и принятия необходимости повышения профессиональной компетентности в вопросах реализации инклюзивной практики; познакомиться с особенностями организации работы на уроке математики с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); привлечь внимание учителей к использованию на уроках различных форм и методов разноуровневого обучения в условиях инклюзивного урока. После проведения предлагаемого практикума мы ожидали следующих результатов у педагогов: осознание и принятие основных принципов инклюзивного образования, умение строить практическую деятельность в соответствии с образовательными возможностями и особенностями обучающихся начальных классов в инклюзивных классах.

Нами была определена цель практикума: оказание помощи обучающимся в овладении и практическом применении оптимальных способов работы на уроке математики в начальной школе в условиях инклюзивного обучения. Опишем проведение практикума.

Ход практикума.

1. Погружение в тему.

Учитель-дефектолог:

– Здравствуйте, уважаемые участники практикума. Нашу работу мы хотели бы начать с притчи «Женщина и кувшин». Зачитывает притчу.

«У одной пожилой женщины было два кувшина, с которыми она каждый день ходила по воду. В одном кувшине была небольшая трещина, и половина воды по дороге домой из него выливалась.

Целый кувшин был очень доволен собой, а кувшин с трещиной постоянно стыдился своего недостатка. Ему было очень жаль пожилую женщину, поэтому, однажды он сказал ей:

– Прости, что из меня вытекает половина воды,
Но мудрая старая женщина улыбнувшись сказала:
– С одной стороны дороги я засеяла прекрасные цветы. С твоей помощью я поливаю их каждый день. А они радуют мои глаза и душу, украшают мой дом. Если бы не ты, всей этой красоты просто не было бы».

После слухового восприятия притчи проводится обсуждение содержания притчи и в целом делается вывод о том, что каждый человек или ребенок в классе имеет свои особенности, определенные возможности, главное принять его таким, какой он есть, разглядеть в нем что-то хорошее, помочь раскрыть его лучшие качества, стороны.

2. Выполнение заданий по подгруппам.

– Предлагаем педагогам нарисовать ребенка таким, каким они его видят. Данные категории детей наиболее часто встречаются в ваших классах. Первая подгруппа нарисует ребенка с ЗПР, вторая – нарисует ребенка с нарушениями речи, третья – нарисует одаренного ребенка, а четвертая – нарисует особенного (любого) ребенка, который находится у вас в классе.

Участникам практикума предлагаются шаблоны, фломастеры. Участники подгрупп наклеивают нарисованных на шаблонах детей на заранее подготовленный лист бумаги с нарисованными человечками (см. рис. 1)

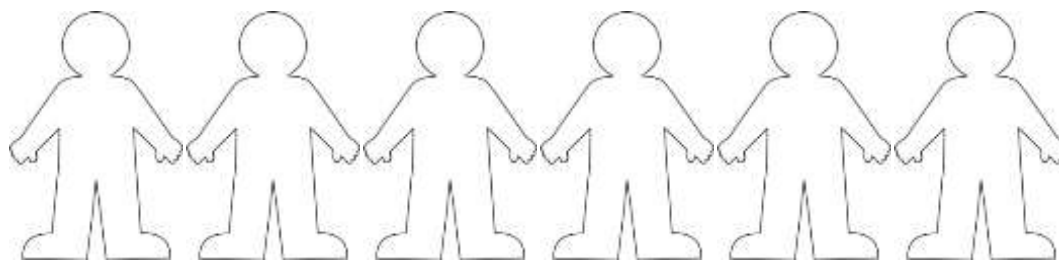


Рис. 1. Шаблон.

Учитель-дефектолог организует обсуждение:

– Перед нами класс. Внешне чем-то особенным отличаются дети друг от друга? ... Нет. У каждого и голова, и ноги, и другие части тела. Конечно, кто-то кареглазый, а у кого-то голубые глаза, кто-то темноволосый, а кто-то блондин, один высокий, другой низкий, но все они – дети со своими чувствами и переживаниями, со своими желаниями и жизненными потребностями, со своими особенностями в развитии, и каждый из них нуждается в особом подходе и внимании со стороны взрослого... «Мы все разные, но мы вместе» – так коротко можно сформулировать идею инклюзивного образования [8].

В диалог вступает учитель начальных классов:

– Как вы считаете, имеют ли дети с особыми познавательными потребностями право равноценного существования в классе?

– Однозначно. И именно инклюзивное образование исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем.

Нужно понимать, что инклюзия – не только физическое нахождение «особенного» ребенка в общеобразовательной школе. Это изменение самой

школы, школьной культуры и системы отношений участников образовательного процесса, тесное сотрудничество педагогов и специалистов, вовлечение родителей в работу с ребенком.

– Что дает инклюзивное образование детям?

Успех совместного обучения несет в себе много радости – как для самих «особых» детей, так и для их родителей, для которых школьная успешность их ребенка – это прорыв на пути к нормализации жизни семьи и ее социальной адаптации в обществе.

Для здоровых детей присутствие в классе обучающихся с особенными образовательными потребностями дает возможность обрести опыт толерантности, внимательного отношения и заботы к другим людям.

– Готово ли современное общество, в том числе и рядовой учитель, к принятию людей с ООП и внедрению инклюзивного образования?

Проведенный опрос среди разных групп населения показал, что большинство респондентов считают: обучение должно быть отдельным, для «особых» детей проходить в специализированных школах [5].

Очень тяжело, на основе практического опыта, обучать 25–30 учеников, среди которых есть дети или даже один ребёнок с особыми образовательными потребностями. Обнаруживается недостаток профессиональных компетенций в инклюзивной среде, психологические барьеры и профессиональные стереотипы. Не совсем понятна система оценки деятельности такого ребёнка, не всегда возможно создать определённые условия для проведения его аттестации. Преодолевать эти трудности необходимо, в первую очередь, только нам самим. Урок начинается с учителя, только мотивация педагога, повышение собственного профессионализма, поиск положительного в сложившейся ситуации, понимание необходимости перестроения структуры привычного урока помогает изменить весь урок с учётом индивидуальных особенностей всех обучающихся.

В качестве примера рассмотрим 2 вида урока математики, наиболее часто применяемых в нашей педагогической практике: урок введения новых знаний и урок закрепления изученного.

– Давайте подумаем вместе, на каких этапах урока возможно больше времени уделить работе с обучающимися с ООП?

Более подробно остановимся на этапах первичного закрепления знаний и закрепления знаний в знакомой и измененной ситуации. Представим себя в 3 классе на уроке математики. Тема нашего урока «Решение задач» (стр. 14 учебник М. Моро «Школа России», 2 часть) [4]. Попробуйте, используя страницу учебника, предложить на этапе закрепления задания для обучающихся по данной теме. А также подумайте, какую помощь вы могли бы предложить ребенку с ОВЗ. Перед вами лист с условными категориями обучающихся в классе.

Организуется работа в группах и обсуждаются результаты.

– Какие трудности у вас возникли при организации такого урока?

Педагоги указывают на следующие трудности: затрачивается много времени на подбор материала, недостаточно использовать только один учебник, нужно уметь умело дифференцировать учебный материал для разных категорий обучающихся, не компетентны в использовании специальных приемов работы с детьми с ОВЗ на уроках и др.)

Учитель-дефектолог:

Предлагает участникам практикума в качестве примера остановиться рассмотрении темы «Решение задач». Как преодолеть те трудности, которые наиболее часто встречаются при организации работы с «кропотливыми» и «очень кропотливыми» детьми?

При обучении решению задач необходимо использовать большое количество наглядности. Причина в том, что дети с ОВЗ при восприятии материала опираются на наглядно-образное мышление. Не могут в полном объеме использовать словесно-логическое мышление, поскольку оно у них недостаточно развито. Самое главное понять, какие возможности есть у ребенка и, какую оптимальную помощь ему предложить. Задание для него не должно быть очень легким или трудным. Учитель должен ориентироваться на зону ближайшего развития ребенка (Л. С. Выготский).

Вся работа учителя с данной категорией детей должна придерживаться определенной последовательности, следовать четкому алгоритму. Поэтому, прежде всего, нужно познакомить с алгоритмом решения задачи. Примерный алгоритм предлагается педагогам [2].

При изучении любого типа задачи следует начинать с составления рисунка. С помощью рисунка можно изобразить те объекты, о которых говорится в задаче [1].

Чаще всего дети с ОВЗ имеют затруднения в изображении краткой записи. Таким детям целесообразно предложить готовую карточку с краткой записью для решения задачи, затем с пустыми окошечками для заполнения, далее с выделенными ключевыми или главными словами, которые нужны для краткой записи, затем ребенок сам найдет и подчеркнет главные слова и с помощью педагога составит краткую запись.

Зачастую в инклюзивном классе встречаются дети, которые не умеют анализировать задачу. Сложность заключается в том, что от ученика требуется не только знания каких-то алгоритмов решения, но и умение рассуждать, видеть зависимость между данными. И в этом случае на помощь учителю приходит схема (М. Г. Нефедова). Схемы универсальны и применимы к большому классу задач. Задачи на нахождение суммы, остатка, слагаемого, уменьшаемого, вычитаемого практически все задачи на сложение и вычитание можно решать с опорой на схему [7].

В пособиях А. Л. Чекина представлены «круговые схемы», в которых заложен знак арифметического действия, что позволяет педагогу самостоятельно придумать свой вариант схемы, наиболее подходящий для урока и обучающихся в классе [9].

Помимо различных схем целесообразно использовать чертежи к различным видами задачам. Для того, чтобы ребенок правильно решил задачу, бывает недостаточно чертежа, и учитель может предложить занести данные в таблицу. А если дети испытывают затруднения в выборе правильного решения задачи, то помогут схемы и таблицы в которых выделены знаки арифметических действий, образцы решения, правила и формулы [3].

Использование на уроках заданий типа: «Придумайте задачу» также может быть сложным для «кропотливых». Помимо иллюстративного материала, ребятам постарше, можно предложить данную схему из ключевых слов [6].

Немаловажным условием для учителя, работающего в инклюзивном классе, является создание ситуации успеха для детей, испытывающих трудности в усвоении образовательной программы. Ведь для них это очень важно. Оценивая работу одного ребенка, ни в коем случае не нужно сравнивать ее с работами других детей.

Учитель начальный классов продолжает диалог о применении специальных средств, приемов в обучении детей с ОВЗ:

– Для работы на уроках мы используем рекомендации по организации работы на уроке математики в инклюзивном классе, ссылаемся на нормы оценки разной категории детей.

Организуя работу на уроке для педагога нужно понять, что можно предложить разные задачи для детей, а можно одну и ту же задачу, но работать с ней по-разному. В каждом классе будет свой сценарий этапа закрепления и свои задания, отобранные для этого. Важно понимать, что делаешь, для чего это нужно, принять новое в обучении детей, настроить себя на успех. Тогда обязательно результат будет!

Подводя итог работы на практикуме для педагогов, совместно делается вывод о целесообразности взаимодействия специалистов в реализации образовательных и коррекционных задач в обучении детей с ОВЗ. Объединившись с учителями-предметниками, специалистами службы сопровождения, родителями, мы сможем сделать для детей гораздо больше, мы сможем сделать мир вокруг них добрее, а обучающихся с ОВЗ счастливыми, социально адаптированными в нашем обществе.

Список литературы

1. Ермолаева А. А. Моделирование на уроках в начальной школе. / А. А. Ермолаева – М.: Глобус; Волгоград: Панорама, 2009.
2. Иванова Г. Ж. Учусь решать задачи/ Г. Ж. Иванова. – Х.: Изд. группа «Основа», 2013. (Серия «Шаги к успеху»)
3. Крутецкая В. А. Математика за пять шагов/ Крутецкая В. А – Санкт-Петербург: «Литера», 2016.
4. Математика. 3 класс. Учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе. В 2 ч. / М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова и др. – М.: Просвещение, 2016.
5. Отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам. /– М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017.
6. Таран Ю. А. Технология учебного моделирования в начальной школе / Ю. А. Таран // Издательская группа «Основа» – Начальная школа. Все для учителя! – 2015. – № 5

7. Узорова О. В. Быстро решаем задачи по математике. 1-й класс./ Узорова О. В., Нефедова Е. А. – М.: АСТ, 2017.

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.

9. Чекин А. Л. Математика 1 класс. Учебник. Часть 1. ФГОС. / А. Л. Чекин. – М.: Академкнига / учебник, 2015.

Зыкина Е. Ю.

МБОУ «СОШ № 116 г. Челябинска», г. Челябинск

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, КАК ФАКТОР ИХ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

***Аннотация.** В данной статье рассмотрены основные понятия: особенности детей с ОВЗ, особенности младшего школьного возраста, составляющие коммуникативной компетентности, коммуникативные навыки, коммуникативные умения, коммуникативные знания, коммуникативная культура личности, коммуникативность.*

«Ребенок, развитие которого осложнено дефектом, не просто менее развит, чем его сверстники, он развит иначе» Л. С. Выготский.

Формирование коммуникативной компетентности младших школьников с ОВЗ – чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных навыков влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, предоставил право выбора образовательного маршрута семьям, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Одним из возможных вариантов, согласно статье 79, может быть образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, совместно с другими обучающимися, не имеющих ограничений здоровья, т. е. в обычном массовом классе [8].

При этом законом гарантируется создание условий, способствующих комфортному и успешному пребыванию, и получению образования школьниками с ОВЗ. Определение ряда таких условий и их соблюдение является той проблемой, которую необходимо решать образовательным учреждениям, принимающим в свои стены обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ раскрывает понятие обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, как физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [8].

В настоящее время, в связи с вертикальной динамикой роста численности детей с ограниченными возможностями здоровья, в современном мире остро встает вопрос, затрагивающий проблемы их социализации, обучения и развития.

В связи с введением инклюзивного образования сегодня школах увеличивается количество детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Исследования показали, что в коммуникативной деятельности школьников с ОВЗ обнаруживаются стойкие нарушения всех звеньев коммуникативного акта, проявляющие себя в снижении коммуникативно-познавательной потребности в общении. У большинства детей недостаточно сформирована речевая коммуникация и диалоговая речь, что создает барьеры в межличностном взаимодействии. Это проявляется в следующем: дети в основном малоразговорчивы с учителем и со сверстниками, невнимательны, не умеют последовательно излагать свои мысли, передавать их содержание, участвуют в общении часто по инициативе других, хотя понимают обращенную к ним речь [6].

Для детей с ОВЗ характерно наличие низкой самооценки, страхов, повышенный уровень тревожности, неуверенность в своих силах, что, в большинстве случаев, и является причиной развития коммуникативного «коллапса».

В федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения коммуникативная компетентность определяется как умение ставить и решать определенного типа коммуникативные задачи: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения. В качестве первейшего компонента в коммуникативную компетентность входят способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения и поведения, владение «техникой» общения [8].

В результате анализа работ различных авторов, изучающих коммуникативную компетентность, можно выделить мнение И.Н. Зотовой о том, что в структуру включаются достаточно разноплановые элементы. Вместе с тем среди этого многообразия четко выделяются следующие составляющие коммуникативной компетентности: коммуникативные знания; коммуникативные умения; коммуникативные способности [4].

Коммуникативные знания – это знания о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития. Это знание о том, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения. Это также знание о том, какие методы оказываются эффективными в отношении разных людей и разных ситуаций. К этой области относится и знание о степени развития у себя тех или иных коммуникативных умений и о том, какие методы эффективны именно в собственном исполнении, а какие неэффективны.

Традиционно коммуникативные умения – это умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать их – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий

творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности. Их развитие сопряжено с формированием и развитием личностных новообразований как в сфере интеллекта, так и в сфере доминирующих профессионально значимых характеристик.

Коммуникативные способности – индивидуальные психологические особенности личности, обеспечивающие эффективное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе общения или выполнения совместной деятельности. Коммуникативные способности позволяют успешно вступать в контакт с другими людьми, осуществлять коммуникативную, организаторскую, педагогическую и другие виды деятельности.

Младший школьный возраст считается особо благоприятным периодом развития коммуникативной компетентности в связи с тем, что общение здесь выходит на уровень ведущей деятельности. Интерес к сверстнику становится очень высоким, происходит интенсивное установление дружеских контактов и разнообразных форм совместной деятельности сверстников. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важнейших задач развития на этом этапе, от успешного решения которой во многом зависит благополучие личностного развития подростка [2].

В младшем школьном возрасте коммуникативная компетентность имеет свои особенности. Наличие в коммуникативной компетентности деятельностного аспекта обуславливает возможность конкретизации ее компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, эмоционального, поведенческого, которые являются частями целого, однако предполагают взаимовлияние, взаимопроникновение и существование каждого в остальных. Реализация этих компонентов в совокупности определяет эффективность коммуникативной деятельности личности, ее общую способность к коммуникации [6].

Для определения качественных изменений, происходящих в личности младшего школьника при освоении коммуникативных навыков, выражающихся в умениях общаться со сверстниками и взрослыми.

Общение является одним из условий психического развития ребенка. Оно сказывается на результатах всех важнейших видов деятельности: учебу, труд, игру, социальную ориентацию и т. д. Но главным образом общение оказывает влияние на становление личности детей с особыми образовательными потребностями, способствует их социализации и интеграции в группу сверстников. В то же время оно не является врожденным видом деятельности. Поэтому только путем специально организованного обучения и воспитания можно достичь значительных успехов в развитии общения [7].

Быть коммуникабельным – значит легко контактировать с другими людьми, общаться с ними, вступать в коммуникативные отношения.

По мнению ряда психологов можно говорить о коммуникативной культуре личности как о системе качеств, включающей:

1. Творческое мышление;
2. Культуру речевого действия;

3. Культуру самонастройки на общение и психоэмоциональной регуляции своего состояния;
4. Культуру жестов и пластики движений;
5. Культуру восприятия коммуникативных действий партнёра по общению;
6. Культуру эмоций.

Коммуникативность – это процесс взаимодействия между людьми, в ходе которого возникают, проявляются и формируются межличностные отношения. Данный процесс предполагает обмен мыслями, чувствами, переживаниями и т. п.

Причины, порождающие неблагополучие в коммуникативном плане, могут быть разными:

Биологический фактор развития.

Нарушение состояния здоровья ребёнка: наличие функциональных расстройств, длительные соматические заболевания – одна из самых существенных причин, вызывающая затруднения в общении.

Социальный фактор развития.

Ребёнок нуждается в благоприятной социально-педагогической (развивающей) среде, включающей специально организованное предметно-игровое окружение, условия для эмоционального, познавательного, коммуникативного развития, для овладения детскими видами деятельности.

Снижение психической активности (эмоциональной, двигательной, познавательной, коммуникативной, речевой), что является важнейшим условием развития деятельности, адекватное отношение к окружающему миру.

Многие дети с ОВЗ испытывают серьёзные трудности в общении с окружающими, особенно со сверстниками. Такие дети не умеют по собственной инициативе обратиться к другому человеку, порой даже стесняются ответить соответствующим образом, если к ним обращается кто-либо. Они не могут поддержать и развить установившийся контакт; не умеют согласовывать свои действия с партнёрами по общению или адекватно выразить им свою симпатию, сопереживание. В то же время общительность, умение контактировать с окружающими людьми – необходимая составляющая самореализации человека, его успешности в различных видах деятельности, расположенности и любви к нему окружающих людей [6].

Прежде, чем проводить работу по преодолению недостатков коммуникативного поведения у детей с ОВЗ, необходимы предварительно организовать наблюдение за процессом общения данного ребенка с окружающими. Коммуникативное поведение в процессе наблюдений за ребёнком подвергается анализу по следующим параметрам.

1. Характеристика коммуникативной активности. Следует обратить внимание, легко ли вступает ребёнок в контакт со взрослыми и детьми, имеют ли существенные отличия в общении с близкими и чужими людьми, является ли ребёнок инициатором общения, совместных игр, с удовольствием ли участвует в коллективных играх.

2. Предпочитаемый адресат общения. Следует выявить, направлен ребёнок на взрослого или на сверстника. Отметить, занял ли сверстник ведущее

положение по сравнению со взрослым в поле восприятия школьника, по какому принципу (эмоциональному, деловому, игровому, познавательному) ребёнок отдаёт предпочтение сверстникам.

3. Содержание общения. Внимательно наблюдать за содержанием общения ребёнка со взрослым (о чём спрашивает, что сообщает).

4. Характеристика используемых в процессе общения неречевых средств. Проводится анализ невербальных коммуникативных средств (естественных и изобразительных жестов, мимики). Отметить, используются ли они более активно при недостатке речевых средств.

5. Анализ речевых средств. Наблюдают за уровнем общей речевой активности ребёнка (какие виды коммуникативных высказываний встречаются наиболее часто; имеют ли вопросы познавательную направленность).

По результатам наблюдений следует проводить специальную работу по коррекции коммуникативного поведения младших школьников с ОВЗ.

Коррекционно-развивающую работу педагога-психолога целесообразно проводить по трём направлениям:

1. Первое направление реализуется по линии развития у ребёнка осознания себя как субъекта общения и восприятия сверстника в качестве объекта взаимодействия. То есть, проводится работа по формированию восприятия сверстника на положительном эмоциональном уровне, развитию общих игровых интересов и делового сотрудничества.

2. Второе направление состоит в развитии у ребёнка способности воспринимать и использовать различные вербальные и невербальные коммуникативные средства (визуальные, жестовые, словесные, эмоционально-мимические, пантомимические).

3. Третье направление обеспечивает формирование у детей социальных представлений, осознания и воссоздания в игре различных видов социальных отношений.

В результате реализации этих направлений происходит:

- развитие социальной направленности детей и восприятия сверстника на положительной эмоциональной основе в качестве объекта взаимодействия;
- развитие речевой активности ребёнка и коммуникативной направленности его речи;
- развитие деловых и игровых мотивов взаимодействия со взрослыми и сверстниками;
- усвоение детьми способов невербального (неречевого) общения (овладение мимикой, жестами);
- развитие диалогической речи (например, через драматизацию сказок, рассказов, картинок, игр, занятий);
- развитие способности понимать мотивы поведения и характеры литературных персонажей;
- развитие диалоговой речи;
- развитие речевого творчества;
- развитие эмоциональной сферы.

Существует большое количество методов и приемов развития коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста, но для детей с ОВЗ наибольший эффект оказывает включение игрового тренинга на занятиях с педагогом-психологом.

Таким образом, в условиях игрового тренинга ребенок сталкивается с ситуациями, характерными для его реальной деятельности. В результате создаются условия для формирования новых, более эффективных, коммуникативных навыков и умений, которые в последующем и влияют на успешность ребенка с ОВЗ в социуме.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
2. Егорова Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т. В. Егорова – Балашов: Николаев, 2002.
3. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Академия, 1991. – 96 с.
4. Зотова И. Н. Характеристика коммуникативной компетентности. Известия ТРГУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика», 68 (13), 225–227.
5. Ковалёв Е., Староверова М. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. – Владос, 2011.
6. Лубовский В. И. Специальная психология: Учебное пособие. Издательство «Академия», 2004. – 464 с.
7. Уханова А. В. Завтра в школу! Развитие эмоций и навыков общения у ребенка. – СПб.: Речь; М. : Сфера, 2011. – 128 с.
8. Интернет-ресурс: <https://fgos.ru/>, <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>

Кадырова А. Ж.

*МБУ «ЦППМСП Калининского района г. Челябинск»,
г. Челябинск*

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СПЕЦИАЛИСТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье показана актуальность изучения проблемы эмоционального выгорания у специалистов специального коррекционного образования. Изложены результаты исследования особенностей профессионального эмоционального выгорания у специалистов специального коррекционного образования. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологической службы.

В современных социально-экономических условиях понятие «синдром эмоционального выгорания» все больше занимает ключевые позиции в ряде отраслей психологической науки. Актуальность данной темы вызвана отрицательными последствиями феномена, которые проявляются в постепенном развитии негативных социально-психологических установок в отношении себя,

близких людей, коллег, работы. Усталость, снижение иммунитета, апатичность, тревожность, раздражительность, агрессивность, снижение чувствительности, трудности концентрации внимания – все это не способствует ни личному, ни профессиональному развитию.

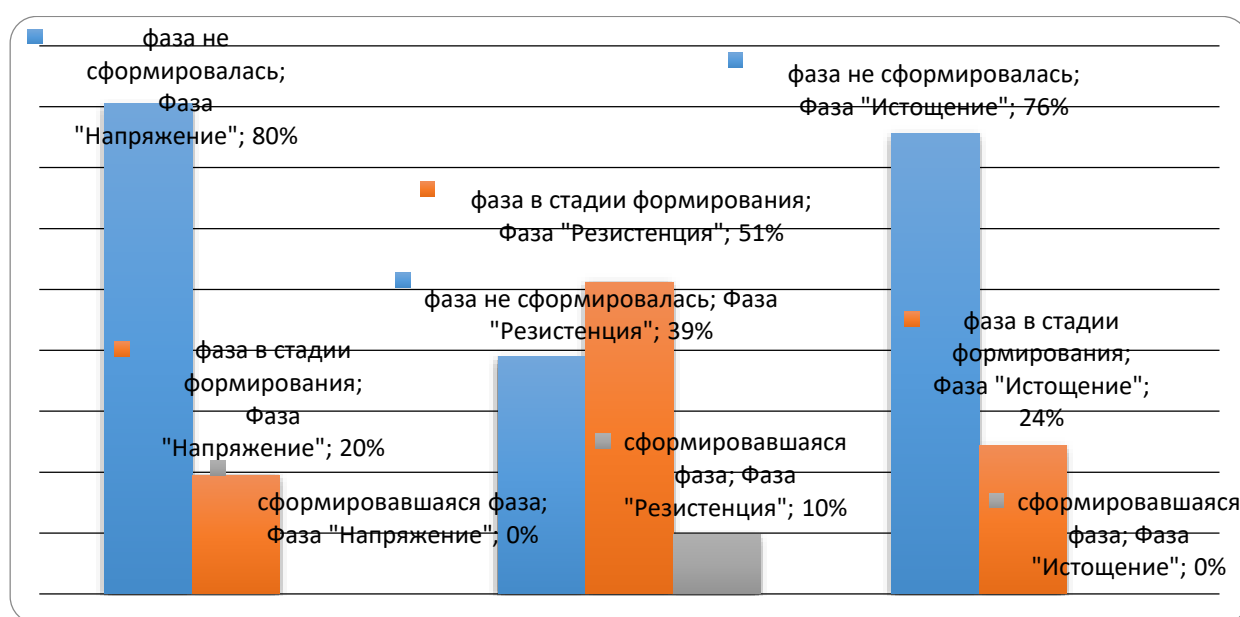
Специалист специального коррекционного образования (СКО) имеет особый профессиональный статус, связанный со значительной ответственностью за здоровье, развитие и формирование личности ребенка, и как следствие – большим напряжением в работе, что сказывается на эмоциональной сфере педагога.

Специалист СКО обязан проявлять особую чуткость, терпеливость, сострадание к детям с ограниченными возможностями здоровья. Часто педагогу приходится преодолевать значительное эмоциональное, физическое и душевное напряжение, а это все сказывается на эмоциональной сфере специалиста. Поэтому специалисту СКО важно и необходимо знать о таком феномене, как синдром эмоционального выгорания, для того, чтобы своевременно заниматься профилактикой эмоционального выгорания и находиться в ресурсном состоянии для выполнения своих профессиональных обязанностей.

В рамках изучения заявленной темы было проведено эмпирическое исследование (с ноября 2018 г. по январь 2019 г.). В исследовании принимали участие специалисты СКО Калининского района г. Челябинск.

В качестве диагностического инструментария на констатирующем этапе исследования была применена методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания», автором которой является В. В. Бойко. Использование данного опросника позволило выявить уровень сформированности каждой из фаз синдрома эмоционального выгорания: напряжения, резистенции, истощения, а также определить выраженность симптомов эмоционального выгорания у специалистов СКО.

Полученные данные по сформированности каждой фазы эмоционального выгорания представлены на рисунке.



Сформированность фаз эмоционального выгорания у специалистов СКО Калининского района г. Челябинск

Анализируя полученные данные, можно сказать о том, что 20 % исследуемых специалистов находятся на этапе формирования фазы напряжения, 51 % – в стадии формирования фазы резистенции, 24 % – в стадии формирования фазы истощения. У 10 % педагогов фаза резистенции уже сформировалась. Подробный анализ сформированности симптомов каждой фазы эмоционального напряжения представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Сводная таблица выраженности симптомов эмоционального выгорания специалистов СКО

Фаза эмоционального выгорания	Синдром эмоционального выгорания	Симптом не сложился	Складывающийся симптом	Сложившийся симптом
напряжение	глубокое переживание психотравмирующих обстоятельств	56 %	24 %	20 %
	неудовлетворенность собой	90 %	10 %	0 %
	загнанность в клетку	98 %	2 %	0 %
	тревога и депрессия	68 %	20 %	12 %
резистенция	неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	22 %	39 %	39 %
	эмоционально-нравственная дезориентация	56 %	27 %	17 %
	расширение сферы экономии эмоций	68 %	7 %	24 %
	редукция профессиональных обязанностей	49 %	20 %	32 %
истощение	эмоциональный дефицит	59 %	32 %	10 %
	эмоциональная отстраненность	76 %	17 %	7 %
	личностная отстраненность от проблем других людей	83 %	17 %	0 %
	психосоматические нарушения	56 %	24 %	20 %

Из таблицы видно, что у 20 % респондентов сложился симптом «глубокое переживание психотравмирующих обстоятельств». Данный симптом проявляется усиливающимся осознанием психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно или вовсе неустранимы. Если человек активно реагирует на обстоятельства профессиональной деятельности, то раздражение ими постепенно растет, накапливается отчаяние и негодование.

Важно подчеркнуть, что все профессионалы сталкиваются со схожими психотравмирующими обстоятельствами. Однако часть специалистов умеют переработать ситуацию, найти то позитивное, что заключено в этих обстоятельствах, определить те возможности, которые заключены в них. В этом случае специалист находит ресурс, дающий силы развиваться в профессии дальше. Необходимо отметить, что ресурс, подходящий для одного человека может не являться ресурсом для другого. Поэтому работа по нахождению ресурса – работа внутренняя, индивидуальная для каждого специалиста.

У 10 % опрошенных складывается симптом «неудовлетворенность собой». В результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства, человек обычно испытывает недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью, конкретными обязанностями. В развитии этого симптома особое значение имеют субъективные факторы, способствующие появлению профессиональных деструкций.

Симптом «тревога и депрессия» сформировался у 12 % опрошенных педагогов. Чувство неудовлетворенности работой и собой порождают переживания ситуативной или личностной тревоги, разочарования в себе, профессии, в конкретной должности или месте работы.

У 39 % опрошенных педагогов сложился синдром «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование». Несомненный признак выгорания, когда профессионал перестает улавливать разницу между двумя принципиально отличающимися явлениями: экономичное проявление эмоций и неадекватное эмоциональное избирательное реагирование. В первом случае речь идет о выработанном со временем полезном навыке взаимодействия с партнерами, используя ограниченный регистр эмоций умеренной интенсивности: сдержанные реакции на сильные раздражители, лаконичные формы выражения несогласия, отсутствие категоричности, грубости. Совсем иное дело, когда профессионал неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов. Действует принцип «хочу или не хочу»: сочту нужным – уделю внимание данному ребенку, будет настроение – откликнусь на его состояния и потребности.

17 % специалистов имеют уже сложившийся симптом «эмоционально-нравственная дезориентация», в то же время данный симптом складывается у 27 % педагогов. Не проявляя должного эмоционального отношения к субъекту, профессионал защищает свою стратегию.

Симптом «расширение сферы экономии эмоций» сложился у 24 % специалистов. Такое проявление эмоционального выгорания имеет место тогда, когда данная форма защиты осуществляется вне профессиональной области – в общении с родными, друзьями и знакомыми. Часто именно семья и близкие люди становятся первой «жертвой» эмоционального выгорания.

У 32 % опрошенных специалистов сложился симптом «редукция профессиональных обязанностей». Термин редукция означает упрощение. В профессиональной деятельности, предполагающей широкое общение с людьми, редукция проявляется в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

Симптом «эмоциональный дефицит» сложился у 10 % респондентов от общего количества испытуемых. К профессионалу приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности. Не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать усиливать интеллектуальную, волевою и нравственную отдачу.

У 17 % респондентов складывается симптом «эмоциональная отстраненность». Личность почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности. Реагирование без чувств и эмоций наиболее яркий симптом выгорания. Он свидетельствует о профессиональной деформации личности и наносит ущерб партнерам. Особенно опасна демонстративная форма эмоциональной отстраненности, когда профессионал всем своим видом демонстрирует безразличие и неприязнь к людям.

У 20 % опрошенных специалистов сложился симптом «психосоматические нарушения». Симптом проявляется на уровне физического и психического самочувствия. Многие из того, что касается субъектов профессиональной деятельности, провоцирует отклонения в соматических состояниях. Порой даже мысль о работе вызывает плохое настроение, неприятные ассоциации, бессонницу, чувство страха, неприятные ощущения в области сердца, сосудистые реакции, обострения хронических заболеваний. Наличие этого симптома свидетельствует о том, что психологическая защита – «выгорание» – самостоятельно уже не справляется с нагрузками.

Интересно было проанализировать феномен эмоционального выгорания специалистов СКО с точки зрения возраста и стажа специалистов. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2.

**Взаимосвязь эмоционального выгорания
с возрастом и стажем специалистов**

Социальные характеристики		Эмоциональное выгорание сформировано	Эмоциональное выгорание в стадии формирования
		Количество человек	
Возраст	от 22 до 35	1	7
	от 35 до 53	1	15
	старше 53	2	2
Стаж работы	до 5	1	4
	от 5 до 15	1	7
	Более 15	2	13

Из данной таблице видна связь между тем как возраст и стаж работы специалистов влияет на формирование эмоционального выгорания, можно сделать вывод о том, что чем больше стаж работы педагога, тем больше демонстрируется наличие эмоционального выгорания. Больше всего респондентов, находящихся в стадии формирования эмоционального выгорания приходится на возраст от 35 до 53 лет, с имеющимся стажем работы более 15 лет.

Справедливо также заметить, что среди специалистов СКО есть и те, которые не обладают признаками формирования эмоционального выгорания, таких специалистов 13.

После проведения анкетирования, подсчета результатов и проведения подробного анализа было проведено районное методическое объединение специалистов СКО, где были представлены общие результаты исследования. Также каждый специалист получил возможность проконсультироваться по своим личным результатам опроса. Также в рамках методического объединения для специалистов была подготовлена лекция по теме эмоционального выгорания, где были рассмотрены стадии формирования эмоционального выгорания, симптомы выгорания, группы факторов, оказывающих влияние на развитие выгорания, также были рассмотрены методы профилактики синдрома эмоционального выгорания.

Качко Е. Н.

МАОУ «Образовательный центр № 2 города Челябинска»

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В 1 КЛАССЕ. МЕТОДЫ КОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ

Аннотация. В статье представлены методы и приемы коррекционного воздействия, используемые учителем-логопедом на логопедических занятиях при обучении учащихся с ОВЗ в 1 классе чтению и письму.

Процесс инклюзии (интеграции) детей с ограниченными возможностями здоровья, который широко распространен в нашем отечественном образовании, является не только отражением времени, но и реализацией прав детей на образование. Это относительно новая форма получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, которая реализует принцип «научения жить вместе», являющаяся одним из возможных средств более успешной социализации и интеграции этих лиц в обществе.

Сегодня развитие новых подходов к образованию лиц с особыми потребностями является одной из важных проблем нынешнего образования.

В переводе с английского языка термин «инклюзия» означает «включенность». Включенность в полном объеме детей с ограниченными возможностями здоровья в жизнь коллектива дошкольной и общеобразовательной организаций дает инклюзивное образование.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом важной задачей образования является обеспечение «условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения».

Достичь своей цели инклюзивное образование сможет лишь тогда, когда оно будет реализовано на всех ступенях образования – от дошкольного до общего и профессионального.

Наше образовательное учреждение является относительно молодым. Оно функционирует второй год. Получает образование в нем около 3000 обучающихся. Среди них есть категория обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим первостепенной задачей стало создание в учреждении психолого-педагогической службы, способствующей созданию специальных условий для получения качественного образования лицами с ОВЗ. В наш образовательный центр из дошкольных учреждений района в 1 класс поступили учащиеся с ограниченными возможностями здоровья разных категорий, которым по заключениям ПМПК было рекомендовано логопедическое сопровождение.

Конечно, поступление ребенка в школу является переломным моментом в жизни дошкольника. Готовность к школьному обучению – важный итог в период дошкольного детства. Трудно достичь высоких результатов в начальной школе, даже применяя новые технологии, если не научить детей в дошкольном учреждении важнейшим приемам учебной деятельности. Подготовка детей к школе охватывает все сферы жизни ребенка, поэтому можно говорить о том, что это задача комплексная, многогранная. Успешность обучения определяет не наличие знаний, а умение самостоятельно их добывать и применять. В этом и заключается деятельностный подход, который лежит в основе государственных образовательных стандартов. «Великая цель образования – это не знания, а действие» (Герберт Спенсер). « Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением» (Адольф Дистерверг).

Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, выпускники логопедических групп дошкольных образовательных учреждений, на выходе обладают определенным уровнем речевого развития, способствующим овладению чтением и письмом в 1 классе, но остаются еще определенные трудности: недостаточный словарный запас, часто нарушенным остается произношение и восприятие звуков, грамматический строй речи осваивается с трудом, языковой анализ и синтез находятся на элементарном уровне, не сформировано построение связных высказываний. Если ребенок нечетко слышит звучащую речь, у него нарушен фонематический слух, ему сложно будет обучиться чтению и письму. А. Н. Корнев пишет: «Обучение грамоте ребенка с нарушенным речевым слухом – сложная педагогическая задача». Наряду с фонематическим слухом, необходимо обладать зрением на буквы, позволяющим запомнить и воспроизвести их очертания. Речевые нарушения часто сопровождаются пониженным вниманием и быстрой утомляемостью. При этом интеллект таких детей сохраняется в норме.

Одной из основных задач в работе психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, испытывающими трудности в обучении грамоте или предрасположенность к нарушениям письма и чтения, является формирования у них психологической готовности, достаточного уровня общего развития умственных способностей. Эффектив-

ность коррекционно-развивающего воздействия возможна только при взаимодействии всех участников образовательного процесса: учителя, учителя-логопеда, психолога, школьного врача. Деятельность учителя, учителя-логопеда и психолога имеет много общего и направлена на решение образовательных, воспитательных и коррекционных задач.

Одно из важных направлений работы учителя-логопеда над речевыми недостатками – создание условий для исправления этих недостатков. Работа в этом направлении осуществляется через взаимодействие учителя-логопеда с детьми. Созданы учителем-логопедом и приобретены образовательным учреждением специальные дидактические и развивающие игры, упражнения, картотеки для проведения артикуляционной гимнастики, подборки картинок по лексическим темам. На занятиях используются различные речевые игры, разрезная и магнитная азбуки, звуковые линейки для анализа звукового состава слов, игровизоры Воскобовича, наглядный материал, позволяющий запомнить начертания букв, подборки интерактивных игр и тренажеров, активно используется дидактический комплекс Pertra для формирования графомоторных навыков и пособие «Тактильный цветок», которое способствует тактильному распознаванию букв, цифр, геометрических фигур и других предметов. Это позволяет осуществлять коррекционную работу интересно, продуктивно и системно.

Какие же методы, приемы и упражнения можно использовать на логопедических занятиях с детьми с ограниченными возможностями здоровья?

1. Распознавание букв.

а) Корректирующие пробы

- букву с подчеркни одной чертой;
- букву ш подчеркни двумя чертами;
- букву ч обведи в кружок;
- букву щ зачеркни.

б) Цветные прописные и печатные буквы.

– Найди все буквы, входящие в состав слова *март*. Букву м- обведи в кружок, букву а – зачеркни, под буквой р поставь крестик, над буквой т поставь точку.

в) Допиши элементы печатных и прописных букв. Работа с игровизорами Воскобовича и маркерами.

г) Использование печатного пособия ТОО «Радуга» г. Киров «Буква за буквой», где нужно дописать букву, угадать наложенные друг на друга буквы, назвать спрятавшуюся букву в букве.

2. Работа со звуковыми линейками.

а) д/игра «Играем со звуками и буквами». Составление слов из букв, выделенных в заданном порядке из названий предметов-картинок.

б) «Определи место звука в слове»

Цель: дифференциация звуков. Инструкция: определи место звуков [в]-[ф] в слове *вафли*.

3. Использование интерактивных игр и тренажеров.

Развивающие интерактивные игры, разработанные специалистами психологического центра «Адалин» г. Москва

а) Игра «Учимся читать. Игры для обучения чтению». Содержит 120 заданий, разбитых на 20 уроков. Все задания представлены в порядке возрастания их сложности: от буквы к целым предложениям. В каждом уроке даны упражнения, которые позволяют развивать необходимые для обучения чтению умения: фонематический слух, ориентацию в пространстве, внимание, память, зрительное восприятие. Упражнения проводятся в увлекательной игровой форме. Приведу описание некоторых методик, используемых в игре.

Методика «Умная раскраска». Это упражнение направлено на развитие пространственной ориентации, запоминание зрительного образа букв, умения удерживать в памяти заданную инструкцию и следовать ей в процессе выполнения. Инструкция читается один раз.

Упражнение «Лото из букв». В этом упражнении требуется подобрать карточку-лото, с расположенными на ней элементами букв, к другой таким образом, чтобы получилась буква. Это упражнение способствует развитию зрительного буквенного гнозиса, запоминанию начертания печатных букв и расположения в пространстве их элементов.

Упражнение «Поиск предметов на заданный звук». Этот прием развивает фонематический слух. Из восьми картинок нужно выбрать три, в названиях которых есть заданный звук в разной позиции (начало, середина, конец).

б) Игра «Учимся на отлично. Развивающие методики для школьников»

Все упражнения данного пособия направлены на развитие внимания и памяти, мышления, логико-математических способностей, пространственных представлений, связной речи, произвольной регуляции и самоконтроля. С помощью этих упражнений можно скорректировать типичные проблемы учащихся начальных классов, в том числе и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: неусидчивость, отсутствие силы воли, «глупые ошибки» в работах по русскому языку, зеркальное письмо букв и цифр, трудности в ориентации в собственном теле и пространстве, в определении времени. Приведу пример методики «Найди спрятавшиеся слова». Среди букв разного цвета, шрифта, размера нужно найти пять спрятавшихся слов. Слова могут располагаться горизонтально и вертикально. Упражнение способствует развитию внимания, синтеза слов, зрительного восприятия, ориентации в пространстве.

Участие семьи в речевом развитии детей является важным этапом деятельности учителя-логопеда. На проводимых индивидуальных консультациях и родительских собраниях, учитель-логопед старается убедить родителей в том, что именно их роль в речевом развитии детей наиболее значима, что усилия специалистов психолого-педагогического сопровождения без их помощи будут недостаточны, а иногда и безрезультатны. Один раз в год, в мае, совместно с педагогом-психологом проводятся практико-ориентированные семинары «Клуб заботливых родителей», на котором даются рекомендации и упражнения родителям для занятий с детьми в период летних каникул.

Логопедическое сопровождение занимает важное место в процессе коррекции нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Нарушения речи у детей с ОВЗ являются распространенными и имеют стойкий характер. Своевременное и целенаправленное устранение нарушений речи учащихся с ОВЗ способствует развитию их познавательной деятельности, лучшему усвоению школьной программы, дальнейшей социальной адаптации.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Проблемы обучения и воспитания в начальной школе. – М., 1960
2. Бессонова Т. П., Грибова О. Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. – М., 1994 – часть 1.
3. Бородич А. М. Методика развития речи детей. – М., 1974 г.
4. Бурлакова М. К., В. Секачѳв Советы логопеда, – М., 2001
5. Венгер Л. А., Марцинковская Т. Д., Венгер А. Л. Готов ли ваш ребенок к школе? – М.: Знание, 1994. С. 192.
6. Виноградова Н. Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования // Начальная школа. 2000. № 1. С. 7–12.
7. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования. – Москва, 2007
8. Нищева Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей в ОНР, – Москва, 2003
9. Шилова Н. А., Ершова Н. В. Преемственность ступеней образования на основе периодизации детского развития, Издательство ИПКРО, – Якутск, 2003
10. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М., 1984.
11. Логопедия в школе: практический опыт. Под. ред. В. С. Кукушина, Издат.центр «МарТ», 2005;
12. Логопедические занятия со школьниками. Меттус Е. В. с соавторами – СПб., КАРО, 2006.

Козырева О. А.

*Красноярский государственный педагогический университет
им. В. П. Астафьева, г. Красноярск*

ПОКОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В современных условиях повышенного интереса к разным проблемам профессиональных компетенций будущих педагогов актуальнейшим представляется рассмотрение проблемы сформированности инклюзивной готовности. Целенаправленное формирование инклюзивной готовности будущего специалиста в процессе обучения в вузе рассматривается нами как объективная необходимость для современной системы высшего образования.

Результаты высшего профессионального образования описываются на основе компетентностного подхода в категориях «компетенций» и «компетентностей». Компетенция определяется как способность делать что-либо эффективно, с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки, быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на изменение обстоятельств и среды [1]; знания, опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач [1; 16]; особого свойства информационный ресурс (индивида, организации); совокупность опыта, знаний и навыков о способах организации и управления деятельностью для более эффективного достижения поставленных целей; интегративный показатель, включающий знания, предполагающие способность воспроизводить и объяснять информацию и отношения (стремление быть тождественным с ценностями и нормами, принимаемыми большинством членов социального сообщества) [4, с. 31–32; 5].

Таким образом, компетенции, обозначая способность и готовность использовать свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной социальной или профессиональной области, в своём формировании базируются на закономерностях возникновения готовности к профессиональной деятельности.

Готовность – это системный процесс, который изучается с различных точек зрения и на различных уровнях. Формирование готовности будущего педагога в социокультурной среде университета к инклюзии включает в себя такие личностные характеристики, как: осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения; способность и готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития; организации педагогической деятельности в условиях сотрудничества; умение свободно ориентироваться в системе приемов и способов педагогической деятельности.

Категория «готовность» является психологической основой для определения стадий развития профессионализма. Ученые отмечают различные виды готовности: готовность к школе, профессиональному выбору, профессиональному обучению, к профессиональной деятельности, к продолжению профессиональной деятельности (профессиональному совершенствованию), к перемене профессии (перемене рабочего места) (Е. С. Романова). Состояние готовности определяется сочетанием факторов, характеризующих разные уровни и стороны готовности и усиливается в том случае, если будущий педагог сам является активным субъектом процесса обучения и становится в позицию исследователя.

В научной психологической литературе рассматриваются различные аспекты понятия «готовность». По мнению М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича, готовность рассматривается в качестве настроения личности на определенное поведение и как установка на активные действия, приспособление личности для успешных действий в данный момент, обусловленных мотивами и психическими особенностями личности [цит. по. Бершедова:]. Многие исследователи отождествляют понятие готовности с такими понятиями как «установка», «социально-психологическая установка».

Особое внимание в отечественной науке было уделено конкретным формам готовности, таким как установка (Д. Н. Узнадзе и др.), готовность к трудовой деятельности (Л. А. Кандыбович и др.), готовность к обучению (Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков), готовность детей к учебному процессу (Т. М. Краснянская), готовность студентов к педагогической деятельности (Е. Н. Францева и др.).

В современных психолого-педагогических исследованиях в связи со сложившейся в образовательной структуре ситуацией отмечается интерес к проблеме формирования у будущих педагогов готовности к различным видам деятельности: саморазвитию, самопознанию, самоорганизации, самообразованию, самореализации, эффективной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Большое внимание уделяется изучению состояния готовности к профессиональной деятельности, которое обуславливает результативность деятельности. Проблема формирования готовности будущих педагогов к психолого-педагогической деятельности исследовалась в работах В. А. Адольфа, О. А. Абдуллиной, С. И. Ершовой, В. С. Ильиной, Я. Л. Коломинского, В. И. Ревякиной, В. А. Сластенина, Л. Ф. Спирина и других.

Состояние готовности имеет сложную динамическую структуру, является выражением совокупности интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых сторон психики человека в их соотношении с внешними условиями и предстоящими задачами.

Как уже отмечалось выше, ряд авторов считают, что помимо готовности как психического состояния существует и проявляется готовность как устойчивая характеристика личности, обозначенная понятиями: подготовленность, длительная или устойчивая готовность.

Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования обуславливается именно сформированностью *инклюзивной* готовности.

Инклюзивная готовность педагога – это уровень его знаний и профессионализма, позволяющий принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации и представлена тремя группами специальных компетенций: организационно-управленческих, образовательных и методических. Каждый блок включает перечень профессионально важных качеств, которые оказывают значимое влияние на эффективность профессиональной педагогической деятельности (Е. Н. Олейникова, Е. Г. Самарцева) [25].

В процессе анализа литературных источников *структура инклюзивной готовности* может быть представлена следующими взаимосвязанными компонентами:

Ценностно-мотивационный компонент содержательно включает в себя личностную ценность образовательной деятельности в инклюзивном образовании, осознанный выбор и сформированность мотивации как ясно выраженную устойчивую направленность интересов и потребностей субъекта использовать профессиональные интересы, ценностные ориентации.

Когнитивно-содержательный компонент предполагает овладение общими теоретическими и прикладными педагогическими знаниями о сущности инклюзивного образования, вариантах его осуществления, педагогических средствах, обеспечивающих организацию в учебном процессе и вне учебной деятельности, об особенностях детей с разными нозологиями.

Рефлексивно-оценочный компонент предполагает анализ профессиональной деятельности педагога. Объектами анализа могут выступать: процесс взаимодействия и общения всех субъектов инклюзивного образовательного пространства (дети с ОВЗ, их сверстники без ОВЗ, родители детей с ОВЗ, родители детей без ОВЗ, педагоги и администрация школы, узкие специалисты (педагоги-дефектологи, учителя-логопеды, социальные педагоги, педагоги-психологи и т. д.); образовательные результаты (образовательные эффекты); собственная деятельность и др.

Операционно-деятельностный компонент является актуализацией всей совокупности компетентностей и компетенций, соотнесение их с решением конкретных педагогических задач и трансформация в способы деятельности.

Таким образом, содержание инклюзивной готовности педагогов в целом, так и каждого ее компонента представлено совокупностью академических, профессиональных, социально-личностных компетенций, а уровни ее сформированности определяются критериями оценки.

Таблица.

Критерии и показатели сформированности инклюзивной готовности будущих педагогов в образовательной среде университета

Компоненты инклюзивной готовности	Критерии оценки	Компетенции из ФГОС 3++ по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата)		
		УК	ОПК	ПК
Когнитивно-содержательный	Аналитико-информационный	УК – 1 УК – 4	ОПК – 1 ОПК – 8	ПК – 6
Мотивационно-ценностный	Мотивационно-целеполагающий	УК – 3 УК – 5	ОПК – 4	ПК – 5 ПК – 7
Операционно-деятельностный	Результативно-продуктивный	УК – 2	ОПК – 2 ОПК – 3 ОПК – 6 ОПК – 7	ПК – 1 ПК – 3 ПК – 4
Рефлексивно-оценочный	Аналитико-рефлексивный	УК – 6 УК – 7 УК – 8	ОПК – 5	ПК – 2

Критериями готовности педагога к осуществлению инклюзивного образования служат: осознание необходимости инклюзивной педагогической практики; готовность к преодолению неудач; технологическая оснащенность;

позитивная оценка своего предыдущего опыта в сфере инклюзивной деятельности; способность к профессиональной рефлексии; вооруженность необходимыми знаниями, умениями, навыками; гибкость мышления и поведения в зависимости от ситуации; склонность к творчеству и предвосхищение искомого педагогического результата еще на стадии выбора стратегии воздействия [17; 18].

На основании обобщения диагностических показателей определяются конкретные уровни сформированности инклюзивной готовности: высокий (или оптимальный); продвинутый (или функциональный); допустимый (или репродуктивный); критический (или низкий). Рассмотрим подробнее каждый из них.

Высокий или оптимальный (профессиональный) уровень: академические, профессиональные и социально-личностные компетенции, определяющие содержание инклюзивной готовности, сформированы системно, в полном объеме.

Продвинутый или функциональный уровень: академические, профессиональные и социально-личностные компетенции, определяющие содержание инклюзивной готовности сформированы, однако могут носить ситуативный характер.

Допустимый или репродуктивный уровень готовности к осуществлению педагогической деятельности в инклюзивном образовании характеризуется наличием трудностей выполнения профессиональных обязанностей. Значимость профессиональной деятельности у этой группы педагогов – низкая и умеренная. Трудности носят ситуативный характер.

Критический или низкий (его можно назвать элементарным или интуитивным) уровень: набор академических, профессиональных и социально-личностных компетенций минимальный, фрагментарный; академические компетенции, характеризующие феномен инклюзивного образования, не сформированы; отсутствует результативность профессиональных компетенций. Могут иметь симптомы эмоционального и профессионального выгорания [15].

Обозначенные уровни представляют собой последовательно сменяющиеся друг друга этапы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов и могут иметь разный уровень сформированности.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Акофф Р. Искусство решения проблем. – М.: Мир, 1982. 224 с.
3. Алехина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. // Психологическая наука и образование. 2011. – № 1. – С. 14–16.
4. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.
5. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, Академия, 2007. – 528 с.
6. Бердяев Н. А. Судьба России: Книга статей. – М., 2008. – 419 с.

7. Бершедова Л. И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное образование кризисных периодов: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. – психология развития, акмеология. – М., 1999. – 45 с.
8. Василюк Ф. Е. – М.: МГППУ, Смысл, 2003. – 240 с.
9. Гилева И. О. Психологическое сопровождение становления личности в процессе вузовской подготовки // Психологическое сопровождение становления личности в образовательном процессе: материалы региональной научно-практической конференции. – Барнаул, 2002. – С. 44–47.
10. Гилева И. О. Психология профессиональной деятельности учителя. – Красноярск, 2003. – 108 с.
11. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
12. Дмитриева О. Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 188 с.
13. Кабрин В. И. Персональная коммуникативная сеть индивидуальной траектории образования // Сибирский психологический журнал – 2010. – № 37. – С. 71–75.
14. Козырева О. А. Инклюзивное образование: от теоретической модели к практике реализации // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. № 2 (40) 2015. – С. 10–16.
15. Козырева О. А. Концепция формирования инклюзивной компетентности магистров образования // «Alma mater». – № 4. – 2016. – С. 36–42.
16. Козырева О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // «Вестник ТГПУ» № 1 – 2014. – С. 112 – 115.
17. Козырева О. А. Теоретико-методологические подходы к разработке концепции инклюзивного образования // «Alma mater». – № 8. – 2015. – С. 215.
18. Логинова И. О. Временной континуум жизненного самоосуществления человека // Вестник КГПУ им В. П. Астафьева. – 2008. – № 1. – С. 84–89.
19. Михайлов О. В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен: содержание и пути развития : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 166 с.
21. Ожегов С. И. Словарь русского языка. / Под ред. Н. Ю. Швецовой. – М.: Рус. язык. 1984. – 797 с.
22. Поникарова В. Н. Личностно-ориентированные технологии формирования готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования / Личностно-ориентированные технологии в образовании как фактор безопасного развития личности: Монография / Под ред. В. Г. Маралова, Н. В. Гольцовой. – Череповец: ЧГУ, 2014. – с. 256–270.
23. Ревякина В. И. Магистратура – ресурс повышения кадрового потенциала Российских ВУЗов. // Вестник ТГПУ. Рубрика: Высшее педагогическое образование. Выпуск № 10. 2011. С. 29–33.
24. Ревякина В. И. Проблемы профессиональной деятельности учителя // Качество образования: достижения, проблемы, перспективы: Материалы научно-методической конференции 31–01.02.2001 г. – Томск. – 2001. – С. 60–70.

25. Самарцева, Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2012.

26. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

Колесникова Е. А.

МБДОУ «ДС № 124 г. Челябинска», г. Челябинск

ИНКЛЮЗИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В данном материале рассматривается проблема перехода к инклюзивному образованию в дошкольном учреждении – формирование толерантности к детям с ограниченными возможностями здоровья, а также определяются пути ее решения.

Российское общество в XXI веке, основанное на современных демократических и гуманистических принципах, вступило на новый этап создания инклюзивного общества, в котором люди независимо от пола, возраста, этнической и религиозной принадлежности и возможностей здоровья смогут участвовать в его жизни и вносить в его развитие существенный вклад.

Инклюзия – это включение детей с ОВЗ в обычные группы или классы общеобразовательных учреждений. Готовность общества включить в свои ряды людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) состоит в понимании и принятии их, изменении жизненных установок и признании последних равными.

Основными проблемами полноценной реализации инклюзивного подхода к образованию являются:

- отсутствие необходимой методической литературы для педагогов;
- неумение педагогов соединить требования дошкольной программы и особенности детей;
- отсутствие опыта и психологической готовности педагога принять ребенка с ОВЗ;
- наличие препятствий в создании инклюзивной среды в образовательном учреждении;
- неразработанность нормативно-правовых аспектов инклюзивного образования;
- нехватка специально подготовленных кадров для работы с детьми с ОВЗ, при том, что количество таких детей растет с каждым годом;
- дефицит финансирования ДОУ для проведения модернизации заведений в целом.

Но самой главной проблемой, мы считаем, до сих пор существующие в обществе психологические барьеры, стереотипы и предрассудки. Нормально развивающиеся дети и их родители не готовы к инклюзии, другими словами, у них не сформирована толерантность.

Толерантность – это способность индивида без возражений и противодействия воспринимать отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, характер поведения и какие-либо иные особенности других индивидов.

В исследованиях многих ученых (Е. А. Коньшева, Э. А. Музенитова, О. А. Овсянникова, О. Н. Подивилова) доказано, что именно дошкольный возраст наиболее благоприятен для начала формирования толерантности, дети более терпимее к сверстникам с ОВЗ [1, с. 37].

В Декларации о правах инвалидов, принятой в 1975 году, говорится, что одним из обязательных условий их успешной социализации, активного участия в жизни общества, эффективного развития как личности, так и в профессиональной деятельности, является получение детьми с ОВЗ полноценного образования. Также следует заметить, что дети с ОВЗ смогут реализовать свой потенциал лишь вовремя начатом и правильно организованном обучении, воспитании и развитии. Инклюзия детей с ОВЗ в группы нормально развивающихся детей возможна только в том обществе, которое не способно дискриминировать инвалидов словами, отношением и действиями [2].

Толерантность детей дошкольного возраста к сверстникам с ОВЗ мы понимаем, как качество личности, проявляющееся в позитивном отношении, принятии и готовности к оказанию помощи.

Структура толерантности включает в себя следующие компоненты:

– когнитивный – ребенок дает положительную оценку сверстнику с ОВЗ при получении знаний о нем;

– эмоционально-волевой – ребенок проявляет положительное отношение, принимает сверстника с ОВЗ таким, какой он есть, способен сопереживать сдерживать свои негативные побуждения;

– мотивационный – ребенок проявляет положительные намерения в отношении сверстника, стремится к сотрудничеству, взаимопомощи и признанию;

– поведенческий – ребенок проявляет толерантное поведение, приобретает уверенность в себе и легко может приспособиться в инклюзивной среде.

Как отмечалось выше, остро стоит проблема несформированности толерантности у детей и взрослых к детям с ОВЗ. Поэтому считаем необходимым, определить специальные условия для успешного решения этой проблемы. Такими условиями являются:

– организация инклюзивной развивающей среды;

– формирование толерантности параллельно с развитием высших психических функций;

– участие родителей в процессе формирования толерантности.

Рассмотрим эти условия более подробно.

Организация инклюзивной развивающей среды.

Л. С. Цветкова отмечала, что «... Начало развития высших психических функций лежит не внутри мозговых структур, а вне их – в социальной среде» [5, с. 23]. Так и формирование толерантности у детей дошкольного возраста к сверстникам с ОВЗ, невозможно без организации их совместной деятельности,

в которой происходит формирование отношений между участниками образовательного процесса. Это и является одним из важных составляющих развивающей среды.

Также при организации инклюзивной развивающей среды необходимо руководствоваться следующими принципами:

- договоренности, согласия и взаимных обязательств семьи, общества и государства;
- информативности (разнообразия тематики материалов и оборудования);
- вариативности (возможности использовать среду в разных видах деятельности);
- полифункциональности (богатого выбора возможностей развития);
- трансформируемости (возможности многофункционального использования образовательного пространства);
- психологической целесообразности (необходимости и достаточности наполнения среды).

С нашей точки зрения, инклюзивная среда имеет свою структуру:

- техническое оснащение дошкольной образовательной организации для создания беспрепятственного пространства: пандусы, подъёмники, специально оборудованные туалетные комнаты, кабинеты лечебной физкультуры и психомоторного развития, комнаты для занятий с коррекционными специалистами, медицинский кабинет, физкультурный зал и т. д.);
- организация двустороннего взаимодействия специалистов, воспитателей, нормально развивающихся детей, детей с ОВЗ, родителей, медицинского персонала;
- профессиональная подготовка педагогических кадров для создания инклюзивной развивающей среды;
- разработка адаптированных образовательных программ и развивающих методик;
- разработка индивидуальных планов занятий;
- регламентирование образовательного и развивающего процесса нормативно-правовыми документами;
- финансовое и юридическое обеспечение образовательного процесса [4].

Дошкольное образовательное учреждение должно быть оснащено необходимым материалом и оборудованием, которые отвечают гигиеническим, психологическим и эстетическим требованиям.

И наконец, инклюзивная развивающая среда должна быть укомплектована диагностическим и развивающим материалом для педагогов, родителей и детей.

Таким образом, под инклюзивной развивающей средой понимается взаимосвязь всех этих составляющих, что и обеспечивает необходимые условия для совместной деятельности нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ.

Формирование толерантности параллельно с развитием высших психических функций. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования толерантности и высших психических функций. Для

педагогов и специалистов, работающих с нормально развивающимися детьми и детьми с ОВЗ, разработаны методики, которые включают в себя занятия на развитие высших психических функций и на формирование толерантности. Работа по развитию высших психических функций строится на двигательных методах, включающих в себя растяжки, массажи, упражнения для развития вестибулярно-моторной координации, сенсорных чувств, тональное звукоразличения, зрительного и пространственного восприятия, зрительно-моторной координации, артикуляции, дыхания, упражнения для развития крупной и мелкой моторики, релаксации.

На занятиях по формированию толерантности рекомендовано проводить беседы о детях с ОВЗ, включать элементы терапевтических технологий, использовать упражнения для формирования готовности к взаимопомощи и сочувствию, самоконтролю и саморегуляции, уверенности в себе, развития коммуникативных навыков, эмоционально-волевой сферы, ассоциативного мышления и т. д.

Примерная структура занятий на неделю (5 дней).

Занятие 1. Растяжка «Струночка», «Кобра»; зарядка для глаз; общеразвивающие упражнения «Имя», «Велосипед», «Тоннель»; упражнения для развития мелкой моторики рук «Кулак-ребро-ладонь», «Колечко»; упражнения для развития когнитивной сферы «Ассоциативное мышление», сказкотерапия.

Занятие 2. Растяжка «Звезда», «Лучики»; дыхательные упражнения; упражнение для глаз «Восьмерка»; общеразвивающие упражнения «Велосипед», «Лодочка»; упражнения для развития мелкой моторики рук «Лезгинка», «Змейки», «Ухо-нос»; упражнения для релаксации «Огонь и лед»; сказкотерапия «Кто из нас прав?».

Занятие 3. Растяжка по осям, растяжка с дыханием; массаж «Обезьяна расчесывается»; упражнение на развитие артикуляционного аппарата «Киска сердится»; пальчиковая гимнастика «Поклон пальчиками»; когнитивное упражнение «События по порядку»; упражнения для развития поведенческого компонента «Коробки», «Охота», «Слепой полет».

Занятие 4. Растяжка «Пленник», «Наклон»; массаж пальцев; упражнения для развития артикуляционного аппарата «Лошадки»; дыхательное упражнение «Слоник»; общеразвивающие упражнения «Змейка», «Паровозик»; массаж ушных раковин; упражнения «Кричалки-шепталки-мочалки», «Гномики», «Хвасталки».

Занятие 5. Растяжка «Верблюд», «Трансформер»; массаж «Мытье головы»; упражнения на развитие артикуляционного аппарата «Орешки за щеками»; пальчиковая гимнастика «Веер»; упражнение для релаксации «Прыжки на фитболах»; упражнения «Тень», «Если я тебя правильно понял?», «Рисунки по кругу» [3].

Участие родителей в процессе формирования толерантности. Необходимо отметить, что именно в дошкольном возрасте у детей закладываются основные формы поведения, на которые они опираются в течение всей жизни. Многие ученые (Л. В. Байбородова, Б. З. Вульф, М. А. Ковальчук и др.)

определяют роль родителей в формировании толерантности как основную, потому что именно родители дают ребенку первый опыт взаимодействия с людьми, учат общаться, слушать, терпеливо относиться к чужому мнению, оценивать свои поступки. Также на формирование толерантности влияют детско-родительские отношения, стиль взаимодействия между родителями и личный пример.

Существует две формы участия родителей в формировании толерантности у детей: толерантная и интолерантная. Толерантная форма – это формирование правильных представлений о себе и других людях, умения сочувствовать, сострадать и помогать. Интолерантная форма – формирование у ребенка представления о собственной исключительности, стремление переложить ответственность на других, желание сильной власти, нетерпимость, агрессия, высокая тревожность. Поэтому положительный пример родителей имеет гораздо большее значение, чем просветительская работа специалистов. Кроме того, формированию толерантности у детей и пересмотру взрослыми собственного отношения к людям с ОВЗ способствует еще и участие родителей в образовательной деятельности.

В нашем детском саду взаимодействие с родителями проходит в традиционных и нетрадиционных формах. О традиционных формах написано немало, поэтому мы остановимся на нетрадиционных:

- родительское собрание в форме «душевного разговора» – собрание рассчитано не на всех родителей, а только на тех, чьи дети имеют общие проблемы (в общении со сверстниками, агрессивностью, застенчивостью и т. д.);
- «Мастер-класс» – собрание, на котором родители демонстрируют свои достижения в области воспитания и развития детей;
- «Родительские всеобучи» – собрание, на котором родителей знакомят и обучают формам оказания психолого-педагогической помощи детям;
- «Лекотека» – система психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с проблемами развития. Игровые сеансы проводятся как отдельно с детьми, так и совместно с их родителями;
- выпуск традиционной газеты ДООУ «Штаны на лямках», целью которой является психолого-педагогическое информирование родителей о том, чем занимается их ребенок в детском саду и вовлечение родителей в образовательную деятельность.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что результативность перехода к инклюзии зависит от организации воспитательной работы, от наличия атмосферы толерантности в образовательной и социальной среде образовательного учреждения.

Инклюзивное образование сегодня находится первым на очереди государственной образовательной политики России. Переход к нему предопределен уже тем, что наше государство уже утвердило Конвенцию ООН в области прав детей, прав инвалидов.

Однако, чтобы этот переход совершился, нужны не только соответствующие правовые акты, но и комплекс специальных условий, положительное общественное мнение, организация грамотно построенной среды для совместного обучения, формирование толерантности у дошкольников.

Список литературы

1. Кузнецова Л. В. Построение «культуры включения»-профилактика рисков инклюзивного образования/ Алехина С. В., Семаго Н. Я., Фадина А. К. инклюзивное образование / Под ред. Т. Н. Гусевой. М., 2010. С. 37
2. Малофеев Н. Н., Гончарова Е. Л., Никольская О. С., Кукушкина О. И. Специальный Федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Дефектология. 2009. № 1.
3. Сиротюк А. С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика. М.: ТЦ Сфера, 2014.
4. Сиротюк А. С. Профессиональная деятельность психолога по формированию толерантности у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивной развивающей среды: Дис.... канд. Наук. Тверь, 2012.
5. Цветкова Л. С. Концептуальный аппарат нейропсихологии детского возраста / Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста под ред. Л. С. Цветковой. М.; Воронеж, 2001.

Косарева Н. Ф.

МБДОУ «ДС № 448 г. Челябинска», г. Челябинск

ИНКЛЮЗИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Статья освещает актуальность вопроса инклюзивного образования в условиях реализации ФГОС. Раскрывает проблемы и перспективы на пути принятия решения о разворачивании инклюзивной практики в дошкольной образовательной организации.

С каждым годом все большее значение в оценке уровней и тенденций изменения здоровья населения приобретает детская инвалидность. В последнее время явно видна тенденция к увеличению детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Для того, чтобы в дальнейшем жизнь таких детей была полноценной, необходимо обеспечить оптимальные условия для их успешной интеграции в среду здоровых сверстников уже в дошкольной организации. Создание этих условий задача сложная, требующая комплексного подхода и полной отдачи от всех участников процесса.

В ФГОС говорится о выравнивании стартовых возможностей выпускников дошкольных образовательных организаций, в том числе и детей с ОВЗ.

Положения ФГОС предназначены обеспечить возможность инклюзии детей в дошкольной организации и инклюзивного обучения.

В основных принципах дошкольного образования, прописанных в ФГОС можно выделить некоторые, которые напрямую связаны с инклюзией детей в дошкольной образовательной организации (далее ДОО):

- полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;

- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;

- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником образовательных отношений;

- формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;

- возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития) [3 п. 1.4].

В цели стандарта входит обеспечение государством равенства возможностей каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования, а также обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательных программ дошкольного образования, их структуре и результатам освоения [3 п. 1.5].

Задачами ФГОС ДО в отношении детей с ОВЗ можно считать:

- охрану и укрепление физического и психического здоровья детей (в том числе эмоционального благополучия);

- обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);

- создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;

- обеспечения вариативности и разнообразия содержания программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;

- формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей [3 п. 1.6].

Для получения качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических

подходов и наиболее подходящих для этих детей языков, методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного образования, а также социальному развитию этих детей, в том числе посредством организации инклюзивного образования детей с ОВЗ [3 п. 3.2.2].

Совместное обучение дошкольников с разными стартовыми возможностями допустимо, если в образовательной организации созданы специальные условия для воспитания и обучения.

Под специальными условиями понимаются: использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания; использование специальных учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования; предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь; проведение индивидуальных и групповых коррекционных занятий; обеспечение доступа в здание ДОО и другие условия без которых невозможно или затруднено освоение программ обучающимися с ОВЗ [4].

При работе в группах для детей с ограниченными возможностями здоровья в организации могут быть дополнительно предусмотрены должности педагогических работников, имеющих соответствующую квалификацию для работы с данными ограничениями здоровья детей, в том числе ассистентов (помощников), оказывающих детям необходимую помощь. Рекомендуются предусматривать должности соответствующих педагогических работников для каждой группы для детей с ОВЗ [3 п. 3.4.3].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, инклюзивное образование занимает одно из ведущих мест в реализации ФГОС.

Под инклюзивным образованием мы будем понимать, такую организацию процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурноэтнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же образовательных организациях, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим подопечным необходимую специальную поддержку [2].

На практике, внедрение инклюзивного образования в ДОО выявляет ряд проблем.

Во-первых, это отсутствие нормативно-правовой базы, которая позволила бы определять такие критерии как «численность детей с особенностями в одной группе, время их пребывания, размер и порядок финансирования работников инклюзивной группы, состав специалистов, правила оказания медицинских услуг в зависимости от возможностей и состояния здоровья ребенка» [2].

Во-вторых, отсутствие необходимой методической литературы – в ДОО обязательно должна быть специализированная литература, которая необходима при организации НОД детей с ОВЗ. Существует необходимость вари-

тивной методической базы обучения и воспитания, которая позволит педагогам воплощать различные методы и средства работы, в том числе и по специальной педагогике.

Следующая, и наверное самая серьезная проблема, это необходимость изменения образовательной среды и непосредственно связанная с этим проблема финансирования. К сожалению, многие сады с трудом могут позволить себе организацию инклюзивных групп, как раз потому, что есть необходимость в приобретении дополнительных средств обучения, специального оборудования к которому относятся и специальные кресла с подлокотниками, специальные столы, корректоры осанки, и тактильные панели, так же необходимы средства для организации безбарьерной среды и т. д.

В рамках внедрения инклюзивной модели, еще одной проблемой является отсутствие у педагогического состава опыта и психологической готовности принять ребенка с ОВЗ в обычной группе детского сада. Необходимо провести соответствующую работу по повышению квалификации педагогических кадров, по воспитанию у взрослых непредвзятого отношения к «особенному» ребенку, способности принять его на равных с остальными членами детского коллектива. Также остро стоит вопрос нехватки специалистов (дефектологов, сурдологов и т. д.), а ведь организовать полноценное коррекционно-педагогическое сопровождение детей с особыми потребностями здоровья возможно только при слаженной совместной работе всех специалистов.

Ну и наконец, немаловажной проблемой является отношение родителей как нормативно развивающихся детей, так и родителей детей с ОВЗ к внедрению инклюзивного образования в ДОО. Со стороны родителей «особых» детей зачастую возникает ситуация, когда они перестают реально соотносить возможности особого ребенка и перспективы его развития, и просто перекалдывают ответственность за воспитание ребенка на специалистов. Эту проблему нужно решать в тесной взаимосвязи родителей, воспитателей и специалистов ДОО.

Родители же обычных детей не всегда готовы принять детей с особыми образовательными потребностями, они боятся, что нахождение в группе ребенка с ОВЗ может навредить их собственным детям. А ведь не для кого ни секрет, что отношение детей к особым детям в большей степени зависит от отношения взрослых к ним. Необходимо проводить работу с родителями, направленную на повышение уровня компетентности по вопросам инклюзивного образования, на включение родителей в жизнь ДОО [5].

Но не смотря на все проблемы, опыт таких стран как Канада, Кипр, Дания, Бельгия, ЮАР, Испания, Швеция, США и Великобритания по организации социального взаимодействия «обычных» детей и детей с проблемами, и предоставления им прав и реальных возможностей для получения качественного образования с учетом их индивидуальных различий показывает, что создание инклюзивных детских садов способствует социальной адаптации детей с ОВЗ с самого раннего возраста, развитию их самостоятельности и независимости, и, что немаловажно, подталкивает современное общество к изменению отно-

шения к ним, учит здоровых детей видеть в других людях равных себе независимо от их особенностей, быть более толерантными и прививает уважение к людям с ОВЗ [1].

Таким образом, к перспективам внедрения инклюзивного образования в ДОО можно отнести:

- поддержку индивидуальности воспитанников;
- развитие творческого потенциала воспитанников;
- формирование культуры детей дошкольного возраста;
- социальную адаптацию детей-инвалидов с младшего дошкольного возраста;
- адаптацию для дальнейшего участия в школьном образовательном процессе;
- участие в общих образовательных и воспитательных мероприятиях.

Подводя итог, нужно сказать, что организация процесса обучения в русле инклюзии – это та новая грань отечественной системы образования, без которой уже невозможно представить как саму систему, так и российское общество в целом. В условиях реализации ФГОС, инклюзивное образование в дошкольных образовательных организациях приобретает все более реальные очертания, становится доступным. Мы можем наблюдать процесс отдаления от фронтальных занятий классического типа, которые в свою очередь уступают место интегрированным формам работы с дошкольниками. Характерной особенностью предметно-развивающей среды становится вариативность, образовательные программы имеют с блочную структуру, процесс обучения и воспитания индивидуализируется. Развитие самостоятельной активности ребёнка с ОВЗ – становится одной из приоритетных задач образования.

Список литературы

1. Волосовец, Т. В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании [Текст]: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 141 с.
- Лысенко, Н. А. Реализация инклюзивного образования в практике современного ДОО. [Текст] // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5 (часть 4). – С. 555–556.
3. Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
4. Письмо Минобрнауки РФ от 28.02.2014 г. № 08 – 249 «Комментарии к ФГОС дошкольного образования»
5. Селигман М, Обычные семьи, особые дети [Текст]: системный подход к помощи детям с нарушениями развития / М. Селигман, Р. Дарлинг. – 4-е изд. – М.: Теревинф, 2015. – 369 с.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ (ЗПР)

Аннотация. В статье представлены инновационные разработки в применении нейропсихологического подхода в работе учителя-логопеда общеобразовательной школы. Описывается экспериментальное исследование, направленное на углубленное изучение использования нейропсихологических методов в диагностике, профилактике и коррекции формирования навыка чтения у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ЗПР).

Одним из требований федерального образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является создание условий для эффективной реализации и освоения обучающимися адаптированной основной образовательной программы. Овладение чтением является одним из важнейших образовательных результатов обучения в начальной школе [4]. Дети с ОВЗ, среди которых дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют преимущественное большинство, испытывают стойкие трудности формирования навыка чтения. Учитывая сложность психологического механизма чтения как варианта письменной речи, нейропсихологический аспект формирования навыка чтения сегодня должен стать базовым как в организации общепедагогического воздействия, так и при планировании узкоспециализированной – дефектологической и логопедической помощи [2].

В своей работе мы продолжаем данное направление исследований, ставя целью изучение нейропсихологического аспекта формирования навыков чтения у младших школьников с задержкой психического развития.

Природа трудностей формирования навыка чтения у детей данной категории имеет многофакторный характер, включая в себя нарушения корковой нейродинамики (К. С. Лебединская), несформированность компонентов устной речи, особенности осознанной саморегуляции в познавательной деятельности [2]. Существенная несформированность зрительных (гностических и моторных) функций также затрудняет формирования навыков чтения у детей с ЗПР [3].

Недостаточный навык сформированности чтения проявляется в стойких трудностях понимания прочитанного, в замедленном овладении продуктивными способами чтения, низким темпом скоростного компонента чтения и большим количеством ошибок. Данный навык долго автоматизируется в начальной школе и не становится главным средством получения знаний в основной школе. При этом, всеми исследователями отмечается, что своевременная помощь способна к предупреждению и минимизации трудностей формирования первоначального навыка чтения [1].

В исследовании принимала участие группа младших школьников 9-го года жизни, с задержкой психического развития, в количестве 8 человек. Исследование включало два этапа: констатирующий и формирующий.

На констатирующем этапе исследования изучалось состояние блока программирования и контроля, блока приема переработки и хранения информации, энергетического блока и подкорково-стволовых структур, состояния навыка чтения. В работе использовались следующие методики: методика нейропсихологического исследования детей Т. В. Ахутиной (динамический праксис, зрительный гнозис, зрительно-пространственная память), методика обследования чтения вслух и «про себя» у младших школьников О. Б. Иншаковой, Т. В. Ахутиной [1].

На основании полученных экспериментальных данных была разработана программа коррекционно-развивающей работы, способствующая устранению нарушений чтения, обусловленных несформированностью преимущественно зрительных функций.

На формирующем этапе эксперимента была проведена практическая реализация разработанных условий и апробация программы коррекционно-развивающей работы специалиста.

Возможности функций блока программирования и регуляции были исследованы с помощью проб «Динамический праксис», «Выполнение ритмов по речевой инструкции». Проба на исследование динамического праксиса позволила оценить возможности усвоения двигательной программы по образцу, способность к автоматизации двигательного навыка, переключения с одного движения на другой. Проба «выполнения ритмов» направлена на исследование способности к произвольному выполнению двигательных программ по речевой инструкции и отражает состояние программирования и контроля.

Для исследования функций блока приема, переработки и хранения информации были использованы пробы опознания наложенных изображений друг на друга, опознание перечеркнутых и незаконченных изображений, проба зрительных ассоциаций, исследование конструктивного праксиса.

Результаты данного исследования позволяют сделать заключение о недостаточной степени сформированности нейрофизиологических аспектов формирования навыка чтения у детей с ЗПР. Выявленные особенности нейрофизиологического аспекта объясняют стойкие трудности формирования навыка чтения у младших школьников.

Для полноценного освоения данной категорией детей адаптированной основной образовательной программы начального общего образования (АООП НОО) и обеспечения возможности получения ими качественного образования необходимо удовлетворение их особых образовательных потребностей в формировании полноценного навыка чтения. С этой целью, на основании имеющихся в практике работы с обучающимися данной категории была составлена специальная коррекционно-развивающая программа по формированию навыка чтения у младших школьников с ЗПР.

Общими принципами организации помощи младшим школьникам с ЗПР с трудностями формирования навыка чтения являются:

– ранее начало коррекционно-педагогической работы: только раннее начало подготовки зрительного восприятия и артикуляционного праксиса позволит к началу формирования навыка чтения выйти на степень зрелости моторного компонента, который позволит на этапе активного овладения чтением задействовать эти компоненты организации чтения на уровне, необходимом для освоения ФГОС [2];

– преимущество содержания работы педагога и специалистов сопровождения: согласно современным подходам к организации образования детей с ОВЗ каждый такой ребенок обязательно должен получать коррекционную помощь от узких специалистов: психолога, логопеда, дефектолога. Более того, в указанной диаде «учитель-узкий специалист» ведущая роль будет принадлежать именно специалисту. Он, учитывая структуру дефекта, должен давать рекомендации по работе с каждым конкретным ребенком на уроке [2];

– включение родителей в сотрудничество при проведении коррекционной работы: информационное увеличение объема знаний, рекомендуемое к усвоению в контексте ФГОС, и его объективное усложнение не позволяет в рамках только школьного обучения достигать планируемых результатов. Только привлечение родителей позволит организовать постоянно действующую коррекционно-развивающую среду [3];

– учет индивидуальной структуры дефекта младшего школьника с ЗПР: нейрофизиологическими [5] и нейропсихологическими [6] исследованиями было установлено, что у детей с ЗПР нервная система работает в определенном, своеобразном режиме, в основе которого лежит специфика работы «поврежденного или недоразвитого мозга». Понимание этой специфики позволяет правильно подбирать коррекционные методы и приемы, реализовывать их в нужной последовательности и необходимом количестве;

– вовлечение ребенка в активную речевую практику: в процессе чтения и говорения задействованы одни и те же артикуляционные мышцы. Говорение, как процесс более доступный для детей с ЗПР, позволяет укреплять речевой аппарат ребенка [7].

Учет данных принципов необходим в работе специалиста по формированию навыка чтения, которая в рамках данного исследования велась в нескольких направлениях: устранение нарушений чтения, обусловленных нарушениями устной речи и устранение нарушений, обусловленных несформированностью зрительных функций.

Программа занятий включала два этапа. Первый этап-коррекция технического компонента чтения. Второй этап – коррекция нарушений смыслового компонента чтения. С целью апробации разработанной программы и оценки ее эффективности был проведен формирующий эксперимент. В нем приняли участие 8 второклассников с ЗПР. С каждым ребенком в течении учебного года было проведено 60 занятий по индивидуальной программе коррекционной работы, составленной на основе результатов комплексного обследования детей специалистами ПМПК и ПМПк. Занятия проводились два раза в неделю, индивидуально, продолжительностью 25 минут.

Оценивая полученные результаты, можно констатировать улучшение результатов по всем исследуемым показателям. Значительно снизилось количество ошибок по типу фрагментарности восприятия, перцептивно близких ошибок при выполнении пробы опознания наложенных изображений. При выполнении пробы опознания перечеркнутых изображений снизилось количество вербальных ошибок. При обработке результатов исследования сформированности навыка чтения в конце учебного года было отмечено повышение продуктивности чтения (количество слов, прочтенных без ошибок), точности пересказа прочитанного, понимание общего смысла прочитанного.

Таким образом, полученные результаты позволяют утверждать, что коррекционно-педагогическая помощь младшим школьникам с ЗПР, в частности формирование навыка чтения, должна осуществляться с учетом нейропсихологических механизмов чтения как вида письменной речи, а также психологических особенностей данной категории детей.

Список литературы

1. Ахутина Т. В., Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников /Ахутина Т. В., Иншакова О. Б., Секачев, М. В., – 2017. – 132 с.

2. Бабкина, Н. В. Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина. – М.: Академия, – 2015.

3. Жеребкина, В. Ф. Педагогическая психология: учебно-методическое пособие / В. Ф. Жеребкина, Л. М. Лапшина, – Челябинск : Изд-во Челябинского гос. пед. ун-та, 2012. – 316 с.

4. Ишимова, О. А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Чтение [Текст] / О. А. Ишимова. Программно-методические материалы: пособие для учителя – М.: Просвещение – 2014. – 126 с.

5. Лапшина, Л. М. Данные нейрофизиологического обследования в структуре индивидуализации психолого-педагогического сопровождения школьников с нарушением интеллекта/ Л. М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды // материалы VI Международной научно-практической конференции. Изд-во: Южно-Уральский госуд. гуман. пед. ун-т. – 2016. – С. 183–186.

6. Лапшина, Л. М. Некоторые особенности биоэлектрической активности мозга (альфа-ритм) детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F₇₀ [Текст] / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. – № 7. – С. 290–296.

7. Чистякова, М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья // сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск: Цицеро. – 2016. – С. 189–192.

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР В ОО В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Анотация. В статье рассматриваются вопросы организации сопровождения обучающихся с ЗПР в общеобразовательной школе.

Вступившие в силу Федеральные государственные образовательные стандарты для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) предполагают включение данной категории детей в общий образовательный процесс. Отсюда цель образовательной организации – создание для ребенка с ОВЗ индивидуальной образовательной траектории, которая будет содействовать формированию у ученика способностей жить самостоятельно и будет направлена на активизацию ресурсов развития, преодоление трудностей в обучении. Школа как социальный институт призвана соблюсти баланс интересов между запросами общественными, семейными и возможностями ребёнка, индивидуальными особенностями его развития и состоянием здоровья. Достигается это через составление и реализацию программы коррекционной работы, которая является обязательным разделом основной образовательной программы.

В такой ситуации перед педагогами образовательных организаций стоит задача разработки адаптированных образовательных и коррекционно-развивающих программ для конкретной категории обучающихся. Дети, имеющие задержку психического развития, пожалуй, самая многочисленная группа обучающихся, встречающихся в общеобразовательной школе. Отсюда и вытекает необходимость создания особых условий для данной категории детей.

Обучающиеся с ЗПР – это дети, имеющие недостатки в психологическом развитии, подтвержденные ПМПК и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Категория обучающихся с ЗПР – наиболее многочисленная среди детей с ограниченными возможностями здоровья и неоднородная по составу группа школьников.

Необходимо отметить, что уровень речевого развития большинства обучающихся с ЗПР ниже возрастных параметров нормы. Нарушения речи у детей данной категории носят системный характер, они затрагивают все компоненты речи. В связи с этим в процессе обучения проводится целенаправленное систематическое логопедическое сопровождение обучающихся, что является неотъемлемой частью коррекционно-развивающей работы.

Целью программы коррекционной работы в соответствии с требованиями ФГОС НОО выступает создание системы комплексной помощи обучающимся с ЗПР в освоении АОП НОО, достижения планируемых результатов.

Одним из *механизмов* реализации программы коррекционной работы являются оптимально выстроенное взаимодействие специалистов (логопед, психолог, учитель-предметник, классный руководитель), образовательной организации, обеспечивающее комплексное, системное сопровождение образовательного процесса.

Взаимодействие специалистов образовательной организации осуществляется в рамках психолого-медико-педагогического консилиума.

Взаимодействие предусматривает:

- комплексный подход к диагностике, определению и решению проблем обучающегося, к предоставлению ему квалифицированной помощи с учетом уровня развития;

- разработку индивидуальных образовательных маршрутов.

Коррекционная работа с обучающимися с ЗПР осуществляется в ходе всего учебно-образовательного процесса:

- через содержание и организацию образовательного процесса (индивидуальный и дифференцированный подход, несколько сниженный темп обучения, структурная упрощенность содержания, повторность в обучении, активность и сознательность в обучении);

- в рамках внеурочной деятельности в форме специально организованных групповых логопедических и психокоррекционных занятий;

- в рамках психологического и социально-педагогического сопровождения обучающихся.

Особенностью логопедического сопровождения детей с ЗПР является следующее:

- логопедическая работа осуществляется в более длительные сроки, чем с нормой.

- весь процесс логопедической работы направлен на формирование мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения.

- планирование составляется таким образом, чтобы коррекционная работа осуществлялась над речевой системой в целом (в каждое занятие включаются задачи на развитие фонетико-фонематической стороны речи, лексико-грамматического строя и связной речи).

Целью деятельности учителя-логопеда является создание условий, способствующих выявлению и преодолению нарушений речевого развития, а также дальнейшему развитию устной и письменной речи, совершенствованию коммуникации обучающихся с ЗПР для успешного усвоения академической составляющей образовательной программы.

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 ЗПР.

Диагностическая работа.

Цель: выявление характера и интенсивности трудностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи.

Первичное логопедическое обследование позволяет судить об уровне речевого развития ребенка с ЗПР, о сформированности коммуникативных и регулятивных универсальных действий и сформулировать основные направления, содержание и методы коррекционно-логопедической работы. Результаты логопедического обследования учитель-логопед представляет на школьном медико-психолого-педагогическом консилиуме, по результатам которого заполняется ИКОМ, в котором каждый специалист, исходя из рекомендаций ПМПК и результатов своего обследования определяет направления и формы работы с обучающимся.

В процессе осуществления логопедической помощи ребенку предусматривается промежуточное логопедическое обследование, позволяющее скорректировать имеющуюся индивидуально-ориентированную программу коррекционно-логопедического воздействия и акцентировать внимание на наиболее стойких проблемах речевого развития ребенка (как в устной, так и в письменной речи).

Итоговая диагностика представляет собой углубленное логопедическое обследование, охватывающее все компоненты речевой системы и выявляющее сформированность всех видов универсальных учебных действий.

Коррекционно-развивающая работа.

Цель: обеспечение своевременной специализированной помощи в освоении содержания образования и коррекции недостатков в познавательной и эмоционально-личностной сфере детей с ЗПР.

Непосредственно коррекционно-развивающая работа учителя логопеда проводится в рамках внеурочной деятельности реализуясь через коррекционный курс «Логопедические занятия». Обучающиеся посещают групповые занятия два раза в неделю. При необходимости проводится индивидуальная работа в отдельно отведённые часы. Коррекционно-развивающая работа способствует формированию универсальных учебных действий обучающихся (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных); на начальном периоде обучения, поскольку этот период является фундаментом для последующего успешного обучения. На логопедических занятиях у обучающихся могут быть сформированы базовые умения – учиться, в основе которых лежат:

- коммуникативные УУД: слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении, интегрироваться в группу сверстников, выстраивать коммуникативное взаимодействие

- познавательные УУД обрабатывать полученную информацию, представлять ее в устной и письменной формах

- регулятивные УУД: планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации, выполнять свои действия в материализованной, громкоречевой и умственной форме, использовать речь для регуляции своих действий

Особое значение придаётся формированию коммуникативных действий, которые необходимы для общения ребёнка в социуме (школа), с близкими (дом) и сверстниками. Сформированность коммуникативных УУД обуславливает развитие способности ребёнка к регуляции поведения и деятельности, познанию мира.

Поскольку работа проходит в рамках внеурочной деятельности это позволяет использовать более творческие варианты работы:

– проектная деятельность: создание проблемной ситуации предполагает активность ребёнка; дети учатся разными способами находить информацию и использовать эти знания для создания новых объектов деятельности, это способствует формированию самостоятельности, целесообразной познавательной деятельности. Результатом применения метода проектов у детей является повышение качества речевой активности и социально-коммуникативных навыков. Знания, которые ребёнок получает в ходе работы над проектом, становятся его личным достоянием и прочно закрепляются в уже имеющейся системе знаний об окружающем мире.

– использование ИКТ, интернет ресурсы мультимедийными приложениями. Использование ИКТ на занятиях имеет ряд преимуществ перед традиционными формами организации занятий. Компьютер привлекателен для детей, использование анимаций, слайдовых презентаций позволяет вызвать активный познавательный интерес у детей. Способы визуальной поддержки материала позволяют добиться длительной концентрации внимания, а также одновременного воздействия сразу на несколько органов чувств ребёнка, что способствует более прочному закреплению новых получаемых знаний.

– здоровьесберегающие технологии: пальчиковые и дыхательные гимнастики, гимнастика для глаз, динамические паузы.

Курс состоит из системы упражнений, дидактических и развивающих игр. На занятиях применяются занимательные и доступные для понимания задания и упражнения, загадки, игры, ребусы, кроссворды, что привлекательно для младших школьников. На каждом занятии проводится коллективное обсуждение правильности выполнения упражнений определенного вида. Это позволяет сделать работу динамичной, насыщенной и менее утомляемой. В системе заданий реализован принцип «спирали», то есть возвращение к одному и тому же заданию, но на более высоком уровне трудности. Изучаемые темы повторяются в следующем учебном году, но даются с усложнением материала решаемых задач.

Отсутствие отметок снижает тревожность и необоснованное беспокойство учащихся, исчезает боязнь ошибочных ответов. В результате у детей формируется отношение к данным занятиям как к средству развития своей личности.

Консультативная работа:

Цель: обеспечение непрерывности специального индивидуального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания; коррекции, развития и социализации обучающихся.

Консультирование родителей

Взаимосвязь учителя-логопеда с родителями направлена прежде всего на повышение их педагогической культуры, а также выработку единства требований к ребёнку общих для педагогов и родителей.

Формы взаимодействия логопеда с родителями так же достаточно традиционны:

Родительские собрания. Логопед знакомит родителей задачами, содержанием коррекционной работы. Даёт представление о том каким должно быть речевое развитие в норме. Какие виды помощи могут оказать родители детям дома. Как следует выполнять задания логопеда дома, чтобы добиться скорейшего результата.

Консультации проводятся как правило индивидуально. Должны содержать чёткую, конкретную информацию. Могут подкрепляться наглядным материалом.

Открытые занятия. Родители могут познакомиться с некоторыми приёмами работы логопеда, увидеть своего ребёнка в учебной деятельности, оценить динамику.

Анкетирование. С помощью анкетирования можно выяснить ход речевого развития ребёнка, Выяснить с какими трудностями сталкиваются родители в ходе развития ребёнка. Вопросы родителей, заданные в анкете помогают спланировать тематику собраний и консультаций.

Консультирование педагогов.

Формы взаимодействия учителя-логопеда с учителями начальной школы достаточно традиционны и могут носить коллективный характер:

– выступление на педагогических советах, методических объединениях (тематика таких выступлений представляет интерес для педагогов начального звена);

– обучающие семинары: основное внимание в данной форме работы уделяется повышению теоретической подготовки;

– открытые занятия: используя данную форму взаимодействия логопед, как правило, знакомит учителей с основными принципами и приёмами своей работы.

Индивидуальные формы работы:

– плановые консультации в начале, середине и конце учебного года.

Тематика консультаций может быть различной и касаться индивидуальных особенностей конкретного ребёнка, динамики его речевого развития, каких либо приёмов работы, вариантов индивидуальных заданий для учащихся.

Внеплановые консультации проводятся по запросу конкретного учителя на интересующие его те вопросы.

Информационно-просветительская работа.

Цель: повышения уровня компетенции в вопросах воспитания и обучения ребенка всех участников образовательного процесса

Информационно-просветительская работа направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса – обучающимися, их родителями (законными представителями), педагогическими работниками.

Особенность логопедической работы состоит в том, что она направлена на оказание помощи детям, испытывающим трудности в достижении предметных результатов (письмо, чтение). Тем самым своевременная и действенная логопедическая коррекционная работа предупреждает или минимизирует трудности достижения метапредметных результатов (формирование коммуникативных и познавательных УУД).

В данном контексте значимость логопедической работы в общеобразовательной школе, как особого вида помощи детям, испытывающим трудности в общении и обучении, трудно переоценить.

Список литературы

1. Реестр примерных основных общеобразовательных программ Министерства образования и науки Российской Федерации / [Электронный ресурс] : <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkol'nogo-obrazovaniya-detej-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya/>

2. Комплект примерных рабочих программ для 1 и 1 дополнительного классов по отдельным учебным предметам и коррекционным курсам для обучающихся с ЗПР / [Электронный ресурс] : <https://shop.prosv.ru/komplekt-primernyx-rabochix-programm-dlya-1-i-1-dopolnitelnogo-klassov-po-otdelnym-uchebnym-predmetam-i-korrekcionnym-kursam-dlya-obuchayushhix-s-zpr2586>

3. Бабкина, Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: учебно-методическое пособие / Н. В. Бабкина. – Изд-во Владос, 2017. – 95 с.

4. Шамарина, Е. В. Обучение детей с ЗПР: организация индивидуальных и групповых занятий в классе коррекционно-развивающего обучения: методическое пособие / Е. В. Шамарина. – Изд-во Гном, 2007. – 35 с.

Марченко В. С.

*КГУ «Белагайская средняя школа», с. Белагай,
Акмолинская область, Казахстан*

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности развития эмоционально-волевой сферы младших школьников с ЗПР. Представлены опыт работы по развитию эмоционально-волевой сферы младших школьников с ЗПР.

Ребенок с задержкой психического развития имеет ряд специфических особенностей, которые могут затруднять процесс его общения со сверстниками и взрослыми, что, главным образом, отрицательно влияет на дальнейшее развитие его эмоционально-волевой сферы. Детям с ЗПР присущи трудности, которые проявляются в общении. Они обусловлены гиперактивностью или заторможенностью [5].

Незрелость эмоциональной сферы является одной из главных характеристик личности ребёнка с ЗПР.

Эмоциональное состояние ребенка с ЗПР играет важную роль в его психическом развитии. Наличие грубых изменений у детей с ЗПР в эмоциональной сфере приводит к своеобразному психопатологическому формированию характера, развитию новых отрицательных качеств характера, резко осложняющих коррекцию психического дефекта.[1] Этим объясняется, что изучение эмоций и чувств ребёнка с ЗПР, их формирование и воспитание имеют столь большое значение.

Наряду со специфичным развитием психики у ребенка с ЗПР наблюдается специфическое развитие эмоциональной сферы, которое проявляется, в первую очередь, в незрелости.

Незрелость эмоций и чувств, главным образом, обуславливается особенностями развития его потребностей, мотивов и интеллекта.

Данная особенность отражается в слабо развитых потребностях в новых впечатлениях, познавательных интересах, любознательности, недостаточно выражены побуждения к осуществлению новых видов деятельности. Деятельность и поведение детей данной категории подвластны влиянию непосредственных, ситуативных побуждений внешних воздействий. Критериями нарушения эмоциональной сферы являются следующие показатели:повышенная возбудимость, раздражительность, неусидчивость, отсутствие опосредованной мотивации, двигательное беспокойство. В отличие от нормально развивающегося сверстника, у ребёнка с ЗПР не возникает формирование социальных чувств.

Незрелость эмоционально-волевой сферы становится заметным в школьный период, когда перед детьми ставятся задачи, которая требует сложной и опосредованной формы деятельности.[3]

Характерными проявлениями для эмоциональной сферы ребёнка с ЗПР являются: бедность переживаний, малодифференцированность.

С. С. Ляпидевский и Б. И. Шостак отмечают, что его «чувства однообразны, неустойчивы, ограничиваются двумя крайними состояниями (удовольствие или неудовольствие), возникают только при непосредственном воздействии того или иного раздражителя».

Это указывает на то, что переживания детей с ЗПР примитивны и еще нет дифференцированных тонких оттенков переживаний.

Данная особенность объясняется тем, что у ребёнка есть наличие примитивных потребностей.

Наряду с этим следует отметить живость эмоций у ребёнка с задержкой психического развития (доверчивость, приветливость, оживленность), одновременно с непрочностью и поверхностью. Дети с ЗПР могут легко переключиться с одного переживания на другое, также становится заметной их несамостоятельность в деятельности, лёгкая внушаемость в поведении и играх, дети с ЗПР следуют за другими детьми [4].

Кроме того, у детей с ЗПР весьма часто проявляются неадекватные воздействиям эмоции и чувства. Таким образом, следует отметить, что у детей

наблюдается чрезмерная лёгкость и поверхностная оценка важных жизненных событий. Слабость мысли, интеллекта и незрелость, примитивность мотивационно-потребностной сферы тормозят у детей с ЗПР формирование высших чувств.

Поскольку ведущей деятельностью младших школьников является игровая, наиболее эффективно развитие эмоционально-волевой сферы у детей с ЗПР происходит в игровой форме. Следует отметить, что там, где начинается игра, рождается спонтанность, непредсказуемость, выражение бессознательного аспекта личности в поведении детей. Становится маловажной центральной функция обучения – передача знаний, культурного опыта, технологий как форм культурного развития [2].

Представленные ниже дидактические игры и упражнения помогут развивать эмоционально-волевою сферу младших школьников с ЗПР, научат:

- 1) различать основные эмоциональные состояния;
- 2) сравнивать свои эмоциональные ощущения и других людей. Происходит развитие эмоционально-волевой сферы детей, отработка мимической реакции, передача эмоций через вхождение в образ героя – персонажа, расширение представлений об эмоциях. Развитие творческого воображения.

1. Тренируем эмоции

Необходимо попросить учеников:

нахмуриться

- как осенняя тучка;
- как рассерженный ребенок;
- как обиженный ребенок;

улыбнуться

- как солнышко;
- как хитрая лиса;
- как Буратино;

позлиться

- как ребенок, у которого забрали мороженое;
- как ребенок, которого ударили;
- как два барана, которые стоят на одном мосту;

испугаться

- как заяц, увидевший волка;
- как ребенок, который потерялся в лесу;
- как маленький котенок, на которого лает собака;

устать

- как мама, пришедшая после работы;
- как муравей, который принес большую палку;
- как человек, который поднял большой арбуз;

отдохнуть

- как ребенок, который сделал много дел, чтобы помочь маме;
- как турист, снявший тяжелый рюкзак;
- как уставший воин, который одержал победу.

2. «Цветок дружбы»

Цель содействовать формированию доброжелательных отношений; развивать взаимопонимание в классе между учениками. Учитель приглашает учеников обратиться в очень красивые цветы. Каждый ребенок выбирает для себя, в какой цветок он хотел бы превратиться. Затем учитель проводит работу поочередно с каждым учеником. Для начала учитель «сажает семечко» – ребенок поджимает ноги, садится на стульчик, опускает голову – он «семечко». Учитель поглаживает его – «закапывает ямку». Потом из пипетки слегка капает на голову водой – «поливает». «Семечко начинает расти» – ребенок медленно встает со стула, поднимая руки вверх. Учитель помогает ученику, поддерживая его за пальцы. Когда «цветок вырастает», дети хором кричат ему: «Какой красивый цветок! Мы хотим дружить с тобой!»

3. «Передай чувство»

Цель развивать у детей умение сотрудничать. Дети садятся «цепочкой», подушечки пальцев ставят на спину впереди сидящего ребенка. Ученик, сидящий в конце «цепочки», загадывает какое-либо чувство и без слов – одними только движениями пальцев – передает его соседу. Рядом сидящий ученик должен угадать это чувство и передать его следующему ребенку и т. п. При этом ученики не должны произносить вслух свои догадки. Когда «чувство» дойдет до первого ребенка, учитель спрашивает его, какое чувство он получил, и сравнивает его с тем чувством, которое первоначально описывалось.

4. «Роли»

Цель способствовать формированию эмоциональной децентрации у детей. Учитель предлагает ученикам немного побыть в роли актеров. Учитель спрашивает у детей следующее: «А что делает актер в театре или в кино? Играет разные роли. Но человек в обычной жизни тоже играет различные роли. При этом в каждой из своих ролей он использует разную мимику, жесты, интонацию голоса». Совместно с учителем ученики обсуждают, какие бывают роли: мамы, папы, сына или учителя, продавца и т. п. Если дети достигли 9–10 летнего возраста, то можно ввести названия этих ролей – они могут быть семейными или социальными. Далее учитель задает вопрос ученикам, с каких ролей они хотят начать обучение (например, «Хочу начать учиться на актера в роли папы»). Учитель кладет перед учеником на пол два листа бумаги: темный и белый. Ставит условие: если хочешь играть выбранную роль в хорошем варианте, становись на белый лист, если в плохом – на черный. После этого все ученики приступают к проигрыванию выбранных ролей, при этом обращают внимание на соответствие голоса, мимики, жестов выбранной роли.

5. «Отгадай, в какой я роли»

Цель способствовать формированию эмоциональной децентрации у детей. Ученики по очереди выбирают определенную роль – папы, учительницы, водителя, врача и т.п., затем из задуманной роли произносят любую фразу, например, «Я хочу тебя помыть», «Дай дневник», «Что у тебя болит?», «Куда тебя отвезти?» и т. п. Остальным ученикам необходимо догадаться, какая роль задумана.

6. «Режим дня»

Цель содействовать развитию понимания других людей и самих себя. Учитель просит одного из учеников вспомнить, как он просыпался сегодня утром, кто его будил. Остальным ученикам необходимо догадаться, какое чувство он при этом испытывал. Выслушав всех учеников, ребенок говорит о том, какое чувство он испытывал в тот момент в действительности. Далее учитель переходит к следующему ученику, который озвучивает, как он завтракал и чем. Остальные ученики также угадывают его чувства. Далее со следующими детьми учитель по этой же схеме обсуждает чувства, испытываемые во время выхода из дома в школу, на первом уроке, на втором и т.п. Таким образом, можно дойти до отхода ко сну. Если упражнение проводится индивидуально, то чувства ребенка угадывает учитель.

Список литературы

1. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов/В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. ; Под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., испр. И доп. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.
2. Выготский Л.С. Дефектология / Л.С. Выготский // Сборник сочинений: в 6 т. Гл.
3. Дети социального риска и их воспитание. Учебно-методическое пособие / Под науч. ред. Л. М. Шипициной. – СПб., 2003.
4. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М., 1990. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика – Т.5: Основы дефектологии. – 1983 – 369 с.
5. Специальная психология / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева – М., 2005.

Медведева Т. М.

МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», г. Челябинск

ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНОСТИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Статья посвящена детям с ограниченными возможностями здоровья, почему им трудно быть успешными. Раскрываются методы и приемы обучения детей с ОВЗ. Так же представлен алгоритм создания ситуации успеха, который общий и для учебных, и для частных ситуаций.

Мир особого ребёнка – он закрыт от глаз чужих. Мир особого ребёнка – допускает лишь своих. Мир особого ребёнка интересен и пуглив. Мир особого ребёнка безобразен и красив. Неуклюж, порою странен, добродушен и открыт. Мир особого ребёнка иногда он нас страшит. Почему он агрессивен? Почему не говорит? Мир особого ребёнка – он закрыт от глаз чужих. Мир особого ребёнка – допускает лишь своих! 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.

Кто такой ребенок с ОВЗ, почему ему трудно быть успешным?

– у этих детей имеются нарушения восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, имеются проблемы в социализации и саморегуляции поведения;

– эмоциональный дискомфорт у детей, низкая познавательная активность и низкий уровень самостоятельности, отсутствие мотивации, обусловленных эмоциональными расстройствами, такими как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожность, мнительность;

– это дети, имеющие физические или психические недостатки, которые препятствуют успешному освоению ребёнком образовательной программы;

– наряду с основным диагнозом имеются ряд сочетанных дефектов;

– дети с ОВЗ – конфликтные дети, часто встречаются дети-задиры, склонные к ссорам и дракам, что крайне осложняет процесс адаптации среди сверстников;

– в обществе ребенку с ОВЗ трудно войти в социум, а социуму трудно его принять, ребенок окружающими может восприниматься некорректно, они могут не понимать его речь, это может стать причиной, развития у него депрессивного состояния, так как окружающие его не понимают, избегают, а он не умеет и не знает, каким образом можно установить контакт, построить дружеские отношения.

– рождение ребенка с нарушениями в развитии всегда является стрессом для семьи. Проблема воспитания и развития «особого» ребенка чаще всего становится причиной глубокой и продолжительной социальной дезадаптации всей семьи. Дети с ограниченными возможностями находятся в очень сложном положении эмоционально, морально и психологически. Детям нужно учиться функционировать в быту и общаться с людьми, но из-за своих ограниченных физиологических возможностей они не могут полноценно выполнять какую-либо деятельность. На родителей таких детей, так же, ложатся большие нагрузки, в связи с деятельностью по уходу за больным ребёнком и ответственностью за его жизнь. Многочисленными исследованиями выявлено, что родители данной категории детей испытывают эмоциональное напряжение, тревогу, чувство вины, обиды, находятся в хроническом стрессовом состоянии. Интуитивно чувствуя постоянное напряжение взрослых, детки приобретают черты нервозности, издерганности.

– есть семьи, где распадается супружеская подсистема, когда отец, не выдержав нервно-психической и физической нагрузки, возникающей в связи с особым уходом и воспитанием ребенка с ОВЗ, уходит из семьи, возникают финансовые трудности в воспитании ребенка;

– таким детям сложнее осуществлять выбор в овладении профессиями в силу ограниченности их возможностей, нежеланием многих работодателей брать на работу людей с ограниченными возможностями здоровья [5, С. 211];

– педагог часто просто теряется в приемах оказания помощи и поддержки учащихся с ограниченными возможностями. Также существуют недостатки в применении разнообразных технологий во время уроков или факультативных занятий.

Такие пробелы обусловлены следующими причинами:

1. Отсутствие в образовательном учреждении необходимой технологической инфраструктуры, программно-аппаратного обеспечения.

2. Отсутствие нужных условий, ориентированных на совместную учебную деятельность [1, С. 32].

Таким образом, да и создание «безбарьерной» среды в обучении до сих пор является проблемой.

Как ребенку с ОВЗ быть успешным?

Учитель начальных классов – важный человек в жизни ребенка на начальном этапе обучения. Мне переданы дети, я должна постараться сделать их успешными в обучении. На успешность ребенка влияет мастерство и профессионализм учителя, который любит своих учеников. От педагога зависит, будет ли в классе организована профилактика простудных заболеваний, будут ли включены в урок физкультминутки для глаз. От его, учителя, личных качеств зависит психологический микроклимат в классе, в котором учится ребенок [4, С. 177].

Как говорят: «Выбирают не школу, а учителя»

Мне нужно принять следующие задачи:

Успех рассматривается как особое психическое состояние, возникающее у человека вследствие достижения высокого значимого для него результата. Таким образом, успех всегда индивидуален, а на уроке у меня 15 учеников и нужно, чтобы каждый чувствовал себя успешным.

«Успех» в словаре русских синонимов стоит в ряду понятий достижение, победа, удача, завоевание, триумф; счастье; признание, фурор, свершение, торжество, счастливый конец, лавры, шаг вперед, результат. При этом, можно констатировать, что нет технологий достижения перечисленных переживаний: имеется лишь набор игр и упражнений, направленных на корректировку выпадающей функции. А успех – это воодушевление, поэтому нужно искать механизмы компенсаторные, такие игры и упражнения, которые будут направлены на компенсацию недостатков развития.

С педагогической точки зрения «ситуация успеха» – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [9, С. 44].

С психологической точки зрения «успех» – это переживание состояния радости, удовлетворение оттого, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их. На базе этого состояния формируются новые, более сильные

мотивы деятельности, меняются уровни самооценки, самоуважения. В том случае, когда успех делается устойчивым, постоянным, может начаться своего рода реакция, высвобождающая огромные, скрытые до поры возможности личности [2, С. 33].

На основании вы сказанного я пришла к выводу, что большую значимость в достижении ребенком, отнесенным к группе ОВЗ, успеха, оказывает необходимость установления контакта с ребенком, качественного взаимодействия с ним.

Обучение детей с ОВЗ происходит следующим образом:

- поэтапное объяснение нового материала;
- дозированное выполнение заданий;
- повторение учеником инструкции к выполнению задания;
- обеспечение аудиовизуальными средствами обучения;
- система специального оценивания уровня учебных достижений.

Специальное оценивание включает в себя в первую очередь индивидуальную шкалу оценок в соответствии с успехами ребёнка и затраченными им усилиями. [2, С. 28].

Так как, дети ОВЗ трудно усваивают новую тему с первого раза, я варьирую упражнения. Например, при изучении темы «Состав слова» даю задание – «Собери слово» (из первого слова возьми приставку, из второго – корень, из третьего суффикс, из четвертого – окончание); «Больше слов» придумай как можно больше слов с определенным корнем, суффиксом, приставкой; «Противоположные слова» к данным словам припиши противоположные по значению с тем же корнем, выдели приставку развязать – связать, раздвинуть – ... разложить , «Постройся» у учеников есть часть слова, они должны выстроиться возле доски так, чтобы получилось слово; «Исправь ошибку в составе слова».

При изучении и закреплении фонетического разбора слова использую задания:

- определить количество звуков в словах «морковь», «гвоздь», «солнце», «ежик»;
- преобразовать слова путем замены, перестановки или добавления звуков и слогов, например, заменить гласный звук «тоска – тучка», «боль – былль», «кучка – кочка», переставить буквы в слоге и назвать полученное слово: «марки» – «рамки»; придумать слова, состоящие из трех звуков, в которых второй и третий звуки известны («ом – дом, ком, сом, лом»);
- «Заменяй-ка»:
- составить самую длинную цепочку из слов. Чтобы получить новое слово, надо в предыдущем слове заменить только одну букву. Например: заяка – майка – чайка – лайка – шайка – гайка;
- заменяя в слове одну букву, превратить «лук» в «сыр» лук – луг – лог – рог – рок – кок – сок – сон – сор – сыр. Отгадывание слова:
- это слово – фрукт; чтобы узнать это слово, вы должны задать вопросы о звуках и буквах этого слова.

Дети задают вопросы: Сколько звуков в слове. Сколько букв? В этом слове первую букву обозначает 1 звук или 2 (яблоко) [6, С. 20].

Я в своей педагогической деятельности пользуюсь алгоритмом создания ситуации успеха, который общий и для учебных, и для частных ситуаций, выглядит так:

- снятие напряженности (показываю ребенку, что ситуация не критическая, в случае чего можно будет попробовать сколько потребуется раз);

- авансирование положительного результата (то, что называют «подарить желаемое в воображении» – например, «вот будет здорово, когда ты закончишь эту картину и мы подарим ее папе!»);

- скрытое инструктирование (для того, чтобы успех состоялся, я подсказываю ребенку верный метод, но прямо инструктировать в таком случае – это отнять половину успеха, нужна такая подсказка, которую ребенок понял бы, но отнес на счет собственной проницательности);

- внесение мотива (значимый мотив – часть успеха. Подчеркивая, что уборка собственной комнаты не просто работа, а большая помощь вам, личная услуга, вы воодушевляете ребенка постараться);

- персональная исключительность («Только тебе я могу поручить это важное дело»);

- мобилизация активности (подаю знак, что пора начинать, подбадриваю ребенка: «Итак, за работу!», «Внимание, начали!»);

- анализ результатов с признанием особенно удачных деталей (просто дежурная похвала не производит на ребенка должного впечатления, даю ему понять, что вникла в суть его работы, внимание к деталям подчеркнет ее ценность) [8, С. 182].

Ребенок должен взяться за дело с охотой, выполнить его с интересом и в результате получить заслуженную похвалу и признание. Для младшего школьника ценны сами по себе такие успешно освоенные действия, количество положительных эмоций от хорошо выполненных отдельных дел.

Размышляя об успешности моих учеников, я пришла к выводу о том, в чем для них заключается успешность:

- эмоциональное состояние удовлетворенности участников образовательного процесса;

- достижение результата;

- личностное развитие;

- развитие способности управлять собой в различных видах деятельности, в различных жизненных ситуациях;

- развитие коммуникативных навыков;

- развитие познавательных процессов;

- формирование жизненных компетенций;

- формирование системы академических знаний [3, С. 83].

Своевременная и целенаправленная работа по коррекции обеспечивает:

- помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательного учреждения;

- способствует формированию учебных действий у обучающихся таких как личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных;
- активное воздействие на процесс формирования личности и сохранение её индивидуальности [7, С. 350].

Для успешного осуществления учебной деятельности необходимо, чтобы требования, первоначально выдвигаемые учителем, в дальнейшем выступали как требования, которые ученик сам предъявляет к собственным действиям. Это предполагает достаточно высокую степень сформированности действий самоконтроля, наличие развернутого «внутреннего плана действий».

Хочу закончить свой доклад такими словами: «Сегодняшняя успешность ребенка в учебной деятельности – завтрашний его успех в жизни».

Список литературы

1. Азаров Ю. П. Радость учить и учиться / Ю. П. Азаров [текст]. М.: «Политиздат», 1989. – 32 с.
2. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как её создать / А. С. Белкин [текст]. – М.: Просвещение, 1991 г. – 24 с.
3. Егорова, Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т. В. Егорова [текст]. – Балашов: Николаев, 2002. – 80 с.
4. Иванов К. А. Все начинается с учителя / К. А. Иванов [текст]. – М.: «Просвещение», 1983. – 175 с.
5. Киселева, Н. А. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии / Н. А. Киселева, И. Ю. Левченко [текст]. – М.: Коррекционная педагогика, 2005. – 210 с.
6. Кудрина, С. В. Средства активизации учебной деятельности младших школьников с интеллектуальным недоразвитием: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Кудрина [текст]. – СПб., 2000. – 20 с.
7. Поваляева, М. А. Нетрадиционные методики в коррекционной педагогике / составитель М. А. Поваляева [текст]. – Ростов н/д : Феникс, 2006. – 350 с.
8. Соколова, Н. Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / Н. Д. Соколова, Л. В. Калиникова [текст]. – М.: 2005. – 180 с.
9. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский [текст]. – М.: «Педагогика», 1974. – 43 с.

НАРУШЕНИЕ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ЗАМЕДЛЕННЫМ ПСИХИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ. КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ И ДИЗОРФОГРАФИИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы развития детей с задержкой психического развития, проанализированы причины возникновения задержанного развития. Достаточно часто у обучающихся с ЗПР отмечаются речевые нарушения (дисграфия и дизорфография). Дисграфия и дизорфография одно из основных нарушений речи у детей начальных классов и требует коррекции специалистами (учителями-логопедами и учителями-дефектологами).

Категория обучающихся с задержкой психического развития – наиболее многочисленная среди детей с ОВЗ и неоднородная по составу группа школьников. Обучающиеся с задержкой психического развития – это дети, имеющие недостатки в психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Достаточно часто у обучающихся отмечаются нарушения речевой и мелкой ручной моторики, зрительного восприятия и пространственной ориентировки, умственной работоспособности и эмоциональной сферы.

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. 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. 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. Уровень психического развития поступающего в школу ребёнка с ЗПР зависит не только от характера и степени выраженности первичного (как правило, биологического по своей природе) нарушения, но и от качества предшествующего обучения и воспитания (раннего и дошкольного). Диапазон различий в развитии обучающихся с ЗПР достаточно велик – от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до обучающихся с выраженными и сложными по

структуре нарушениями когнитивной и аффективно-поведенческой сфер личности. От обучающихся, способных при специальной поддержке на равных обучаться совместно со здоровыми сверстниками, до обучающихся, нуждающихся при получении начального общего образования в систематической и комплексной (психолого-медико-педагогической) коррекционной помощи.

Различие структуры нарушения психического развития у обучающихся с ЗПР определяет необходимость многообразия специальной поддержки в получении образования и самих образовательных маршрутов, соответствующих возможностям и потребностям обучающихся с ЗПР и направленных на преодоление существующих ограничений в получении образования, вызванных тяжестью нарушения психического и речевого развития и неспособностью обучающегося к освоению образования, сопоставимого по срокам с образованием здоровых сверстников. Дифференциация образовательных программ начального общего образования обучающихся с ЗПР соотносится с дифференциацией этой категории обучающихся в соответствии с характером и структурой нарушения психического и речевого развития [3].

В настоящее время контингент детей с речевыми нарушениями, начинающих школьное обучение, существенно изменился как по состоянию речевого развития, так и по уровню подготовленности к систематическому обучению. Эти изменения обусловлены рядом позитивных и негативных факторов:

- влиянием позитивных результатов деятельности дифференцированной системы логопедической помощи в дошкольных образовательных организациях для детей с нарушениями речи, которые позволили минимизировать воздействие первичного речевого дефекта на общее психическое развитие ребенка и его обучаемость;

- широким внедрением ранней логопедической помощи на основе ранней диагностики детей группы риска по возникновению речевой патологии;

- повышением эффективности логопедического воздействия за счет применения инновационных технологий логопедической работы;

- возросшей распространенностью органических форм речевой патологии, нередко в сочетании с другими (множественными) нарушениями психофизического развития [4].

В связи с этим в настоящее время наметились две основные тенденции в качественном изменении контингента учащихся. Одна тенденция заключается в минимизации проявлений речевых нарушений к школьному возрасту при сохранении трудностей свободного оперирования языковыми средствами, что ограничивает коммуникативную практику, приводит к возникновению явлений школьной дезадаптации. Другая тенденция характеризуется утяжелением структуры речевого дефекта у школьников, множественными нарушениями языковых систем в сочетании с комплексными анализаторными расстройствами. Для обучающихся с ЗПР типичными являются значительные внутригрупповые различия по уровню речевого развития. Одни расстройства речи могут быть резко выраженными, охватывающими все компоненты языковой системы. Другие проявляются ограниченно и в минимальной степени (например, только в звуковой стороне речи, в недостатках произношения отдельных

звуков). Они, как правило, не влияют на речевую деятельность в целом. Однако у значительной части школьников отмечаются особенности речевого поведения – незаинтересованность в вербальном контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, а в случае выраженных речевых расстройств – негативизм и значительные трудности речевой коммуникации. Социальное развитие большинства детей с нарушениями речи полноценно не происходит в связи с недостаточным освоением способов речевого поведения, неумением выбирать коммуникативные стратегии и тактики решения проблемных ситуаций. Обучающиеся с речевыми нарушениями – дети с выраженными речевыми (коммуникативными) расстройствами – представляют собой разнородную группу не только по степени выраженности речевого дефекта, но и по механизму его возникновения, уровню общего и речевого развития, наличию или отсутствию сопутствующих нарушений [3].

Наблюдаются множественные ошибки при передаче звуконаполняемости слов; неточное употребление многих лексических значений слов, значений даже простых предлогов; грамматических форм слова, причинно-следственные отношения. У большинства обучающихся отмечаются недостатки звукопроизношения и нарушения воспроизведения звукослоговой структуры слов (в основном незнакомых и сложных по звукослоговой структуре), что создает значительные трудности в овладении звуковым анализом и синтезом. Нарушения устной речи обучающихся с ЗПР приводят к возникновению нарушений письменной речи (дисграфии и дислексии), т. к. письмо и чтение осуществляются только на основе достаточно высокого развития устной речи, и нарушения устной и письменной речи являются результатом воздействия единого этиопатогенетического фактора, являющегося их причиной и составляющего патологический механизм [3].

Симптоматика нарушений письма и чтения проявляется в стойких, специфических, повторяющихся ошибках как на уровне текста, предложения, так и слова. Нарушения письма (дисграфия) и чтения (дислексия) могут сопровождаться разнообразными неречевыми расстройствами.

Нарушений письменной речи детей младшего школьного возраста с ЗПР, имеется особая категория стойких специфических нарушений письма, проявляющихся в неспособности освоить орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил. Нарушение усвоения орфографии оказывает отрицательное влияние на речевое развитие детей, на развитие познавательной деятельности, затрагивает эмоционально-волевую сферу, затрудняет процесс их школьной и социальной адаптации в целом. У детей с ЗПР нарушение письменной речи сохраняется к 4 классу, обусловлено это наличием нарушения устной речи в анамнезе, поздними сроками начала коррекционной работы. Часто в дошкольном возрасте и при обучении в начальных классах общеобразовательных школах дети не получают специальной коррекционной помощи.

В нашей стране эта форма нарушения письменной речи была описана сравнительно недавно, так что особенности такой формы патологии продолжают быть объектом изучения исследователей.

Стойкие и многочисленные ошибки по орфографии и пунктуации, характерные для дизорфографии, не являются случайными. Как правило, дизорфография проявляется у детей, страдающих на начальном этапе обучения дисграфией и дислексией, а в дошкольном возрасте имеющих те или иные нарушения устной речи (и на уровне фонетико-фонематическом, и на уровне лексико-грамматическом). Таким образом, дизорфография является определенным этапом в развитии детей, имеющих речевые нарушения [4].

Кроме того, устная речь детей, имеющих дисграфию и дизорфографию, характеризуется определенными особенностями при детальном ее исследовании. Так, у большинства учащихся, даже если отсутствуют элементы дислалии, имеется выраженная недостаточность в развитии артикуляторной моторики (зажатая, закрытая дикция, неразборчивая для окружающих речь).

Также отмечаются сложности в четкой слуховой дифференциации как гласных фонем, так и согласных. Имеются негрубые ошибки при воспроизведении сложного речевого материала (многосложных незнакомых или малознакомых слов и т. д.). Речь детей с такими нарушениями бедна интонационно, маловыразительна.

Особенно выявляется значительное недоразвитие на лексико-грамматическом уровне в виде ошибок в словоизменении и словообразовании, бедности словаря, в виде затруднений в подборе синонимов, антонимов, многозначных, однокоренных слов, образовании сложных слов и т. д.

В связи с вышеизложенным становится ясно, что стойкие орфографические ошибки, называемые дизорфографией, а также пропуски, замены букв требуют квалифицированной коррекционной работы для их преодоления. Такую работу должен вести логопед-дефектолог, а не учитель русского языка, незнакомый с речевой патологией. Только знание и понимание механизмов таких нарушений может привести к положительному результату в коррекционной работе.

Поделюсь наблюдениями и опытом, которые могут быть полезны коллегам – педагогам-логопедам. В своей работе мне, как учителю-логопеду, приходится работать с детьми с ОВЗ, имеющими замедленное психическое развитие. Дети обучаются в системе интеграции в 4-х классах, все имеют логопедическое заключение: «Дисграфия. Дизорфография» [4].

Моя работа началась с того, что я составила программу и календарно-тематическое планирование: «Коррекция дисграфии и дизорфографии у детей с замедленным психическим развитием».

Программа составлена на основе:

1. Инструктивного письма Минобразования России от 14.12.2000 № 2 «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения»; [1]

2. Инструктивно-методического письма «О работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе» / под редакцией А. В. Ястребовой, Т. Б. Бессоновой. – М., 1996 [2].

Цель программы:

– коррекция дисграфических нарушений;
– коррекции стойких специфических нарушений (недостатков) усвоения орфографических знаний, умений и навыков.

Работа по коррекции дисграфии и дизорфографии как правило, делится на 4 основных этапа:

- диагностический;
- подготовительный;
- коррекционный;
- оценочный.

Первый этап коррекции дисграфии и дизорфографии предполагает выявление данных расстройств у детей с помощью различных видов письменных работ, обследования состояния лексико-грамматической стороны речи и анализа их результатов [7; 9].

По результатам обследования необходимо сформировать группы детей по типу ошибок:

- пропуски и замены гласных;
- пропуски и замены согласных;
- пропуски и замены целых слогов и их перестановка;
- орфографические ошибки [5; 8].

Второй этап направлен на общее развитие ручной моторики, пространственно-временных представлений, памяти и мышления и предполагает такие упражнения как:

– пальчиковая гимнастика, различные шнуровки, упражнения с мелкими предметами, графические задания, штриховки, игры с песком, с пуговицами, бусинами, различными крупами, смятие и разглаживание листа бумаги, игры с прищепками [6; 10];

– графические диктанты, определение пространственного расположения предметов по отношению к самому себе, формирование умения соотносить форму изображенного предмета с геометрическим образцом, узнавание и воспроизведение в отраженной речи формы предметов, ориентировка в собственном теле на основе дифференциации правых и левых частей тела [10];

– упражнение на развитие слуховой памяти, игра «Какой фигуры не стало?», ребусы, головоломки, анаграммы, игра «Правда, ложь» [10].

Для третьего этапа коррекции дисграфии и дизорфографии характерно преодоление дисграфических и дизорфографических нарушений. Цель данного этапа коррекционной работы: устранить недостатки устной и письменной речи младших школьников. Очень важно системное воздействие на учебно-познавательную деятельность ребенка в динамике образовательного процесса, направленное на коррекцию нарушений. Для овладения школьниками орфографических навыков должны быть сформированы фонетические, фонематические, лексические обобщения, умение анализировать и синтезировать языковые единицы как с точки зрения семантики, так и с точки зрения языкового оформления, а также соотносить их с графическим образцом [8]. Поэтому мое календарно-тематическое планирование разделено на пять основных блоков:

- звуки, буквы (дифференциация гласных и согласных);
- слово, слоговой и звуко-буквенный анализ слов (слоγοобразующая роль гласных, ударение, деление слов на слоги);
- морфемный анализ и синтез слов;

- предложение;
- развитие связной речи [5; 8].

Последний этап методики призван оценить результаты коррекции дисграфии и дизорфографии, поэтому на нем обычно проводится повторный анализ всевозможных письменных работ детей.

В своей работе я использую такие письменные диагностические упражнения как:

- диктанты, списывания, изложения, сочинения по сюжетной картине или по серии сюжетных картин, работа с деформированным предложением, работа с деформированным текстом, деление сплошного текста на предложения, нахождение орфографических ошибок в тексте [7; 9].

Список литературы

1. Инструктивное письмо Минобразования России от 14.12.2000 № 2 «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения».
2. Инструктивно-методическое письмо «О работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе» / под редакцией А. В. Ястребовой, Т. Б. Бессоновой. – М., 1996.
3. Адаптированная основная образовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития МБОУ «СОШ № 116 г. Челябинска».
4. Адаптированная основная образовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи МБОУ «СОШ № 116 г. Челябинска».
5. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 230 с + CD диск (Логопедия в школе).
6. Цвынтарный В. В. Играем пальчиками – развиваем речь. – М.: ЗАО Изд-во Центрополиграф, 2002. – 32 с.
7. Яцук Т. А. Диагностика письма и чтения у младших школьников (сборник материалов) / Струнина Н. В. Отпечатано в типографии «Авангард-Пресс» г. Челябинск. – 60 с.
8. Ишимова О. А., Шаховская С. Н., Алмазова А. А. / Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. Программно-методические материалы: учеб. Пособие для общеобразоват. Организаций / Ишимова О. А., Шаховская С. Н., Алмазова А. А. – 2-е изд. – Просвещение, 2018. – 126 с.
9. Розова Ю. Е., Коробченко Т. В. Мониторинг речевого развития учащихся начальных классов: рабочая тетрадь. Под науч. ред. О. В. Елецкой. – М.: Редкая птица 2017. 132 с. – (Серия «Логопед-практик»).
10. Интернет-ресурс: <https://infourok.ru/>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНОГО ЛЕТНЕГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПАТОЛОГИЙ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье идет речь о реализации здоровьесберегающих технологий с детьми и подростками с ЗПР. Представлен опыт организации цикла занятий в период летней оздоровительной компании по профилактике социальных патологий у данной категории обучающихся.

Очевидным является тот факт, что к одному из приоритетных направлений государственной политики в области образования, в соответствии с законом РФ «Об образовании» относится здоровье обучающихся. Осознавая важность данного положения, образовательные организации в наши дни уделяют пристальное внимание укреплению и сохранению здоровья подрастающего поколения средствами здоровьесберегающих технологий, которые позволяют формировать у детей бережное отношение к своему физическому и психическому здоровью, важнейшие социальные навыки, способствующие успешной адаптации в обществе. Особенно это важно при работе с детьми с особыми образовательными потребностями, в частности с ЗПР.

В то же время исследования современных психологов, социологов, политологов показывают, что экономические и политические изменения в обществе, ситуация глобализации и мирового кризиса приводят к тому, что, все большее количество детей и подростков испытывают сложности социальной адаптации в общении со сверстниками, взрослыми. В этой связи у многих школьников блокируется одна из фундаментальных потребностей человека, входящая в пятерку базовых – потребность в уважении, доверии, принятии и любви.

В ходе исследования американским психологом Д. Вагнером было высказано, на наш взгляд, интересное предположение: «Главной детерминантой социального поведения является отсутствие или слабая выраженность установок на социальную кооперацию и доброжелательное межличностное общение» [3].

Выход из сложившейся ситуации может быть связан с психологическими и педагогическими усилиями по созданию таких условий, в которых ребенок с ЗПР может расширить свои поведенческие стратегии и получить новый опыт конструктивного взаимодействия с другими людьми и опыт личных достижений.

Одним из направлений деятельности социально-психологической службы ОО является организация психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в период летней оздоровительной компании. В пришкольном лагере в летний период целесообразно организовать психопрофилактических и развивающих занятий с детьми и подростками с ЗПР, направленными на профилактику социальных патологий, на формирование жизненно-необходимых навыков, развитие коммуникативной компетенции. Данные занятия могут проводиться как в индивидуальной, так и в групповых формах работы.

В качестве теоретического обоснования системы цикла занятий, осуществляемых в данном направлении может служить следующие представления. В основе профилактических целей, реализуемых по отношению к ребенку и подростку с ЗПР, испытывающему трудности во взаимодействии со сверстниками, лежат потребности в успешной социализации и личностном самоопределении. При этом гуманистические системы воспитания ориентированы на реализацию и развитие индивидуального потенциала самой личности. Отсюда можно выделить два условия профилактической работы с детьми и подростками с ЗПР. Первым из них является обеспеченность включения в позитивные социальные отношения. Вторым условием является самореализация детей с ЗПР в процессе социального взаимодействия. На основе активности самого ребенка во взаимодействии его с окружающей средой совершается воспитание ребенка. При этом важно стимулировать ценностно-рефлексивное поведение, которое предполагает самооценку поступков ребенка, базирующуюся на основе нравственных ценностей.

Щуркова Н. Е. выделяет три основных принципа воспитания.

1. Принцип ценностной ориентации, который, в частности, предполагает:

- программу воспитания детей как последовательное постижение и присвоение (обретение личностного смысла) системы наивысших ценностей, таких, как «человек», «индивидуальность», «жизнь», «общество» и таких ценностных отношений, как уважение человека, благоговение перед жизнью, гражданская ответственность;

- последовательное развитие у детей умений выстраивать поведение в согласии с ценностными отношениями.

2. Принцип субъектности, обуславливающий обязательность в системе воспитания:

- организации деятельности каждого ребенка как формы выражения им своего активного отношения к жизни и ее явлениям;

- организации личностного осмысления детьми ценностей жизни на земле, а также значения и смысла его индивидуальной деятельности в каждый момент своей жизни;

- предоставление ребенку права свободного выбора в рамках общечеловеческих социальных норм жизни;

- содействие формированию у детей образа счастья и своего «Я» как строителя счастья и конструктора собственной жизни.

3. Принцип признания ребенка как индивидуальной данности [6].

Представляется, что профилактика социальных патологий по средствам игровые технологии способны стать эффективным средством воспитательной работы с детьми и подростками, так как позволяют создавать разные ситуации социального взаимодействия и обеспечить условия для самореализации и самоопределения ребенка.

В данной статье анонсируется программа цикла занятий с детьми и подростками с ЗПР в которой заимствованы идеи, содержащиеся в работах Анн Л. Ф., Вачкова И. В., Лидерс А. Г., Чистяковой М. И., Хрящевой Н. Ю. и др [1; 2; 3; 5].

Ряд игровых технологий заимствован из «Банка энергизаторов», созданного в ходе проекта Евросоюза «Обучение здоровью в образовательных учреждениях Российской Федерации» и рекомендованного для активизации энергетического потенциала и различных способностей детей: телесно-кинестических, музыкально-ритмических, визуально-пространственных, коммуникативных.

Следует отметить, что основной целью цикла занятий является, расширение поведенческих стратегий у ребенка с ЗПР при взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Вышеобозначенная цель решается посредством: раскрытия внутренних ресурсов личности ребенка; профилактики нарушений коммуникации со сверстниками и взрослыми; развития коммуникативных навыков (умения слушать, умения выражать свои чувства и эмоции; умения выстраивать диалог с коммуникативным партнером и т. д.); развития эмпатии; развития произвольной саморегуляции.

На организованных специалистами службы сопровождения занятиях, проводимых в летний оздоровительный период в группе сверстников дети и подростки ЗПР учатся:

- обмениваться друг с другом информацией и выражать личные мнения;
- говорить и слушать;
- принимать решения, обсуждать и совместно решать проблемы.

Обучение в группе развивает личностные и социальные, формирует установки здорового образа жизни.

Основными методами обучения в данном цикле занятий являются.

1. Кооперативное обучение – это метод, когда в небольших группах (от 2 до 8 человек) ученики взаимодействуют, решая общую задачу. Совместная работа в небольших группах формирует качества социальной и личностной компетентности, а также умение дружить.

2. Элементы мозгового штурма. Используется для стимуляции высказываний детей по теме или вопросу. Педагоги стимулируют активность детей с ЗПР, просят высказывать свое мнение об обсуждаемом вопросе без какой-либо оценки или осуждения. Идеи фиксируются психологом на доске, а обсуждение продолжается до тех пор, пока не истощается идея или не кончится отведенное для обсуждения время.

3. Групповая дискуссия – это способ организации совместной деятельности учеников под руководством психолога с целью решить групповые задачи или воздействовать на мнения и установки участников в процессе общения. Использование метода позволяет:

- учить ребенка с ЗПР увидеть проблему с разных сторон;
- уточнить персональные позиции и личные точки зрения учеников;
- по возможности ослабить скрытые конфликты;
- учить детей выработать общее решение группы;
- повысить интерес учеников к проблеме и мнению сверстников;
- удовлетворить потребность детей и подростков в признании и уважении сверстников.

4. Ролевое моделирование. Ролевое моделирование может осуществляться в форме драматических представлений, ролевых игр, радиопередач, телевизионных шоу и др. В этих видах деятельности дети с ЗПР тренируют социально желательное поведение. За счет включения в активную деятельность они обычно заинтересованы в ролевом моделировании. Дети и подростки с ЗПР пытаются действовать так, как в реальной жизни, или, по крайней мере, так, как они хотели бы действовать в реальности.

5. Упражнения-энергизаторы. Группа детей и подростков с ЗПР в середине любой совместной деятельности периодически испытывают снижение энергии. Средством преодоления спада энергии может служить короткое физическое упражнение, оживляющее активность группы. Энергизаторы, или подвижные групповые игры, хороши тем, что предполагают активность разных анализаторов и актуализируют разные способности.

Данный цикл занятий включает в себя приемы релаксации и навыки конструктивного общения, направлена на сотрудничество и развитие эмпатии участниками группы друг к другу. Особенностью данных занятий является, содержание и умелое сочетание элементов различных психотерапевтических направлений:

1. Поведенческой терапии, направленной на научение новым адаптивным способам поведения.

2. Арт-терапии, которая способствует развитию самовыражения и самопознания ребенка через искусство.

3. Психогимнастики, с целью уменьшить напряжение участников группы, получения обратной связи.

4. Игротерапии, она позволяет отреагировать внутренние конфликты, оказывает влияние на развитие личности, способствует созданию близких отношений между участниками группы, снятию напряженности.

Такое сочетание методов и приемов различных психотерапевтических школ обусловлено спецификой цикла занятий, учитывающей возрастные особенности детей и подростков, а также индивидуальными и типологическими особенностями детей.

При проведении данного цикла занятий целесообразно опираться на следующие методологические принципы:

- принцип развития (все в мире имеет свое развитие);
- принцип детерминизма (все происходящее в мире имеет причинно-следственную связь);
- принцип необходимости активности субъекта коррекционно-развивающей деятельности;
- принцип доступности;
- принцип постепенности (от легкого, к более сложному);
- принцип позитивности (создание поддерживающей, доброжелательной атмосферы, сотрудничества);
- принцип духовности (устанавливает связь между высшими ценностями: добром, красотой, здоровьем, счастьем и конкретным человеком, его внутренним миром, поведением, смыслом жизни);

– принцип целостности развития (усиливает значение всех прошлых этапов жизни в позитивном ключе, организует целостность самосознания и личности ребёнка, помогает строить позитивное будущее);

– принцип индивидуального подхода (означает максимальный учёт психического своеобразия и индивидуального опыта каждого ребёнка);

– принцип развития и саморазвития личности (означает активизацию творческих возможностей, способности к самопознанию и самосовершенствованию).

Обозначим следующее, психопрофилактический эффект от посещения детьми и подростками с ЗПР данного цикла занятий, организованных в летнюю оздоровительную компанию. Он будет заключаться:

– открытости и интересе к занятиям, психологическом комфорте и позитивных чувствах детей с ЗПР по отношению друг к другу и ведущим занятиям;

– в отреагировании и разрядке негативных эмоциональных переживаний, в снижении частоты конфликтов и ссор со сверстниками;

– в профилактике агрессивных форм поведения, нарушения социальных контактов, а также школьной дезадаптации.

Предполагается, что развивающий эффект цикла занятий следующий:

– развитие и совершенствование навыков общения, конструктивного поведения, эмоциональной сферы ребенка;

– развитие самоконтроля и саморегуляции своих чувств и эмоций;

– в возможность использования полученных знания и умений в быденной жизни.

Цикл занятий включает в себя:

– предварительный этап: подготовка к занятиям, опрос детей и подростков, комплектацию групп, консультирование родителей.

– основной этап: непосредственное проведение профилактических занятий (1 раза в неделю по 60 минут) с каждой возрастной группой.

– заключительный этап включает в себя организацию и проведение самодиагностики, получение самоотчетов учащихся.

Выделим основную структуру занятий:

1. Ритуал приветствия – позволяет спланировать детей, создавать атмосферу группового доверия и принятия.

2. Разминка – способствует созданию положительной эмоциональной атмосферы, позволяет задействовать всех участников группы, создает настрой на продуктивную групповую деятельность.

3. Упражнения, применяемые на основной части занятия направлены на решение поставленных задач.

4. Рефлексия прошедшего занятия – выяснение эмоционального отношения ребенка к занятию; осознание ими изменений внутреннего состояния, которое произошло во время занятия.

5. Ритуал прощания – подведение итога занятия, настрой детей на новую встречу.

Организационными условиями успешной реализации занятия будет являться: профилактическая программа рассчитана на две возрастные категории обучающихся с ЗПР (учащиеся начального звена школы, учащиеся среднего звена). В каждой группе количество участников не более 6–8 человек.

Занятия проводятся в светлом помещении, где есть ковер, парты, необходимое количество стульев. Так же необходим музыкальный центр с релаксационной музыкой. На тренинге каждому ребёнку необходимо иметь ручку, простой карандаш, набор цветных карандашей, краски и кисточки, альбом для рисования.

Программа реализуется в течении одной смены школьного летнего лагеря, рассчитана на 4 занятия в каждой из возрастной группы. Длительность занятия 40 минут, частота проведения 1 раза в неделю.

Темы обсуждения на тренинге

1. Блок занятий с учащимися начальной школы (3–4 классы) раскрывается через темы

- «Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались»;
- «Учусь находить новых друзей и интересные занятия»;
- «Я в кругу друзей».

2. Блок занятий с подростками (6–8 классы) раскрывается через темы

- Формирование положительной установки на работу в группе;
- Совершенствование коммуникативных навыков (умение выражать свои мысли в группе); способствовать дальнейшему сплочению группы; научиться находить в себе главные индивидуальные особенности;
- Осознание собственного влияния на других; совершенствование умений эффективного общения.

Наличие предложенной программы в Социально-психологической службе ОО позволит осуществить четко организованную работу с группой детей и подростков с ЗПР по профилактике социальной дезадаптации в период летней оздоровительной компании.

Предлагаемый цикл занятий можно модифицировать в соответствии с ситуацией развития и индивидуальными особенностями его участников.

Список литературы

1. Александров, А. А., Профилактика среди детей и подростков. – М., 2003.
2. Бочарова, В. Г. Педагогика социальной работы. – М., 2004.
3. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия. – 2 изд. – СПб.: Питер, 2006.
4. Кукушин, В. С. Современные педагогические технологии. Начальная школа. Пособие для учителя. (Серия «Школа развивающего обучения»). – Ростов на Дону, 2003.
5. Лушников, В. И. Чтобы воспитание было успешным / Развитие образовательного процесса: опыт, проблемы, перспективы. – Абакан, 2000. – С. 89–95.
6. Щуркова, Е. М. «Прикладная педагогика воспитания» – С.-Петербург, 2005.

ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ КАК МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Ведущая роль в вопросе создания инклюзивной образовательной среды отводится психолого-медико-педагогическому консилиуму (ПМПк). Как одной из форм взаимодействия специалистов образовательного учреждения, объединяющихся не только для психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся. Также с целью создания особых условий реализации образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

В условиях совершенствования системы образования как официально признанной стратегии государственной политики Российской Федерации важнейшим направлением является модернизация аппарата системы управления. Разработанные этапы реализации концепции социально-экономического развития России на период до 2020 года включают модели управления в условиях широкомасштабного использования инновационных технологий. Реализация этой цели предполагает решение одной из приоритетных задач – повышение качества образования.

Реформирование системы образования в России заключается в необходимости в повышении доступности качественного образования как основная, стратегическая цель государственной образовательной политики. Современные потребности общества сводятся к развитию и подготовке такого поколения, которое сможет быстро адаптироваться к изменениям, сохраняя высокий потенциал, быстро реагировать на инновационные процессы в экономике и преодолевать трудности с меньшими затратами [1].

В связи с такими запросами общества встает проблема обеспечения совершенно иного качества подготовки обучающихся с тяжелыми нарушениями (далее – ТНР) всех ступеней образовательного процесса.

Все эти задачи можно решать в образовательной системе коррекционно-развивающей среды. Организация будет готова на изменения в связи с экономической и политической целью. Необходимо создавать условия, в которой обучающиеся смогли успешно проходить адаптацию и социализацию независимо от их психического и психологического состояния. То есть под качеством образования понимается определенный уровень освоения содержания образования; физического, психического, психологического, личностного и нравственного развития, которого обучающийся с ТНР достигает в соответствии с индивидуальными возможностями и стремлениями.

В условиях специального (коррекционного) учреждения проблема повышения качества является одной из важнейших проблем управления современным образованием. Для этого надо найти такой механизм управления качеством образования, который создаст условия для успешного обучения и развития обучающегося с ОВЗ в соответствии с требованиями ФГОС обучающихся с ОВЗ.

Механизмом управления качеством образования в С(К)ОУ является психолого-медико-педагогический консилиум (далее ПМПк).

ПМПк МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска» в своей деятельности руководствуется Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в РФ», Письмом Министерства образования РФ от 27.03.2000 г. №27/901-6 «О психолого-педагогическом консилиуме в образовательном учреждении», Уставом образовательной организации, договором между образовательной организацией и родителями (законными представителями) обучающегося. Первым шагом управленца является создание документа, регламентирующего деятельность службы. Это «Положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме». В его состав входят председатель консилиума, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учителя с большим опытом работы, классный руководитель, воспитатель, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, медицинская сестра.

Цель консилиума – определение форм, методов психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с ТНР в процессе обучения и воспитания, исходя из реальных возможностей образовательной организации и в соответствии со специальными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями детей, состоянием соматического и психического здоровья, выстраивания индивидуального маршрута, как отдельных детей, так и групп в целом.

Задачами ПМПк являются: выявление и ранняя (с первых дней пребывания ребенка в образовательном учреждении) диагностика отклонений в развитии и/или состояний декомпенсации; профилактика физических, интеллектуальных и эмоционально-личностных перегрузок и срывов; выявление резервных возможностей развития; определение характера, продолжительности и эффективности специальной (коррекционной) помощи в рамках имеющихся в данном образовательном учреждении возможностей; подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка, динамику его состояния, уровень школьной успешности.

Психолого-медико-педагогическим консилиумом координируются вопросы организации коррекционно-развивающего сопровождения по выстроенной модели.

Прием обучающихся на консилиум осуществляется как по инициативе родителей (законных представителей), так и по инициативе педагога класса, в котором обучается ребенок, и в этом случае должно быть получено письменное согласие родителей (законных представителей) на обследование ребенка. В случае несогласия родителей (законных представителей) с ними может проводиться психологическая работа по созданию адекватного понимания проблемы.

На первичном этапе работы ПМПк важным становится составление клинико-психолого-педагогической характеристики обучающихся с ТНР, что позволяет спланировать дальнейшую коррекционно-развивающую работу каждого специалиста. Специалисты консилиума осуществляют комплексное решение вопросов о диагностике и патологии, определяют программы обучения

ребенка с учетом специфики его речевого дефекта, вносят изменения в индивидуальные коррекционные маршруты (ИКОМы) для отдельных обучающихся. В них отражены данные индивидуального обследования, заключение консилиума, направления во внешние организации. Кроме того в него вносятся данные об особенностях обучения, данные по коррекционно-развивающей работе, проводимой специалистами: педагогами-психологами, учителями-логопедами, учителями-дефектологами.

ИКОМ хранится у классного руководителя. Все специалисты, классный руководитель, председатель консилиума несут ответственность за конфиденциальность информации о детях, проходивших обследование на консилиуме.

При выявлении новых обстоятельств или кардинальных изменений состояния ребенка в процессе коррекционно-развивающей работы назначается повторный консилиум, который имеет право назначить обследование обучающегося в территориальной ПМПк или в областном.

Список литературы

1. Бейсова Е. В. Психолого-медико-педагогический консилиум и коррекционно-развивающая работа в школе / Е. В. Бейсова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2008 г.

2. Битянова М. Р. Консилиум в школе / М. Р. Битянова //Школьный психолог. 2002 № 05.

3. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1998.

4. Егоров Ю. И. Исследование систем управления / Ю. И. Егоров. 2-е изд. – М. : ДиС, 2006.

5. Инструктивное письмо МО РФ № 27/901-6 от 27.03.2000 г. О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательных учреждений.

6. Рекомендации по организации и содержанию деятельности школьного психолого-медико-педагогического консилиума: методическое пособие для руководителей образовательных учреждений, специалистов психолого-медико-педагогических консилиумов / составители: Э. М. Александровская, И. В. Коновалова. – М.: МГППУ, 2006.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ИНДИВИДУАЛЬНОМУ УЧЕБНОМУ ПЛАНУ

Аннотация. Представлен опыт работы по разработке и реализации специальных индивидуальных программ развития для обучающихся с умственной отсталостью умеренной, тяжелой степени, сложным дефектом.

Создание условий для полноценной реализации права на участие в жизни общества, на социальную защиту, на образование остается одной из главных проблем многих стран. Сложное положение детей с ментальными нарушениями считается одной из актуальных проблем в современной России. Данная категория детей нуждается в социокультурных и образовательных услугах, поскольку многие из них не могут, без специально организованной помощи государственных учреждений, обеспечить себе качество жизни, достойное современного человека [1, 2].

Дети с ментальными нарушениями, как граждане государства, имеют право на образование, что закреплено в Конституции РФ и Федеральном Законе «Об образовании» в современной редакции. Образовательные потребности детей данной категории конкретизируются в индивидуальной программе реабилитации и индивидуальной образовательной программе обучения ребенка [1, 2].

Если ранее включение детей с ментальными нарушениями в организованный учебный процесс считалось неэффективным, то в настоящее время имеющийся практический опыт позволяет изменить мнение участников образовательного процесса о целесообразности обучения детей данной категории в условиях образовательного учреждения [3, 4, 5].

В нашей школе отмечается увеличение количества обучающихся по индивидуальному учебному плану и, соответствующей плану, специальной индивидуальной образовательной программе, комплексно разрабатываемой специалистами (учитель, работающий с классом, учитель физкультуры, учитель музыки, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог). Данная программа составляется в соответствии с решением школьного психолого-медико-педагогического консилиума, с учетом адаптированной основной образовательной программы. Перед разработкой программы каждый педагог проводит обследование ребенка с применением диагностик, приемлемых для использования с детьми с тяжелыми нарушениями развития, определяет «зону ближайшего развития» ребенка [5, 6]. Индивидуальная образовательная программа разрабатывается с учетом данных обследования и предъявляется родителям ребенка для ознакомления или внесения изменений и дополнений.

При составлении программы специалисты, учителя и родители учитывают приоритетность формирования «житейского» опыта, не уменьшая значимости освоения ребенком элементов учебной деятельности (развитие графомоторных навыков, понимание и выполнение учебных инструкций, освоение элементов письма, счета, природопонимания) [6, 7, 8].

Кроме того, при составлении индивидуальной образовательной программы обучения ребенка с тяжелыми нарушениями развития специалистами учитывается необходимость развития познавательных (когнитивных) процессов на основе разнообразных видов предметно-практической деятельности на доступном для ребенка уровне и коррекции регулятивных функций психики (внимание, эмоционально-волевая сфера) [5, 8].

В данной статье представлен опыт работы учителей и специалистов школы по разработке и реализации индивидуальной образовательной программы ребенка с тяжелыми ментальными нарушениями в условиях образовательного учреждения.

Предлагаемая индивидуальная образовательная программа составлена для ученицы третьего класса, обучающейся в классе для детей с умственной отсталостью умеренной и тяжелой степени и сложными множественными дефектами развития. Поскольку обучающаяся не достигает минимального уровня овладения предметными и личностными результатами, решением школьного психолого-медико-педагогического консилиума рекомендовано обучение по индивидуальной образовательной программе, с посещением индивидуальных коррекционно-развивающих занятий педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, учителя физкультуры. Кроме того, предусмотрено посещение уроков по предметам «Технология», «Самообслуживание», «Музыка и пение», «Изобразительное искусство» в условиях коллектива класса в сопровождении родителей ученицы.

Результаты предварительной диагностики ученицы:

- интерес к занятиям нестойкий или отсутствует;
- темп деятельности замедленный;
- в состоянии общей и мелкой моторики отмечены грубые нарушения развития (движения неточные, нескоординированные, имеется сопутствующий диагноз – ДЦП);
- навыки самообслуживания сформированы на низком уровне (навыки приема пищи, одевания, соблюдения личной гигиены требуют дополнительной помощи со стороны взрослого);
- навыки самостоятельной речи не сформированы, девочка не использует речь как средство коммуникации;
- навыками письма, чтения и элементарные математические навыки не сформированы;
- эмоциональное состояние нестабильно, отмечается резкая смена настроения;
- пресыщение деятельностью наступает в течение 7–10 минут;
- отмечается проявление стереотипного поведения (раскачивание на стуле);
- не сразу устанавливает контакт с учителями, одноклассниками;
- проявляет упрямство (отказывается от занятий, не отдает заинтересовавший предмет или игрушку).

После проведения обследования девочки составлен индивидуальный учебный план. В соответствии с планом, девочка посещает индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с психологом, логопедом, дефектологом, учителем физкультуры 1 раз в неделю. В коллективе класса обучающаяся по индивидуальной образовательной программе в сопровождении родителей посещает уроки по предметам «Технология», «Самообслуживание», «Музыка и пение», «Изобразительное искусство» в соответствии с учебным расписанием класса.

В соответствии с результатами проведенной диагностики, учителями и специалистами определяются цель и задачи обучения, прогнозируются ожидаемые результаты.

Особое значение придается реализации мероприятий коррекционно-развивающего блока, совместно разрабатываемого специалистами школы (педагогом-психологом, учителем-логопедом и учителем-дефектологом). Определена общая цель коррекционно-развивающих занятий: формирование и развитие личностных и предметных результатов в пределах индивидуальной образовательной программы, формирование навыков самостоятельной деятельности, навыков понимания и выполнения простых общеучебных и бытовых инструкций [1, 2].

На коррекционно-развивающих занятиях специалисты решают следующие задачи:

- способствовать пониманию и выполнению простых словесных инструкций;
- расширить спектр самостоятельных заданий, действий;
- формировать представления о величинах (большой-маленький; длинный- короткий);
- формировать количественные представления (один-много);
- формировать зрительное восприятие цвета (желтый-красный), формы (круг-квадрат);
- учить ориентироваться в собственном теле, на листе бумаги (альбом);
- развивать мелкую моторику пальцев рук;
- формировать невербальные формы коммуникации;
- формировать элементарные навыки самообслуживания;
- формировать регуляцию простейших двигательных актов;
- учить определять и различать гласные буквы (АОУ), согласные (МС);
- учить приближенно проговаривать слова-приветствия, просьбы, название предметов по темам: «Животные», «Посуда», «Игрушки»;
- формировать навыки самообслуживания (пользование салфеткой, расстегивание пуговиц, шнуровки).

Основными приемами и средствами выбраны:

- работа с пошаговой инструкцией;
- использование предметных и сенсорных игр;
- освоение и систематическое использование комплекса массажа кистей рук и пальцев;
- использование похвал и поощрений.

Коррекционная работа ведется специалистами школы по нескольким направлениям.

1. Сенсомоторное развитие:

– развитие умения организации и контроля простейших двигательных программ;

– развитие тонкости и целенаправленности движений;

– развитие тактильно-двигательного восприятия.

При организации деятельности по данному направлению применяются дидактические игры и упражнения на узнавание контурных и плоскостных изображений геометрических форм, упражнения по обводке фигур по трафаретам, комплекс упражнений для моторного развития: «Колечко», «Домик», комплекс простейших физминуток, задания с выполнением элементов аппликаций, лепки, рисунков.

2. Формирование пространственных представлений:

– формирование умения ориентировки на плоскости (альбом);

– формирование умения ориентировки в собственном теле.

На занятиях используются дидактические игры и упражнения по ориентировке на плоскости и определению пространственного расположения фигур, задания на формирование умения ориентироваться в своём теле.

3. Развитие мнемических процессов:

– тренировка произвольного запоминания зрительно воспринимаемых объектов;

– произвольное запоминание слухового ряда из одного и двух элементов: геометрической фигуры;

– развитие тактильной и кинестетической памяти.

Специалистами школы составлена и используется подборка дидактических игр и упражнений по запоминанию и воспроизведению одноступенчатых инструкций.

4. Развитие межанализаторных систем, их взаимодействие:

– развитие слухомоторной координации;

– развитие зрительно-моторной координации;

– развитие слухозрительной и зрительно-двигательной координации;

При организации работы по данному направлению применяются дидактические игры и упражнения по освоению умения двигательного воспроизведения, задания по выбору из предложенных вариантов предметов и геометрических форм.

5. Формирование функции программирования и контроля собственной деятельности:

– регуляция простейших двигательных актов;

– формирование умения ориентировки в задании; умение доводить начатое задание до конца.

По данному направлению деятельности специалисты используют элементы дидактических игр и упражнения по формированию умения осуществлять анализ инструкции к заданию, образца на доступном для ребенка уровне, игры на развитие внимания.

6. Формирование графомоторного навыка:

- умение правильно держать карандаш (кисточку, фломастер);
- умение вести линию с необходимым нажимом;
- соблюдение заданных границ и направления при обводке, штриховке;
- игры и задания на развитие ручного праксиса («Дорожки», «Строчки» и пр.).

При организации деятельности используются задания на формирование и развитие навыка копирования, упражнения по развитию навыка работы по заданному образцу, задания по освоению навыка штриховки, обводки по контуру изображений предметов и геометрических фигур.

7. Формирование навыка чтения:

- знание гласных букв (А, О, У) и согласных (МС).

По данному направлению применяются элементы игр и упражнения по определению и различению букв гласных (а, о, у) и согласных (м, с), задания по соотношению буквы и звука.

Следует отметить, что перечисленные направления работы не являются этапами коррекционных занятий: на каждом из занятий используются игры и упражнения разных направлений. Обязательными условиями при проведении занятий являются: планирование материала на основе соблюдения принципа от простого к сложному, дозирование помощи взрослого, постепенный переход от совместной деятельности с педагогом к самостоятельной работе ученицы [4, 7].

По прогнозируемым результатам реализации мероприятий коррекционно-развивающего блока, девочка:

- выполняет самостоятельно простые бытовые инструкции (возьми, покажи, дай, убери, сядь, встань);
- показывает предметы, изображённые на картинке по темам: игрушки, посуда, животные;
- пользуется указательным жестом;
- освоила и совместно с педагогом выполняет элементарный комплекс пальчиковой гимнастики, упражнения с мячом;
- выполняет упражнения (собирает пирамидку, перекладывает мелкие предметы, прищепки);
- правильно держит карандаш, фломастер;
- обводит изображения геометрических фигур по трафарету;
- самостоятельно обводит изображения предметов по трафаретам и раскрашивает (штрихует) внутри трафарета;
- сравнивает предметы по величинам (большой-маленький, длинный-короткий);
- сравнивает предметы по количеству (один-много);
- выполняет классификацию по цвету (жёлтый, красный);
- узнаёт и показывает геометрические фигуры по форме (круг, квадрат);
- показывает и повторяет буквы (а, о, у, м, с);
- выполняет простейшие двигательные акты (встает, садится, задвигает стул, собирает принадлежности в папку).

Результаты ежегодного мониторинга сформированности ключевых компетенций обучающихся классов для детей с умственной отсталостью умеренной и тяжелой степени подтверждают эффективность выбранных методов, приемов и средств обучения. Отмечается положительная динамика в обучении девочки:

Критерий	2015/16 Уч.год	2016/17 Уч.год	2017/18 Уч.год
Самостоятельное выполнение простых инструкций (возьми, покажи, дай, убери, сядь, встань);	0	1	2
Использование указательного жеста	0	1	1
Выполнение упражнений по показу (собирает пирамидку, перекладывает мелкие предметы, прищепки)	0	1	2
Правильное удержание карандаша, фломастера	0	1	1
Обводка изображения геометрических фигур по трафарету	0	0	1
Раскрашивание (штриховка) внутри трафарета	0	0	1
Сравнение предметов по количеству (один-много)	0	1	2
Определение и проговаривание букв (а, о, у, м, с)	0	1	1
Определение и различение предметов, изображённых на картинках по темам: «Игрушки», «Посуда», «Животные»	1	1	2

Расшифровка значений таблицы: 0 – не выполняет, 1 – выполняет только с помощью педагога, 2 – выполняет с ошибками, 3 – выполняет самостоятельно.

В перспективе, учителями и специалистами школы предполагается продолжение работы по составлению и реализации индивидуальных образовательных программ обучающихся с тяжелыми ментальными нарушениями, а также коррекция, внесение дополнений в существующие индивидуальные образовательные программы с целью максимального развития имеющегося потенциала ребенка и возможного его включения в образовательный процесс в условиях класса.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

3. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, О. П. Гаврилушкина и др.; Под ред. Л. Б. Баряевой, Е. А. Логиновой. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2010. – 415 с.

4. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Зарин А. П., Соколова Н. Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003. – 320 с. – (Коррекционная педагогика).

5. Программы обучения глубоко умственно отсталых детей. Составитель: НИИ дефектологии АПН СССР. Москва – 1983 г.

6. Нищева Н. В. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет.

7. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта.

8. Баряева Л. Б., Бгажнокова И. М., Бойков Д. И., Зарин А. М., Комарова С. В. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 181 с. – (Коррекционная педагогика).

Ситникова Н. С.

МБОУ «СОШ № 116 г. Челябинска», г. Челябинск

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Возрастающее число детей с ОВЗ ставит перед образовательным учреждением и школьным психологом все новые задачи. Опыт моей работы может помочь совместить этап первичного сбора информации о ребенке, диагностику и коррекционно-развивающую работу воедино. В данной статье рассмотрены основные понятия: особенности детей с ОВЗ, особенности подросткового школьного возраста.

Совсем недавно школа столкнулась с понятием инклюзивного образования. Российская практика образовательной интеграции только начинает складываться и перед образовательным учреждением встает ряд вопросов и задач, требующие новых знаний. В сложившихся условиях психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья требует создания и апробации новых адаптированных образовательных программ, методов и программ коррекционной работы [3].

Подростковый возраст является наиболее сложным периодом социального развития в онтогенезе. Наряду с положительными факторами развития подростков: повышением самостоятельности, расширением и существенным изменением отношений со сверстниками и взрослыми, изменением сферы деятельности, развитием ответственного отношения к себе и к другим людям и т. д., имеются негативные тенденции, которые проявляются в дисгармоничности развития личности, изменении установившихся интересов ребенка, протестном характере поведения по отношению к взрослым и т. д. Дети, развитие

которыхотягощенодефектом, имеют более сложные условия для формирования полноценной личности, развития навыков общения, регуляции своего поведения на подростковом этапе онтогенеза.

Современные исследования отечественных и зарубежных авторов показывают, что у детей с задержкой психического развития (ЗПР) высок риск нарушений поведения, что становится наиболее очевидным в подростковом возрасте и обуславливает необходимость целенаправленной коррекционной работы с детьми данной категории.

Работая с детьми с ограниченными возможностями здоровья, педагоги часто сталкиваются с огромным количеством проблем и вопросов, которые должны быть решены своевременно, пока не упущено «золотое время» – период, в который ребенок наиболее чувствителен к коррекции.

Чаще всего школьному психологу в работе с детьми с ОВЗ приходится встречаться с такими проблемами, как ограниченность круга интересов, агрессивные вспышки, неумение налаживать контакты, общаться, поведенческие расстройства.

К тому же, в средней школе, ребенок с ОВЗ переходит в категорию «подросток» и начинает испытывать все трудности, свойственные этому возрасту. У ребенка резко меняется социальный статус, изменяются приоритеты. Именно в этот период ребенок вступает в очередной кризисный возраст.

Кризис – это «точка роста», источник дальнейшего развития, и очень важно школьному психологу и педагогу не упустить этот сенситивный период и направить ребенка с ОВЗ в нужное русло, помочь ему успешно приобрести все возрастные новообразования.

Отклонения в развитии личности подростка в зависимости от дефекта выражаются по-разному, но почти всегда наблюдается некоторая изолированность такого подростка от группы сверстников. [4]

К сожалению, ребенок с ОВЗ, не получивший своевременную помощь, испытывает трудности в преодолении этого кризисного периода. Как отмечает Дж. Марсия, возможны три патологических варианта развития кризиса подросткового возраста. *Предрешенность* – бескризисность и бесконфликтность развития подростков. В этом случае свой выбор они основывают на основе мнений значимых взрослых. *Диффузия* идентичности – подросток стремится к внешнему проявлению взрослости по причине личной незрелости, сохраняется детский инфантилизм. *Мораторий* – долгая задержка на кризисной стадии, молодой человек «застревает» в подростковом возрасте [6].

Сформированность коммуникативных навыков в подростковом возрасте наиболее значимо, т.к. они дают толчок к самоидентификации и формированию Я-концепции. Если в результате кризиса у подростка сформируется слабая идентичность, слабое Я, то он прибегнет к самоизоляции и формализации взаимоотношений со сверстниками или будет вступать в большое количество контактов, не приносящих ему удовлетворения, что и наблюдается у большинства детей с ОВЗ в подростковом периоде.

Своевременная коррекционная помощь детям с ОВЗ ведет к сглаживанию интеллектуальных проблем вплоть до достижения нормального уровня развития. [2]

Чтобы составить индивидуальный коррекционный образовательный маршрут, который бы в дальнейшем приносил реальные результаты и был эффективным, необходимо выявить те затруднения, которые испытывает ребенок, и направить образовательный процесс и коррекционную работу именно на помощь в преодолении этого затруднения.

Отдельно надо сказать о подростках с ограниченными возможностями здоровья, которые попадают в «группу риска», совершая противоправные поступки. Согласно статистическим данным, большинство правонарушений совершается именно подростками. Несовершеннолетние с ОВЗ так же не являются исключением и попадают в криминальные сводки. В силу слабо развитого критического мышления такой подросток часто копирует поведение неблагополучных родителей. Он не в состоянии оценить ситуацию, как нежелательную, неправомерную и действовать от обратного. Подростки ЗПР зачастую не осознают, что могут быть привлечены к ответственности даже за те поступки, на которые их подтолкнули друзья и знакомые. Впрочем, неумение оценить длительные перспективы своего поведения свойственно всем подросткам.

В последние годы количество детей с ограниченными возможностями здоровья значительно возросло, и эта тенденция только набирает обороты. В связи с этим, школьные психологи сталкиваются с ситуацией, в которой становится сложно реализовать коррекционную работу с каждым ребенком, который в ней нуждается. На индивидуальную диагностику, которая помогла бы составить стратегию работы с ребенком, так же остается крайне мало рабочего времени. Именно поэтому эта деятельность зачастую носит формальный характер.

Одним из вариантов выхода из подобной ситуации являются групповые развивающие занятия, рассчитанные на обычных школьников, не испытывающих каких-либо трудностей в развитии. Содержание занятий должно быть разнообразным и может включать в себя упражнения на знакомство, высказывание своей точки зрения, рисование по заданию, чтение и письмо, сказкотерапию, двигательные игры, тренинговые упражнения и многое другое. Главная цель, которой должен руководствоваться педагог при планировании занятия – выявление затруднений, которые испытывают дети с ОВЗ. Плюсов у таких занятий огромное множество: ребенок сразу включается в развивающую среду, психолог в процессе работы может составить список необходимых диагностических инструментов, к тому же групповые занятия способствуют развитию навыков общения и взаимодействия в подростковом коллективе.

Так же, достаточно эффективно и информативно посещение уроков, на которых присутствует подросток. Не стоит отказываться и от индивидуальных консультаций.

Благодаря этим методам удастся достаточно успешно наметить индивидуальный план работы с каждым конкретным ребенком, понять его проблемы.

Таким образом, дальнейший анализ поможет сформировать и спланировать темы коррекционных занятий, наполнить занятия такими заданиями, которые помогали бы в развитии каждого ребенка, вошедшего в группу.

Психолог и педагог в этом случае имеют возможность оценить эффективность работы и поставить перед собой новые цели и задачи коррекционной работы.

Я в своей работе пользуюсь программами О. Хухлаевой «Тропинка к своему Я». Эти программы разработаны таким образом, что позволяют осуществлять работу с детьми с ОВЗ и осуществлять воздействие на их зону ближайшего развития. В программах затронуты все ключевые темы, важные именно в подростковом возрасте: отношения к себе, отношение к другим, эмоции, чувства, мотивация. Опыт показывает, что на занятиях дети начинают обращать внимание на те вопросы, которые ранее мешали их успешной социализации, адаптации и включению в группу. Разъяснение социальных норм и правил поведения, реакций на те или иные ситуации и их причин и последствий дает ребенку с ОВЗ определенный ориентир для выстраивания успешных взаимоотношений с окружающими.

Так, например, проработка темы эмоций и агрессивного поведения с ребенком-аутистом, помогло ему сформулировать понимание таких вспышек, отработать правильную реакцию и образцы поведения, распознавать агрессию, которая в нем появляется и справляться с ней.

Девочка, которая в начале учебного года ни с кем не общалась, даже с педагогами, уже через полгода нашла в классе друзей и стала отвечать на уроках.

Очень важную роль играет работа и взаимодействие с родителями ребенка с ОВЗ. Успех коррекционной работы во много зависит от их позиции. Важно привлечь их к этой работе и сделать ее активными участниками. Необходимо посвящать родителей в план работы психолога, сделать их союзниками и единомышленниками на этом пути. [2]

Эта работа носит консультативный и просветительский характер. Часто родители находятся в замешательстве и не видят выхода из сложившейся ситуации. Из опыта работы становится ясно, что разъяснительные беседы о возрастных особенностях подростков, о нарушениях мыслительных функций их ребенка и совместное выстраивание стратегии коррекционной работы, возвращает родителям психическое равновесие. Вера в ребенка, понимание ситуации способствуют налаживанию благоприятного психологического климата в семье, что, в свою очередь, благоприятно отражается на эмоциональном состоянии подростка. [6]

Педагогический коллектив так же сталкивается с рядом трудностей, касающихся взаимоотношений с подростками с ОВЗ. В основном, круг их вопросов касается темы низкой успеваемости, поведения и учебной мотивации. Педагог должен узнать об особенностях таких детей, выработать тактику поведения во взаимоотношениях и стимулирования учебной деятельности. Задача перед педагогом стоит сложная, т. к. в условиях инклюзии индивидуальный подход приходится выстраивать в общеобразовательном классе. Задача психолога здесь заключается в просветительской деятельности и выработке рекомендаций.

В целом же можно сделать вывод, что данная проблема крайне важна для школьного психолога. Подростковый возраст по определению считается сложным и статус ОВЗ лишь осложняет эту ситуацию. Но комплексная работа с учетом индивидуальных особенностей ребенка способствует успешной адаптации, социализации и развитию правильной системы ценностей.

Список литературы

1. Бэрн Р. Бирн Д., Джонсон Б. Социальная психология: ключевые идеи. СПб., 2003.
2. Ваш ребенок особый. Справочник в помощь родителям, имеющим детей школьного возраста с особенностями психического развития. / Под. ред. В. Н. Кеспилова. – Челябинск, 2013.
3. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.
4. Саратова Л. М. Характеристики личностных особенностей подростков с ОВЗ по тесту Кеттелла в условиях разной среды обучения [Текст] // Современная психология: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань: Бук, 2014. – С. 89–91.
5. Танцюра С. Ю., Кононова С. И. Индивидуальная образовательная программа в условиях инклюзии: Методические рекомендации. – М.: ТЦ Сфера, 2017.
6. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я. Уроки психологии в средней школе (5–6 классы). – 6-е изд. – М.: Генезис, 2018.
7. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я. Уроки психологии в средней школе (7–8 классы). – 4-е изд. – М.: Генезис, 2019.

Турбина Т. А.

МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», г. Челябинск

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ КАК ФАКТОР РОСТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА

Аннотация. Данная статья направлена на освещение вопросов системы повышения квалификации педагогических работников, как неотъемлемой части профессионального роста педагога, а также тенденций и путей её совершенствования.

Что же такое повышение квалификации? Должно ли повышение квалификации являться необходимым требованием для работы педагогов в образовательных организациях и для их аттестации? Какие в настоящее время распространены формы повышения квалификации? Педагогические работники нередко задаются подобными и другими вопросами.

Для того, чтобы найти ответы на поставленные вопросы, необходимо обратиться к нормативным источникам, содержащим понятие и определяющим порядок осуществления процесса повышения квалификации педагогических работников. Трудовой кодекс Российской Федерации (РФ) (статья 195.1) определяет понятие: «Квалификация – это уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности» [1].

Профессия педагога требует от него систематического педагогического совершенствования в своей деятельности путем применения новых, более результативных технологий, постоянного обновления имеющегося багажа знаний. Сегодня это возможно осуществлять с помощью системы непрерывного обучения, повышения квалификации.

Федеральным законом от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее Закон об образовании) (часть 1 статья 48) определяется одна из обязанностей педагога – «систематически повышать свой профессиональный уровень» [2].

Выполнению данного требования подлежат все педагогические работники. Статьей 2 Закона об образовании приводится следующее определение: «Повышение квалификации – это обновление теоретических и практических знаний, совершенствование навыков специалистов в связи с постоянно повышающимися требованиями к их квалификации» [2].

Таким образом, можно сказать, что повышение квалификации педагога – это его дальнейшее обучение той же профессии в целях совершенствования уже имеющихся профессиональных знаний, умений, навыков, реализующееся в рамках дополнительного профессионального образования.

Закон об образовании (статья 76) также трактует понятие: «Дополнительное профессиональное образование – это профессиональное образование, осуществляемое посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки)» [2].

В приведенной связи следует чётко различать назначение программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки (далее – профпереподготовки).

«Реализация программы повышения квалификации направлена на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации» [3]. Названные программы могут иметь краткий срок реализации (краткосрочные), и объём их не должен составлять менее 16 часов.

В структуре программы повышения квалификации необходимо представление описания перечня профессиональных компетенций в рамках имеющейся квалификации педагога, качественное изменение которых осуществляется в результате её освоения.

Реализация программы профпереподготовки направлена на получение компетенции, которая необходима для выполнения совершенно иного (нового) вида профессиональной деятельности педагога, а, следовательно, и приобретение им новой квалификации.

«Программа профессиональной переподготовки разрабатывается организацией на основании установленных квалификационных требований, профессиональных стандартов и требований, соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального и (или) высшего образования к результатам освоения образовательных программ» [3]. Количество учебных часов в программах профпереподготовки предусматривается уже не менее 250.

Сравнивая вышеуказанные понятия, очевидно, что профессиональная переподготовка и повышение квалификации, практически, близки по значению в системе дополнительного образования, тем не менее, имеется ряд существенных отличий:

– количество учебных часов и сроки реализации программ (короткие или длительные в зависимости от количества часов);

– документ (по завершении освоения программы профессиональной переподготовки выдается диплом соответствующего образца, а по завершении освоения программы повышения квалификации – свидетельство или удостоверение в соответствии с предусмотренным количеством учебных часов);

– статус (повысив свой уровень по программе повышения квалификации, педагогу предоставляется возможность более качественно выполнять свою прежнюю работу, а пройдя переподготовку, у него возникает право на ведение совершенно нового вида деятельности с присвоением соответствующей квалификации);

– финансовые затраты (оплата за обучение по программам повышения квалификации значительно ниже).

Обязательность повышения квалификации педагогов закреплена законодательством нашей страны. Закон об образовании указывает на периодичность повышения квалификации – не реже, чем 1 раз в 3 года.

Одним из известных средств повышения квалификации педагогических кадров служит аттестация. Она мотивирует педагога к профессиональному росту, повышает качество образовательного процесса, статус работника и всей образовательной организации, развивает творческую педагогическую инициативу, а также социально защищает в настоящих рыночных отношениях через дифференциацию оплаты труда.

Совершенствование системы повышения квалификации в условиях развития российского образования коснулось и вопросов аттестации педагогов.

В 2014 году Приказом Министерства образования и науки РФ был утвержден новый «Порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» (далее – Порядок проведения аттестации педагогических работников), где отмечено, что одними из основных задач «проведения аттестации являются: стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации педагогических работников, их методологической культуры, профессионального и личностного роста; определение необходимости повышения квалификации педагогических работников; повышение эффективности и качества педагогической деятельности» [4].

Порядком проведения аттестации педагогических работников теперь предусмотрено два вида аттестации педагогов:

1) аттестация педагогических работников с целью подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям, которая проводится один раз в пять лет на основе оценки их профессиональной деятельности аттестационными комиссиями, самостоятельно формируемыми образовательными организациями (обязательная аттестация);

2) аттестация педагогических работников в целях установления квалификационной категории (добровольная аттестация), по результатам которой педагогическим работникам устанавливается первая или высшая квалификаци-

онная категория сроком на 5 лет аттестационными комиссиями, формируемыми органами исполнительной власти, в ведении которых находится образовательная организация.

Новая установленная система аттестации педагогов позволяет наиболее объективно и полно оценить профессиональную деятельность педагога на основе результатов освоения обучающимися образовательных программ, его личный вклад в повышение качества образования, совершенствование методов обучения и воспитания, транслирование в педагогических коллективах опыта практических результатов своей педагогической деятельности, а также активное участие в работе методических объединений педагогических работников организации.

Немаловажную роль в повышении уровня педагогического мастерства играет формирование системы повышения квалификации в каждой образовательной организации через различные возможные формы: методические объединения по направлениям предметной, творческой деятельности, школы молодых специалистов, проведение открытых уроков, мастер-классов, постоянно действующих семинаров, научно-практических конференций и других мероприятий.

Основным ключевым моментом профессионального роста педагога является такой вид повышения квалификации, как его самообразование. Без стремления к самосовершенствованию невозможно говорить о системном подходе к повышению профессионального мастерства.

Обновление образования сегодня требует от педагогов знания тенденций инновационных изменений в современной образовательной системе, отличий развивающего и личностно-ориентированного обучения от традиционного; интерактивных форм и методов обучения, критериев технологичности; владения современными образовательными технологиями с оцениванием их особенностей и эффективности; анализом своего индивидуального стиля в педагогической деятельности в целом. С этой целью необходимо прибегать к моделированию системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов, усовершенствованию нормативно-правовой базы; разработкам и использованию всевозможных ресурсов для решения этой проблемы, оснащению её современным учебно-методическим и техническим обеспечением, созданию гибкой и мобильной системы, способной удовлетворить потребности в повышении квалификации для эффективного решения задач обновления образования в организациях. В связи с этим имеет место разработка персонифицированных программ повышения квалификации (далее – ПППК) педагогов.

ПППК педагогических работников – это личностно-ориентированный план-прогноз профессионального роста, развития педагога, где повышение квалификации является необходимым условием эффективной и результативной деятельности педагогов.

ПППК направлена на решение задач: реализация непрерывного процесса повышения квалификации посредством обновления и углубления знаний работника в области теории и методики преподавания, управленческой и об-

щекультурной деятельности на основе современных достижений науки и культуры, прогрессивных педагогических технологий и передового педагогического опыта, а также освоение педагогом инновационных технологий, форм методов и средств обучения; моделирование инновационных образовательных процессов; развитие и совершенствование системы дистанционного обучения педагогических кадров; организацию мониторинга профессионального роста педагогов; максимальное удовлетворение запросов педагогов на повышение квалификации и профессиональную переподготовку.

В последнее время всё более явно отмечается тенденция в использовании педагогами в своей практической деятельности интернет-ресурсов, в том числе социальных сетей с целью распространения передового педагогического опыта. В результате наблюдается увеличение скорости продвижения информации, устанавливается обратная связь между партнерами профессионального сообщества: появляется возможность более быстрой и качественной корректировки недочетов и дополнения содержания каких-либо материалов и проектов. Помимо этого, в сети завоевали популярность вебинары различной тематики и направлений, которые успешно пользуются спросом у педагогов. По прохождении онлайн курса возможно получение сертификата в краткий срок.

В часто меняющихся условиях жизни общества, развивающейся системы российского образования педагог «должен быть готов к непрерывному совершенствованию и повышению своей квалификации. В то же время, обществом должны быть созданы условия, при которых педагог может реализовать свою потребность в постоянном обучении и развитии» [5].

Высочайшие темпы в развитии системы образования, потребность в непрерывном повышении квалификации требуют разработки новых форм и методов работы с педагогами. Растет потребность регионов страны в переподготовке педагогических кадров и повышении квалификации, которая в дальнейшей перспективе будет только возрастать.

Таким образом, на современном этапе развития системы повышения квалификации работников, образования, появляется необходимость внедрения новых образовательных технологий, обеспечивающих повышение результативности образовательного процесса [5].

Одной из таких технологий является дистанционное обучение как совокупность образовательных технологий, при которых взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения с использованием современных информационно-коммуникационных технологий являющееся частью информационной образовательной среды открытого образования [5].

Одним из факторов развития технологий дистанционного обучения «является глобализация и информатизация, исходя из этого возникновение электронной педагогики. Новые формы повышения квалификации начинают активно внедряться в образовательный процесс, и дистанционная форма наиболее органично вписывается в современные концепции, вырабатываемые в данной образовательной области» [5].

Итак, повышение квалификации позволяет педагогу почувствовать уверенность в себе, отследить свой личностный рост. С уверенностью можно сказать, что педагог – это самая важная и нужная творческая профессиональная единица, являющаяся фундаментальной для всех остальных специальностей в мире. Педагог по праву играет главенствующую роль в формировании личности своего воспитанника. Повышение квалификации, в свою очередь, влияет пропорционально на повышение профессионального мастерства не только самого педагога, но и всего педагогического коллектива в целом, проводимое на систематической основе. Опыт показывает, что прохождение курсов время от времени не дает возможности достичь положительного результата в совершенствовании деятельности педагога. Сегодня реформирование системы образования кардинально изменяет статусное положение педагога, а также его образовательные функции. Соответственно, преобразованиям подлежат и требования к его компетенции, к уровню его профессионального мастерства.

Таким образом, педагогу не нужно бояться перемен, наоборот, необходимо порождать их, принимать самостоятельные ответственные решения. Педагог должен помнить, что обучение посредством повышения квалификации – это непрерывный, продолжающийся всю жизнь процесс, связанный с пересмотром всего ранее изученного, обусловленного развитием науки и появлением новых научных концепций. В процессе повышения квалификации педагогом осуществляется осмысление своего опыта работы и вырабатывается собственная уникальная педагогическая концепция.

Список литературы

1. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 197-ФЗ (ред. от 28.12.2013) Собрание законодательства Российской Федерации. 07.01.2002. – 1 (Ч. 1). Ст. 3
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Омега Л., 2014. 134 с. 3. Приказ Минобрнауки России от 1 июля 2013 года 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам».
3. Приказ Минобрнауки России от 1 июля 2013 года № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам».
4. Приказ Минобрнауки России от 7 апреля 2014 г. N 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность».
5. Каримов, К. А. Преимущества дистанционного образования в системе повышения квалификации педагогов К. А. Каримов, К. Т. Уматалиева. Молодой ученый. 2012. № 11. С. 487–489. URL <https://moluch.ru/archive/46/5599/>.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД НА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЯХ ЛОГОПЕДА С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ВПФ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ПИСЬМА

Аннотация. В статье представлены особенности формирования УУД у младших школьников с нарушением письма в процессе коррекционно-развивающей работы с учетом нейропсихологического подхода.

Одной из приоритетных задач ФГОС НОО для детей с ОВЗ является создание специальных условий для получения образования в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями и особыми образовательными потребностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого обучающегося как субъекта отношений в сфере образования.

В основу Стандарта для обучающихся с ОВЗ положены деятельностный и дифференцированный подходы, осуществление которых предполагает: разнообразие организационных форм образовательного процесса и индивидуального развития каждого обучающегося с ОВЗ.

В новых условиях педагоги в большей степени ориентированы на формирование духовно-нравственной ценности личности и реализацию системно-деятельностного подхода. Таким образом, комплексная целенаправленная деятельность всех субъектов образовательного процесса, включая психолого-логопедическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями, своевременное выявление индивидуально-типологических особенностей обучающихся, выбор оптимальных форм и методов коррекционной работы, обеспечивает формирование универсальных учебных действий (УУД).

Изучение нарушений письма у детей осуществляется во всем мире педагогами, психологами, нейрофизиологами и нейропсихологами. Но в настоящий момент эта проблема остается одной из сложнейших и наиболее актуальных.

По последним данным на сегодня 25 % детей от общешкольной популяции сталкивается с трудностями овладения чтением и письмом. Трудности в овладении письмом приводят школьника сначала к нежеланию и отказу выполнять домашнее задания в письменном виде, а потом и посещать уроки, на которых этот дефект обнаруживается наиболее отчетливо. Выделяют несколько основных, часто встречающихся проблем [7, с 19]:

- несформированность образа буквы и образа слова, пропуск и смешение букв и слогов;
- нечитаемый почерк;
- незнание основных орфографических правил и обилие ошибок «на правило»;
- несоответствие между знаниями правил письма, то есть неумение применить правило в процессе письма;

- неумение составлять связные, логичные тексты;
- нелюбовь или даже ненависть к чтению;
- негативное отношение к предмету.

Специфические нарушения письма у детей с точки зрения отечественных авторов, подразделяются на дисграфию, проявляющуюся в нарушении фонематического принципа написания, и дизорфографию, которая связана с трудностями усвоения морфологического и традиционного принципов правописания (Т. Г. Визель, Е. Д. Дмитрова, А. Н. Корнев., Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, И. В. Прищепова и др.) Эти два нарушения письменной речи тесно связаны между собой, имеют в основе единый механизм – несформированность языкового развития. Сущность фонетического (фонематического) принципа заключается в том, что звуковая структура слова устной речи обозначается соответствующей последовательностью букв (стол, рука). Но действие этого принципа ограничивается лишь случаями сильной позиции всех фонем слова.

Морфологический принцип предполагает одинаковое написание морфем (приставки, корня, суффикса, флексии) как в сильной, так и в слабой позиции).

Традиционный принцип реализуется в тех случаях, когда написание не может быть объяснено с точки зрения морфологического принципа (молоко, собака).

Принцип морфолого-графических аналогий, который Ю. С. Масловым (1973) и И. Г. Овчинниковой (2004) обозначается как грамматический, причисляются те виды написаний, которые отражают грамматические особенности слова, например, передают такие категории, как род, число, падеж, лицо, принадлежность к определенной части речи.

Нейропсихологический аспект (функциональная готовность к письму, то есть достаточное развитие высших психических функций – ВПФ, необходимых для осуществления деятельности письма) в сочетании и взаимодействии с психологическими сложностями, педагогическими факторами и недостаточной мотивацией ребенка к этой деятельности являются необходимыми составляющими грамотного письма. Нейропсихологические методы исследования нарушений письма изучают структурные компоненты, входящие в состав психических функций, как сложных систем.

Психофизиологической основой письма является совместная работа анализаторных систем. Основными анализаторами, обеспечивающими процесс письма, являются: речеслуховой, речезрительный, общедвигательный, речедвигательный. Система анализаторов – это не сумма, а сложное образование, которое формируется на основе межанализаторных связей на всех их уровнях (первичных, вторичных и третичных полей). О. А. Токарева [1969] отмечает, что роль полноценного слухового анализатора в процессе письма чрезвычайно велика. Ребенок, который не может на слух дифференцировать диктуемый звук, записывает слышимое случайными буквами. В письме такого ребенка будут часто наблюдаться смещения близко звучащих фонем, пропуски и перестановки. Характерные затруднения при обучении письму и своеобразные ошибки в письме у школьников часто

бывают связаны именно с дефектами акустического анализа и синтеза (О. А. Токарева [1969]). Функция слухового анализатора формируется гораздо раньше, чем функция речедвигательного анализатора. Постепенно в процесс письма включаются ещё глаз и рука, и именно тогда взаимодействие акустического, оптического, двигательного, речедвигательного компонентов письма приобретает особую важность. Все анализаторные системы образуют сложную условно-рефлекторную систему, связаны между собой и взаимодействуют в обеспечении процесса письма (И. Н. Садовникова [1997]).

Процесс письма является сложной психической деятельностью, которая реализуется благодаря совместной работе различных зон мозга и имеет сложную психофизиологическую организацию. В процессе письма принимают участие все три блока мозга, из которых первый обеспечивает бодрствование коры и дает возможность длительного осуществления избирательных селективных форм деятельности, другой обеспечивает получение, переработку и хранение информации, третий – программирование, регуляцию и контроль протекающей деятельности (А. Р. Лурия [1950]). По данным исследования Центра детской нейропсихологии трудности овладения письменной речью у детей младшего школьного возраста связаны с активностью мозговой коры [7]. Согласно данным Т. В. Ахутиной (1998, 2001), Л. С. Цветковой (1988, 1997, 2000), Л. В. Семенович (2001), трудности в письме у школьников могут быть следствием нарушения любого из функциональных компонентов письма: операций по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; серийной организации движений и речи, программировании контроля деятельности, избирательной активации [1]. Использование нейропсихологического подхода в диагностике письменной речи (Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова) позволяет логопеду выявить нарушенные компоненты высших психических функций, понять причины трудностей и найти пути их преодоления.

Коррекционная работа должна предшествовать обучению «особого» ребенка и создавать те базисные системы, те психологические структуры, на которых впоследствии и будет строиться обучение (Цыганок, Гордон, 1979). Иначе говоря, коррекционно-развивающая работа предполагает не тренировку определенных навыков, а формирование целостной функциональной системы, которая позволит ребенку самостоятельно овладеть различными умениями (УУД).

К базисным системам относятся произвольная регуляция и контроль поведения (формирование регулятивных УУД), системы пространственных и квазипространственных представлений, фонематического и кинестетического анализа и синтеза, тонкая моторика, объем и прочность восприятия и запоминания вербальных и зрительных стимулов, навыки логического мышления и коммуникативные навыки (формирование коммуникативных и познавательных УУД).

У большинства детей, испытывающих трудности в овладении письмом с помощью нейропсихологических методов выявлено снижение активности мозговой коры, сочетающееся, как правило, с дефектами моторики, речевого

внимания, ориентирования в пространстве, зрительного восприятия, логического мышления. Анализ источников [1, 2, 3, 5, 7] по изучению коррекции нарушений письма в школе детей с несформированностью ВПФ, показал, что эффективность коррекционной работы зависит от многих факторов, в том числе от комплексного подхода, который подразумевает сочетание двигательных (телесно-ориентированных) и когнитивных приемов к построению программы коррекционно-развивающего обучения (Потанина, Соболева, 2004). Воздействие на базовые психические функции (межполушарные связи, нейродинамику психических процессов, функции контроля и произвольной регуляции) на первом этапе коррекционной работы опосредованно формирует дефицитные психические функции ребенка, развивает потенциал каждого ребенка, учитывая его силу и слабости. В нейропсихологии разработаны методы коррекции с учетом слабых звеньев ВПФ детей. Так, для развития функции планирования и контроля действий, развития произвольного внимания нейропсихологами разработаны различные методики «Школа внимания», «Школа умножения», «Сортировка цветных фигур» и др. (Ахутина, Пылаева, 2008; Пылаева, Ахутина, 2007). Важно эмоциональное вовлечение ребенка в процесс коррекционно-развивающего обучения. Специалисту необходимо создать мотивирующую ситуацию. Важнее всего не только научить ребенка чему-либо, но и возбудить в нем желание научиться тому, чему его хотели бы научить.

Основная стратегия коррекционно-развивающей работы заключается в реализации комплексного подхода к коррекционному процессу, сочетающее психологические, логопедические, нейропсихологические (когнитивные и двигательные) и общеоздоравливающие виды помощи как внутри каждого занятия, так и с привлечением разных специалистов.

Задача коррекционно-развивающего обучения – создать вместе с ребенком арсенал компенсирующих средств, способов преодоления слабого звена.

Основные мишени коррекционно-развивающих занятий с учетом нейропсихологического подхода:

- повышение мозговой активности (нейродинамики психической деятельности);
- формирование двигательных функций;
- формирование саморегуляции и контроля;
- формирование пространственных представлений;
- формирование процесса категоризации.

Упражнения, направленные на активизацию энергетического потенциала ребенка, оптимизацию функционального состояния стволовых и глубинных образований, повышение нейродинамических показателей.

– Двигательные упражнения по методу замещающего онтогенеза (Семенич, 2002).

– Игра «Дутибол» – на середину стола кладется мячик для пинг-понга, двое игроков по сигналу начинают дуть на мяч, стараясь задуть его в ворота противника.

– Хлопки в ладоши под ритмичную музыку.

Упражнения, направленные на активизацию межполушарных взаимодействий.

Игра «Зеркало» – копирование поз напротив сидящего, с таким условием, что всё, что один из игроков делает правой рукой, второй должен повторить тоже правой и т. д.

Замечательно помогает развивать полушария мозга нейролингвистическое программирование, сокращённо НЛП. Одна из техники НЛП называется «Скорая помощь». Она помогает снимать эмоциональное напряжение, улучшает работоспособность, развивает внимание, мышление и межполушарные связи. Выполнять это упражнение трудно и при этом интересно.

А Б В Г Д

Л П П В Л

Порядок действий. Перед вами лежит листок с буквами алфавита, почти всеми. Под каждой буквой написаны буквы Л, П или В. Верхняя буква проговаривается, а нижняя обозначает движение руками. Л – левая рука поднимается в левую сторону, П – правая рука поднимается в правую сторону, В – обе руки поднимаются вверх. Всё очень просто, если бы не было так сложно всё это делать одновременно. Упражнение выполняется в последовательности от первой буквы к последней, затем от последней буквы к первой.

Упражнения, направленные на развитие произвольности, самоконтроля, развитие навыка удержания программы.

«Кодировщик» – необходимо поднять правую руку, если услышишь название животного, левую – если это название съедобного предмета, хлопнуть в ответ на слово, обозначающее неодушевленное и несъедобное понятие.

Таблица «Шульте».

Формирование пространственных представлений.

«Попробуй повтори! Нейропсихологическая игра».

В этой игре участник должен воспроизвести положение рук или позу, которую он видит на картинке, для чего ему необходимо совершить некоторое конкретное движение. Воспроизведение нарисованных на карточках движений – задача нетривиальная. Трудность заключается не в том, что движения требуют особых физических способностей, а в их непривычности, непохожести на те, что люди осуществляют в быту каждый день. С первого раза некоторые движения не выполнит даже взрослый. Но трудная и при этом посильная задача поднимает настроение и рождает поиск, а поисковая активность, в свою очередь, вызывает возбуждение в глубинных структурах мозга, которые активизируют работу полушарий. Кроме того, игра способствует развитию внимания, пространственных представлений, улучшает реакцию.

«Ориентирование» – подобрать к картинкам подходящие предлоги.

«Графический диктант».

Задания, направленные на развитие звукового анализа слова и формирование образа слова.

«Отгадай слово». Читается ряд слов, задача ребенка – запомнить (записать) первую букву каждого слова. Из полученных букв складывается зашифрованное слово.

Формирование процесса категоризации.

Упражнения, с помощью которых формируется образ слова. Игра «Магазин». Рисуем определенный предмет, например арбуз, а затем «продаем» его, рекламируя по каждой букве:

а – ароматный;

р – рубиновый;

б – большой;

у – укатить домой;

з – звонкий.

«Кузовок» Задача: собрать кузовок. Складывать в кузовок можно все слова, которые заканчиваются на – ок: грибок, глазок, зубок, подарок, платок, клубок. Можно по аналогии собирать корзину, коробку, ящик, пакет... Соответственно собирать тогда будем слова на – ина, – ка, – ик и – ет. Эту игру мы обычно начинаем такими фразами: «Собираемся в лесок, наполняем кузовок!»; «Вот перед нами корзина, туда отправляется...» (картина, балерина, малина); «Вот коробка, смотрим, что там?» (лодка, бородка, сковородка); «Вот ящик, скорей клади туда...» (мячик, ларчик, мальчик); «Вот большой-большой пакет. Клади в него...» (табурет, билет, балет).

Проблема нарушений письма остается до сегодняшнего дня острой и актуальной для учителей, родителей, специалистов. Использование специалистами знаний смежных наук в настоящее время становится необходимым условием для эффективной коррекционной работы. Важной частью психолого-педагогического сопровождения детей с трудностями в письме является использование нейропсихологического подхода в диагностике и коррекции трудностей обучения. Отсюда вытекает принцип индивидуального подхода к каждому ребенку, проходящему коррекционно-развивающее обучение, которое предполагает не тренировку определенных навыков, а формирование целостной функциональной системы, это позволит ребенку самостоятельно овладеть различными умениями в сфере познавательных, регулятивных, коммуникативных УУД.

Список литературы

1. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму/ Т. В. Ахутина // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств / Отв. ред. М. Г. Храковская – СПб.: Изд-во С.-Пб. Ун-та, 2001. С. 195–213.

2. Елецкая О. В. Формирование учебной деятельности у школьников с дизорфографией: Учебно-методическое пособие / О. В. Елецкая. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 160с.

3. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет / Под общей редакцией Т. В. Ахутиной – М.: Секачев, 2017. – 280 с.

4. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1997. – 255 с.
5. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Генезис, 2017. – 319.
6. Сиротюк А. Л. Психофизиологические основы обучения школьников: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 224 с.
7. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Под ред. Ж. М. Глозман. – М.: Генезис, 2016. – 336 с.
8. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с особыми образовательными потребностями: коррекционно-развивающие задания, упражнения / авт.-сост. Т. В. Калабух, Е. В. Клейменова. – Изд. 2-е, испр. – Волгоград: Учитель. – 100 с.

Шефер И. В.

МАОУ «СОШ № 84 г. Челябинска», г. Челябинск

ПРОФИЛАКТИКА ДИСЛЕКСИЙ И ДИСГРАФИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация.** Статья освещает актуальные вопросы профилактики дисграфий и дислексий у учащихся с общим недоразвитием речи. Предлагает комплексную систему формирования предпосылок чтения и письма у детей дошкольного возраста с ОНР. Приводит данные результатов обследования письменной речи у выпускников первых классов.*

На сегодняшний день проблема нарушений чтения и письма у детей остается актуальной. Рост числа таких детей (по данным Ю. В. Микадзе: от 15 % до 40 % в 2010 г.) беспокоит. Наиболее многочисленную группу составляют дети с нарушением чтения и письма, обусловленным общим недоразвитием речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – серьёзное препятствие для гармоничного развития личности и является наиболее частой причиной школьной, а затем, социальной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации, трудностей в поведении, не способствует успешному овладению ФГОС. Как следствие, возрастает актуальность организации профилактики дислексий и дисграфий в дошкольный период жизни ребёнка. Под профилактикой нарушений чтения и письма мы понимаем комплексную систему формирования предпосылок чтения и письма у детей дошкольного возраста (6-го и 7-го года жизни) с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи». По мнению многих учёных (Р. И. Лалаевой, Е. М. Мастюковой, Д. Б. Эльконина, И. Н. Садовниковой, А. Н. Корнева и других) «от того, как у ребёнка сформированы предпосылки к овладению чтением и письмом всем предшествующим дошкольным периодом развития, будет зависеть успешность овладения чтением и письмом, успешность адаптации ребёнка, его учебные успехи и психологическое самочувствие». Предпосылки чтения и письма представим в виде схемы (См. схему 1).

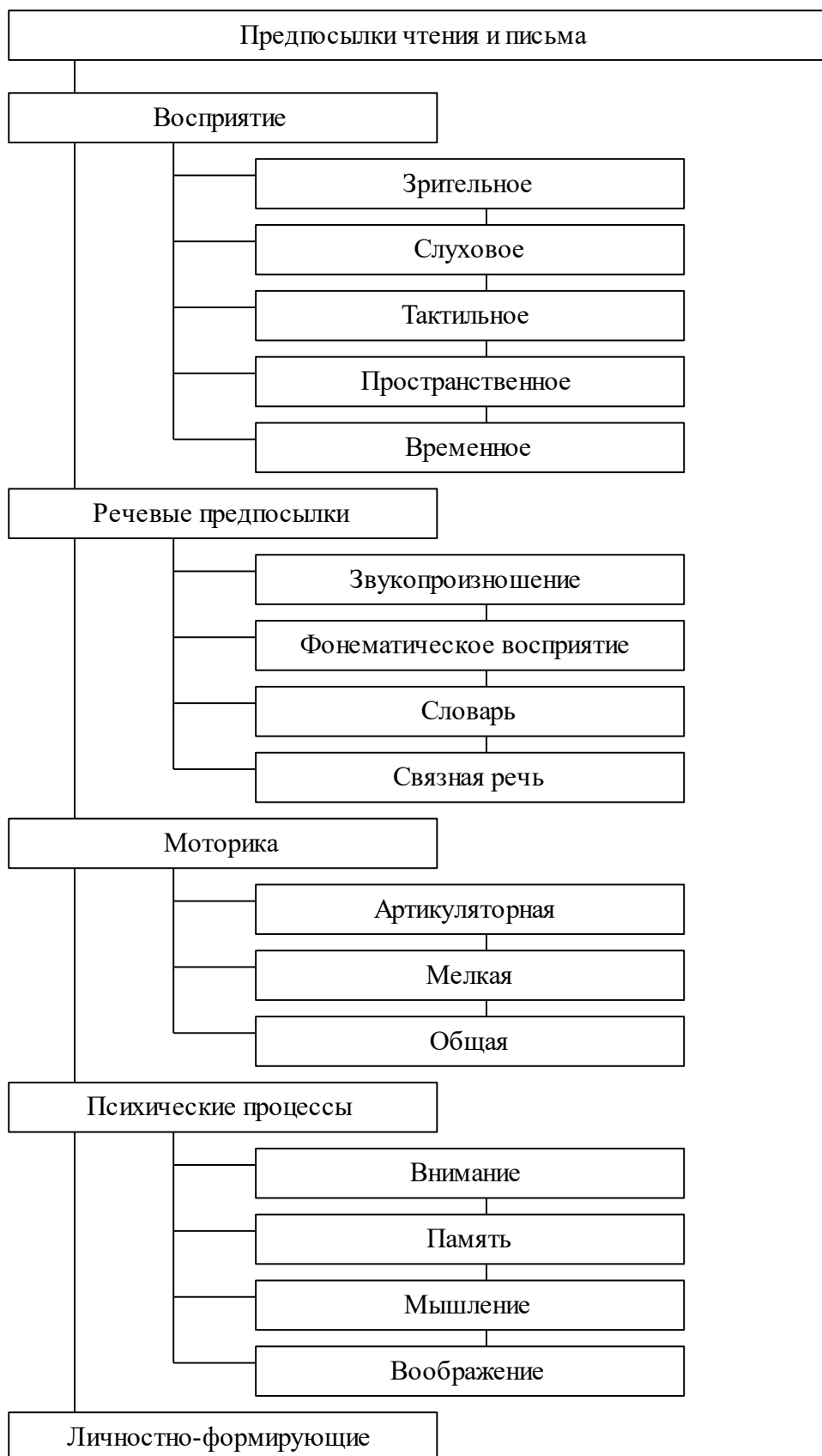


Рис 1. Схема предпосылок чтения и письма

Значение каждой из этих предпосылок велико. Они находятся в тесной взаимосвязи с другими предпосылками.

Учитывая особенности русской устной и письменной речи, специфику такой тяжёлой речевой патологии, как ОНР, трудности овладения детьми с ОНР русской устной и письменной речью, сложную, многоуровневую психофизиологическую структуру актов чтения и письма, прогнозируемые специфические ошибки при возможных формах дислексий и дисграфий, особенности психологии детей дошкольного возраста 6-го и 7-го года жизни мы построили свою работу по формированию предпосылок чтения и письма системно, поэтапно и комплексно. Данную систему можно образно представить в виде вертикальных и горизонтальных составляющих, где вертикальные составляющие – это предпосылки, а горизонтальные – уровни, которые «переплетаются», не существуя автономно (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Система формирования предпосылок чтения и письма

Уровни	Задачи логопедической работы
Звук	Формирование понятия «звук», верная артикуляция и развитие фонематического восприятия
Буква	Формирование звуко-буквенного соответствия, запоминание и узнавание образа графемы, дифференциация букв от сходных по всем дифференциальным признакам.
Слог, слово	<ul style="list-style-type: none"> – Упражнять в переходе от побуквенного декодирования к опознанию сразу группы букв, развитие навыка слогослияния. – Формирование зрительного, артикуляционного, акустического образа слога, как «оперативной единицы чтения и письма». – Дифференциация букв по всем дифференциальным признакам с учётом возможной дисграфической ошибки внутри одного слога и в парных слогах. – Привить детям понятия «слог», «слово» и осознание их влияния на словообразование и словоизменение». – Дифференциация понятий «буква» – «слог» – «слово». – Чтение слоговых таблиц, составленных по принципу от элементарных единиц чтения к более комплексным.
Словосочетание	<ul style="list-style-type: none"> – Переход к более сложному этапу чтения; – Дифференциация букв сходных по всем дифференциальным признакам в словосочетаниях; – Дифференциация родовых окончаний существительных и прилагательных, окончаний единственного и множественного числа, предложно-падежных конструкций на слух и при чтении; работа над осознанностью чтения.
Предложение	<ul style="list-style-type: none"> – Формирование понятия «предложение», его оформление; – Упражнять в составлении предложений с использованием наглядности, схем, предлогов; – Работа по осмыслению предложений.
Текст	Работа над пониманием прочитанного текста различной степени сложности, видами интонации, упражнять в пересказе

Этапы работы:

1 этап. 6-ой год жизни (старшая группа). Цель логопедической работы – формирование звуковой культуры речи, коррекция звукопроизношения и фонематического слуха.

2 этап. 7-ой год жизни (подготовительная к школе группа). Цель логопедической работы – обучение грамоте на материале печатных букв.

Некоторые выводы.

1. У детей с ОНР при чтении и на письме имеются стойкие специфические ошибки. Эти ошибки проявляются уже на этапе обучения чтению и письму.

2. Дисграфия и дислексия препятствуют овладению ФГОС.

3. Дисграфия и дислексия ведут к школьной и социальной дезадаптации.

4. Чтобы процесс обучения чтению и письму проходил успешно и не осложнялся дисграфией и дислексией, необходимо формировать предпосылки чтения и письма.

5. Развитие предпосылок чтения и письма должно происходить в комплексе, поэтапно и систематически, что позволяет достичь положительных результатов.

Результаты обследования чтения и письма выпускников группы «А» для детей с тяжёлыми нарушениями (ОНР) в конце 1 класса, с которыми проводилась профилактическая работа по данной системе (см. таблицу 2).

Таблица 2.

Результаты обследования выпускников группы «А»

Количество детей-дошкольников с ОНР	Количество детей (из них) с несформированными предпосылками чтения и письма	Количество первоклассников (из них) с дислексией и дисграфией
14	14	0
100 %	100 %	0 %

Результаты обследования чтения и письма выпускников группы «Б» для детей с тяжёлыми нарушениями (ОНР) в конце 1 класса, с которыми не проводилась профилактическая работа по данной системе, коррегировались только звуки (см. таблицу 3).

Таблица 3.

Результаты обследования выпускников группы «Б»

Количество детей-дошкольников с ОНР	Количество детей (из них) с несформированными предпосылками чтения и письма	Количество первоклассников (из них) с дислексией и дисграфией
14	14	11
100 %	100 %	78 %

Приведённые данные убедительно свидетельствуют об эффективности и необходимости применения данной системы работы с детьми дошкольного возраста, имеющими логопедическое заключение «Общее недоразвитие речи».

РАЗДЕЛ III.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ, КОМПЛЕКСНОЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

В статьях раздела раскрываются актуальные проблемы преемственности дошкольного и школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, рассматриваются специфические трудности преодоления этих проблем в зависимости от особенности структуры дефекта у детей (ЗПР, РАС, ТНР, ментальные нарушения) описываются ключевые направления преодоления этих трудностей. На рассмотрение педагогической общественности предлагаются возможные пути преодоления данных трудностей, решения некоторых из сформулированных проблем.

Освещаются требования ФГОС ДОО и НОО, проводится анализ преемственности требований, которые нацелены на всестороннее развитие личности ребенка. Изучаются особенности единых требований к созданию развивающей предметно-обучающей среды с учетом этих требований. Анализируется особенность организации специалистами школьных служб сопровождения мероприятий по адаптации ребенка на различных этапах его включения в образовательный процесс, раскрывается механизм взаимодействия специалистов ДОО, НОО.

В большинстве статей данного раздела раскрывается содержательный аспект работы педагога-психолога и учителя-логопеда по организации преемственности между ДОО и НОО, описываются традиционные и нестандартные методы и приемы, позволяющие нивелировать трудности адаптационного периода у различных категорий детей с ОВЗ.

Обозначены особенности речевого развития детей, находящихся в учреждениях закрытого типа, влияние физиологических нарушений на обучение. Рассмотрен вариант овладения педагогами дошкольного общего образования социально-коммуникативной компетенцией при работе с детьми с ОВЗ. Предложен практический материал, содержащий игровые приемы, комплексы артикуляционной гимнастики, эффективные кинезиологические упражнения, приемы развития крупной и мелкой моторики.

В ряде статей данной главы описывается механизм организации работы ЦППМСП по профилактике речевого неблагополучия детей раннего возраста в условиях ДОО и семьи. Дается анализ организационных форм включения родителей детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коррекционно-предупредительный процесс.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ В ДОШКОЛЬНОМ И НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Рассмотрены основные проблемы преемственности дошкольного и начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра и основные направления преодоления этих трудностей; предложены возможные решения некоторых из этих проблем.

С принятием в 2012 году закона «Об образовании в Российской Федерации» [3] образование обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС; в этой статье термины «РАС» и «аутизм» употребляются как синонимы) стало не только новым, но и легитимным направлением, что дало мощный импульс к его развитию. Особенности детей с аутизмом поставили перед специалистами психолого-педагогического профиля ряд задач, на которые ранее обращали мало внимания. К числу таких особенностей развития при РАС относятся все диагностические признаки этого вида дизонтогенеза: качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, поведенческие особенности, прежде всего стереотипные формы поведения, интересов и видов деятельности. Эти признаки объединяет то, что они прямо связаны с социальной природой человека, то есть самым существенным образом влияют на все формы взаимодействия с другими людьми, включая процесс воспитания и обучения. Кроме того, очень много проблем связано с исключительной клинической полиморфностью проявлений аутизма и, в том числе, с выраженной неравномерностью развития характеристик, лежащих в основе образовательного процесса [1, 2, 6, 16, 17].

В настоящее время доказано, что смягчение (в идеале – преодоление) этих трудностей происходит – при прочих равных условиях – тем более эффективно, чем раньше начинается специализированная помощь, поэтому особое внимание обращается на развитие ранней помощи и дошкольного образования (ДО) детей с РАС: принята «Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации до 2020 года» [4], Федеральный государственный образовательный стандарт ФГОС) ДО [10], однако эти важнейшие документы носят общий характер и нуждаются в той или иной степени конкретизации для различных видов нарушений развития. РАС в этом отношении занимают особое место как из-за своих клинических особенностей, так и в связи с новизной проблемы для системы образования.

Для того, чтобы комплексное сопровождение было возможно более эффективным, разработана и проходит апробацию проект «Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы ДО детей с РАС» (Пра-ООП ДО РАС) [12], и её разработчики (двое из авторов статьи являются разработчиками этого проекта) встретились с теми же трудностями, которые отмечены выше.

Как и почти во всех случаях особых образовательных потребностей, отправной точкой образования детей с РАС становится (если не учитывать раннюю помощь, которая, по существу, только начинает развиваться) заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), определяющее особые образовательные условия, необходимые данному ребёнку, а также его образовательный маршрут. Как показывает практика, если ребёнок до визита в ПМПК нигде не занимался, эта задача в принципе невыполнима по ряду причин, изложение которых выходит за рамки тематики статьи. Даже при наличии качественно составленной характеристики и грамотного врачебного заключения формировать хотя бы среднесрочные планы (3–4 месяца) и тем более давать прогнозы на более продолжительные сроки в случае аутизма сложно (фактически невозможно) из-за трудно предсказуемой динамики этого нарушения развития.

Одним из наиболее сложных пунктов образовательной траектории (которая, по идее, формируется на основании заключения ПМПК) является переход от ДО к начальному общему образованию (НОО)

Переход ребёнка из детского сада в школу даже при типичном развитии (или как часто говорят «в норме») связан с весьма серьёзными хорошо известными педагогам и родителям трудностями: это изменение регламента занятий, смена ведущей деятельности с игровой на учебную, увеличение продолжительности занятия (урока) и нагрузки в целом и т. д.

Для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) начало школьного образования характеризуется рядом очень существенных особенностей, обусловленных тремя группами факторов: (1) спецификой развития при аутизме, (2) запросом семьи и общества в целом и (3) готовностью системы образования к сопровождению таких детей.

1. Первая группа факторов включает социально-коммуникативные, поведенческие и академические проблемы.

Социально-коммуникативные проблемы – прямое следствие основных диагностически значимых признаков аутизма, нарушения социального взаимодействия и коммуникации, их проявления хорошо известны. В соответствии с Федеральным государственным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО, п. 2.6) программа ДО включает такие образовательные направления, как социально-коммуникативное и речевое развитие [10, 12], однако, при РАС нарушения носят специфический, отличный от других нарушений развития характер: страдают не формы и средства коммуникации, но сама коммуникация, потребность в общении. Это требует специальных методов коррекционной работы, которыми сотрудники дошкольных образовательных организаций (ДОО), как правило, не владеют, а организационные возможности ДОО не позволяют их реализовать [7, 12]. Построение занятий на основе игровых методов, как рекомендует ФГОС ДО, как использование других имплицитных методов, неэффективно, так как недостаточность ролевой, символической и социально-имитативной игры (как и других имплицитных методов обучения) также является диагностическим признаком детского аутизма [13]. Тем не менее, без преодоления основных трудностей, связанных с аутизмом, овладение содержанием указанных выше образовательных областей или сильно затруднено, или невозможно.

Проявления проблемного поведения при РАС весьма разнообразны, но, по большей части (агрессия, аутоагрессия, негативизм, аффективные вспышки и др.) не являются обязательными признаками аутизма, хотя встречаются при аутизме нередко. Исключение составляют некоторые стереотипии, связанные, по-видимому, с базальным пластом нарушений при аутизме [13]. Выраженность проблемного поведения по степени и по спектру очень различна, в крайних проявлениях создаёт большие сложности, вплоть до полной невозможности пребывания в коллективе. Именно проблемы проведения являются одними из наиболее частых причин непосещения детского сада в дошкольном возрасте и индивидуального обучения в начальной школе.

Свойственная детям с аутизмом стереотипность становится препятствием для начала школьного обучения, прежде всего, в двух аспектах. Во-первых, появление новой деятельности, нового окружения (дорога в школу (а не в детский сад), здание, класс, учителя, одноклассники и т. д.), фактически иного уклада жизни – чаще всего всё это ребёнку с аутизмом трудно принять, особенно без предварительной подготовки. Во-вторых, погружённый в стереотипии ребёнок не включается в другую деятельность, в том числе в учебную, игровую и т. д. В первом случае основа проблемы – ломка привычного стереотипа, во втором – отсутствие стереотипа обучения; и то, и другое в принципе можно в большинстве случаев сформировать в дошкольном возрасте при условии адекватной коррекционной работы [7].

В том, что касается академических навыков, то работ по этим вопросам очень мало. Несмотря на это, большинство из них сходится на том, что единых методик обучения детей с РАС чтению, письму, элементарным математическим навыкам не может и не должно быть. В то же время, некоторые общие особенности (характерные не тотально для всех детей с аутизмом, но для многих) существуют и обсуждаются [7]. Не вызывает сомнений, что есть существенные особенности в обучении детей с аутизмом, но приходится констатировать, что эта область сейчас исследована недостаточно.

2. В том, что касается социального запроса, то он складывается из запроса самого субъекта (в случае детского аутизма это практически всегда родители или (много реже) законные представители) и запроса общества и государства.

Родительский запрос за последние 20–25 лет активно мигрирует от социально ориентированного (стать активным членом общества, налогоплательщиком, достиг независимости свободы в жизни) к семейно- и индивидуально-ориентированному (прежде всего нужно реализовать потенциал ребёнка, общество же, проявляя толерантность, должно адаптироваться к особенностям такого человека) [14].

Запрос общества и государства, с одной стороны, по целям и задачам фактически совпадает с желаниями родителей, но, с другой стороны, весьма затратное (в 3–7 раз дороже, чем образование типично развивающегося ребёнка – по данным штата Нью-Джерси) сопровождение человека с аутизмом на протяжении многих лет, практически всей жизни без достаточных гарантий результата нередко представляется властям несколько рискованным, даже там, где есть некоторый опыт; у официального гособразования России такого опыта мало,

а тот, что есть, очень сложно анализировать. Другими словами, средства, вложенные в сопровождение лиц с аутизмом, должны стать не затратами, но инвестициями, которые с достаточно большой вероятностью дадут прибыль. Зарубежные данные говорят, что такая прибыль через несколько десятилетий вполне реальна [5, 15], а если иметь в виду не только финансовые, но морально-нравственные, социальные и репутационные результаты – гарантирована. Можно ещё раз подчеркнуть, что вероятность любых дивидендов тем выше, чем раньше начнётся квалифицированная специализированная помощь.

3. В том, что касается готовности государства к сопровождению детей, подростков и взрослых с РАС, финансовый аспект уже отмечен и в некоторых регионах как бы успешно реализуется (например, в Воронежской области, где повышающий коэффициент равен девятнадцати), но организационно-методические моменты и проблема кадрового обеспечения остаются крайне острыми и болезненными (и в Воронежской области тоже). Это происходит в значительной степени из-за полного отсутствия каких-либо методических установок Министерства просвещения РФ и решений о наполняемости классов, групп, их кадровом обеспечении, которые с особенностями развития детей с аутизмом с требованиями к их воспитанию и обучению фактически не коррелируют.

Возвращаясь непосредственно к тематике статьи, преемственность ДО и НОО подразумевает соответствие содержательного, деятельностного и процессуального направлений образовательной траектории этих уровней образования. Самое сложное состоит в том, что ДО детей с аутизмом опирается, в основном, только на два документа: СанПиН и приказ Минобрнауки РФ № 2014 от 30.08.2013 г. (с изменениями и дополнениями), поэтому можно уверенно сказать, что ДО детей с РАС развивается стихийно: кто-то опирается на эмоционально-смысловой метод О. С. Никольской с соавт. [9, 10, 11], кто-то исключительно на прикладной анализ поведения и т. д. На основе ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ разработана АООП НОО обучающихся с РАС; её достоинства и недостатки здесь не рассматриваются, но она на результаты ДО не ориентируется и не может ориентироваться.

Практические выводы в такой ситуации будут напоминать скорее программу работы (см. проект Примерной АООП ДО детей с РАС), основные положения которой следующие:

- подготовка специализированных кадров по воспитанию и обучению детей с РАС;
- ранняя диагностика и раннее начало коррекционной работы;
- методический плюрализм и научно обоснованный выбор основного коррекционного подхода;
- инклюзивная направленность коррекционно-образовательного процесса с учётом реальных возможностей и потребностей ребёнка с РАС; постепенность инклюзивного процесса; понимание инклюзии в дошкольном возрасте прежде всего, как социокультурной, а не образовательной;
- выделение начального, основного и пропедевтического этапов ДО на основе функциональной готовности (не возраста или продолжительности занятий);

– главная задача начального этапа – смягчение проблем, обусловленных аутизмом до степени, позволяющей начать постепенную инклюзию в группу детей, близких по уровню когнитивного развития; подключение к занятиям по традиционным образовательным областям без индивидуально ориентированной предварительной подготовки неэффективно, а часто невозможно;

– в ходе основного этапа переход к групповым формам занятий осуществляется постепенно по мере смягчения социально-коммуникативных и поведенческих проблем ребёнка с РАС; занятия проводятся на основе индивидуальной программы, но ориентированы на постепенное подключение (по возможности) к общей программе группы;

– пропедевтический этап обеспечивает подготовку к школьному обучению в социально-коммуникативном и поведенческом аспектах и (по возможности) в академическом плане (чтение, графические навыки, основы математических представлений).

В настоящее время организационные вопросы преемственности ДО и НОО детей с РАС не решены. В практике встречаются два перспективных варианта.

Первый реализуется некоторыми негосударственными структурами и обеспечивает индивидуально ориентированные занятия, направленные на смягчение связанных с аутизмом проблем и подготовку к школе. Крайне желательны подготовительные занятия в школе, подключение к параллельным занятиям в детском саду [6, 7, 8].

Второй вариант – создание необходимых условий в ДОО: в группе кратковременного пребывания на основе индивидуальных занятий предпринимаются попытки смягчить проблемы, связанные с аутизмом, и по мере продвижения проводится постепенное подключение к групповым занятиям (с учётом когнитивных, коммуникативных, речевых и других особенностей ребёнка). В плане перехода к НОО идеальный вариант – комплекс детский сад – начальная школа (как это было, например, в ДОО № 214 комбинированного вида г. Краснодара до 2012 г.), что сейчас сложно в связи с различной подчинённостью дошкольных и школьных образовательных организаций. Даже если дошкольно-школьное взаимодействие организуется не в пределах одной структуры, а между разными организациями, при правильном понимании особенностей аутизма и задач такого взаимодействия проблемы перехода к школьному образованию удаётся в значительной степени если не снять, то смягчить.

Очень важным условием обеспечения достаточного качества преемственности ДО и НОО при РАС является активное участие в этом процессе родителей и как парапрофессионалов, и как звена, связующего воедино ребёнка и разные уровни образования.

Список литературы

1. Богдашина О. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему. – Красноярск – 2012 – 247 с.
2. Волкмар Ф. Р., Вайзнер Л. А. Работа с детьми раннего возраста // Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Пер. с англ. – 2014 – Книга 2. – С. 7–49.

3. Закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
4. Концепция ранней помощи в Российской Федерации на период до 2010 г. Постановление Правительства Российской Федерации от 31.08.2016 г. № 1839.
5. Маколд Р. Наш опыт в области аутизма: основания института в Нью-Джерси // Организация психолого-педагогической и медико-социальной помощи лицам с расстройствами аутистического спектра. Материалы международной научно-практической конференции / Под ред. С. А. Морозова. – Москва – 2009 – С. 36–56.
6. Морозов С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. М., 2015. – 539 с.
7. Морозов С. А., Морозова Т. И. Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст). – М., 2018 – 323 с.
8. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. – Москва – Владос – 2007 – 176 с.
9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. N 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» (с изменениями и дополнениями).
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ».
12. Проект примерной адаптированной основной общеобразовательной программы дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра. <http://ccenter.68edu.ru/praoppdoras.html>
13. Чуркин А. А., Мартюшов А. Н. Краткое руководство по использованию МКБ-10 в психиатрии и наркологии. – М., 1999. – С. 107–121.
14. Holburne S. Vietze P. Person-Centered Planning and Cultural Inertia in Applied Behavior Analysis – Behavior and Social Issues – 2000 – v.10 – No.1&2 – P.39–70.
15. Leaf J. B., Leaf R., McEachin J., Taubman M., Ala'I-Roasales S., Ross R. K., Smith T., Weiss M. J. Applied behavioral analysis is a science and, therefore, progressive – J. Autism and Developmental Disorder – 2016 – v. 46 – № 3 – P.720–731.
16. Olsson M. B., Lundström S., Westerlund J., Giacobini M. B., Gillberg C., Fernell E. Preschool to School in Autism: Neuropsychiatric Problems 8 Years After Diagnosis in 3 Years of Age – Journal of Autism and Developmental Disorders – 2016 – v.46 – № 8 – p. 2749–2755.
17. Towle P. O., Vacanti-Shova K., Higgins-D'Alessandro A., Ausikaitis A., Reynolds C. A Longitudinal Study of Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder Before Age Three: School Services at Three Points Time for Three Levels of Outcome Disability – Journal of Autism and Developmental Disorders – 2018 – v.48 – № 11 – p. 2064–2076.

РЕСУРС ДОМА РЕБЁНКА ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Речевое развитие детей, находящихся в учреждениях закрытого типа, значительно отличается от речи детей, воспитывающихся в семье. У воспитанников детского дома нарушается формирование всей речевой системы в целом, и это нарушение носит стойкий и системный характер. Одной из главных задач обучения в домах ребенка является развитие пассивной и активной речи детей совершенствование образовательного процесса достигается за счет развития и обогащения предметно-пространственной среды. Дом ребенка, дизонтогenez, сенсорика.

Воспитанники дома ребенка на начальных этапах овладения речью характеризуются тем, что на длительное время задерживаются на стадии только понимания речи взрослого, не переходя к ее активному использованию. Первые слова у них появляются при сравнительно высоком уровне ее понимания. То есть, у большинства детей воспитывающихся в условиях дома ребенка наблюдается дизонтогenez нервно-психического развития по типу задержки, причем наибольшее отставание определяется у них в развитии тех функций, которые наиболее интенсивно развиваются в этом возрасте у их сверстников из семьи (активная и понимаемая речь) [7].

Таким образом, это обусловлено постоянным действием неблагоприятных для детей раннего возраста условий дома ребенка, где одним из основных факторов, формирующих здоровье, является эмоциональная и сенсорная депривация, в основе, которой лежит дефицит индивидуального общения с взрослыми, недостаток впечатлений, внешних сенсорных раздражителей и эмоциональных контактов. Это способствует нарушению формирования навыков общения, приводит к задержке развития речи, которая в раннем возрасте является основным способом взаимоотношения с окружающим миром [1].

Модернизация дошкольного образования повлекла за собой совершенствование образовательного процесса и повышение развивающего эффекта не только в совместной деятельности взрослого и детей, но и в самостоятельной деятельности, а также при проведении режимных моментов, позволяющих ребенку более полно проявить себя и проявить активность. Интегративным результатом реализации указанных требований является создание развивающей образовательной среды, в том числе и в доме ребенка [10].

Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала, доступность для воспитанников к игровому материалу и игрушкам в соответствии с ФГОС ДО [11].

Организовывая предметно-развивающую среду, учитываю возможность установления оптимального контакта детей с детьми и с взрослыми, необходимость создания условий для изменения и созидания окружающей среды в соответствии с желаниями, настроениями, возможностями детей, возможности построения непересекающихся центров активности, которые позволяют

детям свободно заниматься одновременно разными видами деятельности, не мешая друг другу. Организация предметно–развивающей среды несет эффективность воспитательного воздействия, направленного на формирование у детей активного познавательного отношения к окружающему миру предметов, людей, природы. Особое внимание уделяю предметной среде, прежде всего ее развивающему характеру. Одной из основных задач считаю обогащение среды такими элементами, которые бы стимулировали различную активность детей, в том числе и речевую [10].

Речь как ведущее средство общения сопровождает все виды детской деятельности. От качества речи, умения пользоваться ею в игре, на занятиях, при планировании и обсуждении рисунка, наблюдении на прогулке, при обсуждении спектакля и т. д. зависит успешность деятельности ребенка, егоприятие сверстниками, авторитет и статусное положение в детском сообществе. Речевая деятельность немислима без познания, без освоения ребенком окружающего мира [5].

С целью развития речевых умений воспитанников раннего возраста в доме ребенка созданы различные центры: книжный, театрализованный и речевой.

Речевой центр предполагает проведение занятий индивидуальных и в подгруппах по 2–3 воспитанника. Он также становится одним из центров самостоятельной деятельности детей, им приятно и интересно изучать здесь наглядные материалы и играть. Цель создания центра речевого развития – оптимальная организация развивающей среды для совершенствования речевых способностей детей.

Задачи речевого центра включают в себя:

- развитие речевого слуха;
- развитие речевой активности через совершенствование мелкой моторики;
- обогащение активного словаря [9].

Для детей раннего возраста центр речевого развития включает зону сенсорики – место для развития мелкой моторики, это столик с развивающими играми: пирамидки, сортер, книжки и игрушки с кнопками, мешочки для с семенами и камешками.

В центре представлены предметы и игровые наборы для развития речевого дыхания. Для этих целей используется бросовый материал и простые игрушки: пластиковые трубочки и стаканчики, мячики для пинг-понга, ватные шарики, султанчики и вертушки, флажки, воздушные шарики. Воспитатель включает дыхательные упражнения в игровую деятельность: «Загони мяч в ворота», «Поднять паруса!», «Мели, мели, мельничка!».

Помимо этого, в доме ребенка оборудован театрализованный центр, в рамках речевого развития с целью обогащения и активизации словаря.

Большое значение для развития ребенка 2–3-х лет имеет театральная среда, она способствует его самовыражению. Все дети любят слушать сказки, но когда сказка оживает, когда герои начинают двигаться и разговаривать – для детей это настоящее «чудо». Педагоги стараются знакомить малышей с различными видами театра, чтобы каждый ребенок мог выбрать именно тот театр, который ему наиболее близок и удобен.

В центре собраны разнообразные виды кукол. Здесь есть пальчиковый театр (когда каждая куколка одевается на палец); резиновые куклы (представлены в виде резиновых игрушек); настольный театр (все персонажи, а также некоторые атрибуты сказки, например: избушки, лес, пеньки и др., представлены в виде деревянных фигурок); куклы би-ба-бо (каждая кукла надевается на руку). Также есть театр масок и различные шапочки с изображением персонажей. Помимо этого, есть ширма, которая позволяет сделать кукольный спектакль более интересным.

Надев на руку куклу, воспитатель читает потешки, сказки, подражая голосам животных. Это вызывает у детей положительную эмоциональную реакцию, дети начинают повторять потешки и песни вместе со взрослым.

Пальчиковый театр с 2-х лет – незаменимый помощник в общении с ребятами. Знакомство начинается с формированием умений детей управлять движениями собственных пальцев, а чуть позже обучают элементарным действиям с куклами.

Воспитатель разыгрывает перед детьми сказку, соответствующую возрасту детей. Например: «Курочка Ряба», «Колобок», «Теремок», «Репка», «Маша и медведь» и другие. Во время показа идет общение кукольных персонажей и детей.

Книжный центр, который расположен вдали от мест игр детей, чтобы шумные игры не отвлекали ребенка от сосредоточенного общения с книгой. Нужно продумать правильное освещение: естественное (вблизи окна).

В книжном центре помещают издания хорошо знакомые детям, с яркими иллюстрациями книги. Кроме книг, в уголке книги могут находиться отдельные картинки, наклеенные на плотную бумагу, и небольшие альбомы для рассматривания на близкие для детей темы («Игрушки», «Игры и занятия детей», «Домашние животные» и др.).

Важным источником развития коммуникативных навыков и речевого творчества является художественная литература и фольклорные произведения.

Наблюдения, проведенные с детьми раннего возраста, показали, что дети, в силу своего возраста, не умеют сосредоточенно, не отвлекаясь слушать произведения разных жанров. Многие малыши недостаточно правильно обращаются с книгами: раскрашивают иллюстрации, загибают углы, отрывают страницы. Не все дети могут ответить на вопросы простыми предложениями, чаще отвечают одним словом.

Чтобы вызвать у детей интерес к книге, обогатить словарный запас детей, воспитать любовь к художественному слову, необходимо поставить цель: стимулировать речевое развитие детей через знакомство с художественными произведениями.

И реализовать следующие задачи:

1. формировать у детей интерес к книге;
2. формировать навык слушания художественного произведения;
3. обогащать активный словарь детей;
4. способствовать развитию связной речи детей;
5. воспитывать бережное отношение к книге [2].

Планируя работу, педагоги предусматривают чтение, рассматривание книг; беседы о том, как нужно обращаться с книгой; вечера развлечений;

Особенно эффективным для развития речи является прием договаривания слов в знакомых потешках и стихах.

Помимо этого, образовательная среда включает себя специальный коврик, расположенный на стене с пищалками, резиночками, пластиковым зеркальцем, пуговицами, картинками из фетра, лентами, липучками. На сенсорном коврике обычно изображается сюжет знакомой детям сказки («Репка», «Теремок», «Три поросенка») или изображения природных объектов, животных: цветочки, деревья, бабочки, птицы, зайчики и т. д. Всем известно, что ребёнку первым делом хочется потрогать заинтересовавший его предмет, поэтому развивающий коврик изготавливается из кусочков яркой ткани, лоскутков бархата, принтованной ленты, красочной тесьмы.

Таким образом, значение речевой среды для развития ребенка раннего возраста:

- формирует у ребенка образ мира, в котором все насыщено вкусами, запахами, тактильными ощущениями и звуками;
- обогащает новыми знаниями и впечатлениями, побуждает к активной творческой деятельности, способствует интеллектуальному развитию;
- способствует установлению, утверждению у ребенка чувства уверенности в себе, дает ему возможность испытывать и использовать свои способности;
- стимулирует проявление им самостоятельности, инициативности, творчества;
- обогащает речевой опыт ребенка.

Список литературы

1. Дети-сироты: диагностика и консультирование. Под ред. Е. А. Стребелевой. М.: Полиграф сервис, 1998. 329 с.
2. Елецкая О. В., Вареница К. Ю. День за днем говорим и растем: пособие по развитию детей раннего возраста. М.: сфера, 2010. 121 с.
3. Жукова Н. С. Учимся говорить правильно. М.: Эксмо-Пресс, 2002. 72 с.
4. Калужских Н. М. Речевое развитие детей второго года жизни в условиях дома ребенка // Логопедический портал. URL <http://logoportal.ru/rechevoe-razvitie-detey-vtorogo-goda-zhizni-v-usloviyah-doma-rebenka/>.html (дата обращения: 11.03.2019).
5. Ляксо Е. Е. Развитие речи малыша. Айрис-Пресс: первые шаги. 2008. 104 с.
6. Новотворцева Н. В. Развитие речи детей. М.: Владос, 2010. 300 с.
7. Разенкова Ю. А. Коррекционная работа с детьми раннего возраста в условиях дома ребенка // Альманах № 6: Ранний возраст. 2003. С. 14–19.
8. Ребенок от рождения до года. / Под. ред. С.Н. Теплюк. М., 2010. 370 с.
9. Теплюк С. Н., Лямина Г. М., Зацепина М. Б. Дети раннего возраста в детском саду. Программа и методические рекомендации для занятий с детьми от рождения до 2-х лет. М.: Мозаика-Синтез., 2010. 112 с.

10. Урванова Н. Ю. Развивающая предметно-пространственная среда как средство познавательно-речевого развития дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. 2018. № 3. С. 43-47. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/92/3256/> (дата обращения: 13.03.2019).

11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013. № 1155.

12. Швайко С. Игры и игровые упражнения для развития речи. Минск: Юнацтва, 2011. 177 с.

*Васильева Е. В., Пехова Т. Н.
МБДОУ «ДС № 315 г. Челябинска», г. Челябинск*

КОМИКСЫ НА ЭТИЧЕСКИЕ ТЕМЫ КАК ЧАСТЬ СОВРЕМЕННОЙ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ-ЛОГОПАТОВ

Аннотация. В данной статье представлен опыт работы учителей-логопедов по развитию связной речи и этического воспитания дошкольников. Работа построена на партнёрстве и сотрудничестве детей и взрослых, которое предполагает федеральный государственный стандарт дошкольного образования как один из основных принципов. Три области «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие» и «Социально-коммуникативное развитие», имеющие в общем образовании статус общеобразовательных, интегрированы в нашей работе и выступают как равноправные самостоятельные компоненты.

Связная речь – это наиболее сложный вид речевой деятельности для детей, посещающих группу коррекционной направленности.

Восприятие даже очень короткого литературного текста иногда требует неоднократных повторов, которые обязательно должны сопровождаться наглядностью. Ребёнку трудно удержать в памяти план рассказа, события иногда излагаются мозаично, в грамматическом строе речи допускаются нарушения в построении предложения, в лексике – выпускаются прилагательные и сравнения и т. д.

Учителю-логопеду в этой работе очень помогают комиксы.

Комикс – это графическая литература. Это сплав графики и прозы.

Обычно комиксами, называются определённый набор картинок, иллюстраций, в которые произвольно вставляется речь, написанная руками художника.

Комиксы очень понятны и близки ребёнку по содержанию. В журналах печатают авторские варианты, но главная радость – творчество – непосредственное участие в создании, авторство или, хотя бы, соавторство малыша. Располагаются картинки последовательно, в виде отдельных иллюстрированных блоков, картинок.

На одной странице можно вместить определённое количество рисованных картинок. Это рассказ о знакомых персонажах, о самом себе, окружающей действительности. Он вмещает целую вселенную впечатлений и эмоций из жизни персонажа и его окружения. Каждая такая история тщательно прорисовывается карандашом, впоследствии может разрисовываться разными цветами в домашних условиях при повторении рассказа родителям. Количество, этих историй может доходить до желаемого ребёнком количества картинок. В них можно обрисовать и проговорить всю любимую тему от начала и до самого конца.

Достоинства комиксов:

- Это современно, навеяно, так сказать духом нашего современного времени, в хорошем смысле этого слова.
- Необычная форма работы для детей-дошкольников, поэтому она вызывает интерес как всё новое. Дети позитивно относятся к комиксам.
- Охватывает все лексические словарные темы.
- Варьируется объём в зависимости от знаний и возможностей ребёнка.
- Даёт место для развития творчества и фантазии.
- Есть возможность сохранить любой интересный детский комикс в компьютерном варианте и использовать его в дальнейшем на занятиях с использованием ИКТ.
- Развивает графо-моторные и изобразительные навыки.

Проблемы развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи, равно как и умение писать и рисовать, тесно связаны с социальной значимостью ребёнка, с его умением или неумением заявить о себе, о своих интересах.

Иногда этот навык уже сформирован, но, выражая свои интересы, маленький человек игнорирует желания и потребности окружающих его детей и взрослых.

В становление личности дошкольника, в фундамент менталитета человека ложатся привычки поведения, сформированные в дошкольном возрасте.

Этичное поведение – это общепринятые в обществе манеры, которые помогают общаться комфортно, дружелюбно, не обижая товарищей по группе и не оскорбляя чувств других людей.

Учителя – логопеды реализуют воспитательные задачи в непосредственной образовательной деятельности от одного раза в месяц до ежедневных индивидуально-подгрупповых занятий в зависимости от контингента детей и их этических и эмоциональных проблем.

Это привело нас к необходимости искать дополнительные простые и результативные способы обучения детей связной речи, опираясь на достаточную понятийную базу и определённый словарный и фразовый запас, который ребёнок затем будет творчески использовать в составлении комиксов. Тематически эта работа вытекает из этических проблем детей данной возрастной группы.

Для создания комиксов мы придерживаемся определённого **алгоритма**:

- Выбор темы.

Наблюдения за поведением детей группы, мини совещания педагогов группы и родителей определяют ряд проблемных направлений и воспитательных задач, над которыми работают все участники воспитательного процесса.

1. Беседа по теме. Конструкция возможного сюжета.

Рассказ по частям – наиболее доступный для детей с проблемами памяти и речевого развития. Частей в рассказе может быть разное количество в зависимости от сложности объекта или сюжета. В одной части может быть от одного короткого до трёх развёрнутых предложений. На первых этапах педагог предлагает эмоционально окрашенный образец фразовой речи, который привязан к конкретному понятному и интересному для ребёнка действию, усиленному для выполнения. Предложение может быть длинным и коротким, может включать стихотворные строчки, сравнение, юмор.

Поэтапный зрительный образец как наиболее детальный и доступный может быть предложен детям с разным уровнем сформированности изобразительных навыков. Рисунок служит алгоритмом для составления описательного или сюжетного рассказа. При воспроизведении рассказа вечером дома маме, папе, старшей сестрёнке ребёнок использует свой рисунок в качестве плана или создаёт новое изображение, сопровождая его фразовой речью. При дублировании малыш вносит собственные творческие изменения в текст и в изображение.

2. Игровая мотивация детей на деятельность.

Все дети любят играть, и, опираясь на ведущую возрастную деятельность, строим будущий рассказ.

Этическую проблему ребёнка может принять на себя некий игровой персонаж, например, мальчик Вова. Тогда ребёнок более открыто и подробно сможет рассказать о своей проблеме в третьем лице. Конфликтную ситуацию оценивают и пострадавшая, и нападающая сторона. Дети самостоятельно дают оценки поведения Вовы, а, фактически, оценивают своё поведение.

Каждый из педагогов расставляет свои акценты в деятельности. Мы считаем немаловажным в создаваемых комиксах обговаривать нравственные качества и ситуации из жизни людей, предоставляя детям образец правильного поведения, творческого отношения к ситуации.

3. Создание комикса.

Как же это делается на практике!

Весьма просто, для этого потребуется бумага, карандаш, и услуги сканера, в самом конце данного процесса. С самого начала будем делать набросок, так сказать зарисовку, затем все контура тщательно обводятся чернилами, это для того, что бы сканер, хорошо отсканировал данную нарисованную иллюстрацию.

Сначала, прежде чем переносить повествование в комикс пропишите хотя бы основные моменты сюжета. А лучше, если вы потрудитесь и напишите совместно с ребёнком **сценарий** «от» и «до», со всеми событиями. Достаточно просто кадр за кадром примерно накидать, что будет происходить.

Также в разработке комиксов мы применяем методы, используемые в рекламе, т. к. восприятие рекламной информации осуществляется на основе экспериментальных методов современной психологии, позволяющих выявлять сознательные и подсознательные элементы восприятия текстовой и графической информации.

Методы:

– **Утвердительные высказывания** – использование утверждений, которые представляются в качестве факта, при этом подразумевается, что эти заявления самоочевидны и не требуют доказательств.

– **Выборочный подбор информации** – специальный подбор и использование только тех фактов, которые являются выгодными для информационно-психологического воздействия.

– **Слоган** – концентрация основных особенностей в одну фразу, которая и внедряется в сознание. Другой особенностью метода является то, что при использовании слогана запоминается не только и не столько особенности конкретного продукта, сколько его идеализированный и положительный образ.

– **Концентрация на нескольких чертах** или особенностях – концентрация в рамках одного сообщения лишь на некоторых качествах.

– **Использование авторитетов** (групп влияния) – источник выступает в виде отдельных авторитетных и известных для детей личностей или групп.

– **«Такой же как все»** – или «человек из народа» использование образа, манеры поведения и речи, близкой к аудитории потребителей, то потребители будут склонны подсознательно доверять сказанному в большей степени.

– **Объяснение** (точнее – псевдообъяснение). При «расхваливании» определенного качества личности и т. п. подсознательно возникает вопрос: почему? Если же в той или иной форме дается ответ на этот вопрос, то люди начинают относиться к этому с несколько большим доверием и считать свой выбор более «разумным», поскольку знает объяснение. Основная особенность используемых объяснений – это их наглядность и простота.

– **Юмор** – использование юмористических ситуаций, в том числе слоганов, персонажей, юмористических игровых сценариев и т. д. По своей природе юмор предполагает ту или иную нестандартную ситуацию, которая, как правило, хорошо запоминается и не вызывает неприятия. Второй важной особенностью фактора юмора является его связь с положительными эмоциями.

– **Сценарий «проблема-решение»** – способ решения важной проблемы, обладающей отрицательной эмоциональной составляющей, устранении той или иной проблемы или угрозы (составляющие части метода: проблема, способ решения проблемы, получение эффекта – решение проблемы, создание уверенности в том, что способ «решения проблемы» является эффективным, простым и быстрым).

– **Несемантическое манипулирование** – воздействия на уровне, не подразумевающим восприятия смысла тех или иных образов и относящихся скорее к области бессознательного восприятия. К таким методам относятся использование так называемых паралингвистических характеристик – темпа речи, ударений, интонации, высоты тона, характеристики невербального поведения – жесты, мимика, специальный подбор букв и слогов в словах, использование цвета и др.

4. *Итоговый рассказ ребёнка.*

Готовый комикс можно оформить как книжку и многократно повторять рассказ друзьям, родителям и различным слушателям.

Таким образом, комиксы – это интересный, удобный, доступный детям вид работы. Интеграция речевого, нравственного и художественно-эстетического развития позволяет эффективно и равноправно решать цели и задачи направленные на воспитание у детей положительных привычек поведения, развивать все компоненты устной речи, навыки продуктивной деятельности и приобщать детей к изобразительному искусству.

Список литературы

1. Бортникова Е. Ф. Составляем рассказы по картинкам. Рабочая тетрадь 5-6 лет. Издательство: М., Литур: 2009 г. – с. 32.
2. Сидорчук Т. А., Лелюх С. В. Обучение дошкольников составлению логических рассказов по серии картинок. Издательство: М., АРКТИ: 2009 г. – с. 28.

*Гарипова Т. Г., Орлова Д. В., Урычева М. С.
МАОУ «Образовательный центр № 4 г. Челябинска», г. Челябинск*

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы преемственности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения. А также содержание психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья средствами деятельности социально-психологической службы образовательной организации.

Современное законодательство в сфере образования устанавливает высокие и вполне определенные требования к содержанию и механизмам оказания психологической помощи обучающимся. Особая роль в обеспечении законодательно гарантированных прав обучающихся на получение социально-педагогической, психологической помощи и бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции принадлежит социально-психологической службе образовательной организации. Под социально-психологической службой понимается управляемая система, включающая организации и их структурные подразделения, педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, социальных педагогов, тьюторов и других специалистов в образовательных организациях, осуществляющих целенаправленную работу по психологическому сопровождению образовательного процесса и оказанию комплексной психолого-педагогической и социальной помощи участникам образовательных отношений.

На сегодняшний день ситуация в сфере развития образования предполагает обязательное сопровождение инновационных процессов с целью нейтрализации рисков. Данное условие предъявляет высокие требования к деятельности социально-психологической службы.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях, оказание психолого-педагогической помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, детям-инвалидам и лицам, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, а так же развитию и социальной адаптации, психологическая экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды, сопровождение процессов сохранения и усиления здоровья обучающихся, процессов личностного и профессионального самоопределения старшеклассников; сопровождение компетентностного обучения; профилактика рисков возникновения аддиктивного, девиантного и суицидального поведения несовершеннолетних и т. д. – вот далеко не полный перечень вызовов времени социально-психологической службе в системе образования.

В рамках реализации государственной политики, направленной на инклюзивное образование, оказание психолого-педагогической помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и их социальная адаптация становятся одной из приоритетных задач деятельности социально-психологической службы в образовательной организации.

При этом, как отмечает О. И. Акимова, важным условием результативной работы образовательной организации в области развития инклюзивной теории и практики является эффективное управление всем процессом включения обучающегося с ОВЗ и его семьи в общеобразовательную среду [1, с. 73].

В рамках деятельности социально-психологической службы МАОУ «ОЦ № 4 г. Челябинска» ведется целенаправленная работа по определению причин недостаточного усвоения программного материала, по определению причин нарушений эмоционально-волевой сферы, по определению индивидуальной траектории развития личности, а так же коррекция существующего психолого-педагогического сопровождения, рассмотрение итогов посещаемости, успеваемости, составление на основе полученных данных психолого-педагогических рекомендаций.

Поскольку МАОУ «ОЦ № 4 г. Челябинска» является крупной образовательной организацией, внутри которой объединены дошкольные и школьные специалисты социально-психологического направления в многопрофильную службу психолого-педагогического и социального сопровождения образовательного процесса, обеспечивающую сопровождение детей с трёх до восемнадцати лет.

Основной функцией руководителя социально-психологической службы МАОУ «ОЦ № 4 г. Челябинска» является координация работы специалистов: педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, социальных педагогов, работающих в дошкольных и школьных структурных подразделениях, их интеграция в целостную систему психологического обеспечения образовательного процесса.

Поскольку МАОУ «ОЦ № 4 г. Челябинска» является достаточно молодой образовательной организацией, на начальном этапе формирования службы, её руководитель и специалисты, совместно с подразделениями образовательной организации, разработали и утвердили локальные акты. В данных локальных актах закреплена основная цель социально-психологической службы – это повышение эффективности деятельности образовательной организации путем содействия полноценному психическому развитию детей, организация и координация непрерывного психологического сопровождения образовательной среды, оказание комплексной многопрофильной помощи обучающимся и воспитанникам. Одна из первоочередных задач службы – это создание психолого-педагогического консилиума образовательной организации, который будет тесно взаимодействовать с ТППК. Основной задачей консилиума является выявление и ранняя диагностика отклонений в развитии ребёнка, при необходимости изменение условий получения образования.

Перед специалистами социально-психологической службы так же поставлены и организационно-методические задачи. В первую очередь это обеспечение преемственности, координация и интеграция взаимодействия специалистов школы и дошкольного подразделения (педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, социальных педагогов); анализ специфики возрастного психофизического развития обучающихся и воспитанников; формирование и развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогических и руководящих работников, родителей (законных представителей) обучающихся и воспитанников; выбор наиболее эффективных форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений (профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение, экспертиза); методическое сопровождение ШППк; методическое сопровождение деятельности специалистов социально-психологической службы; обмен опытом, коллегиальное решение методических вопросов, подготовка к организации и проведения методических мероприятий (круглых столов, семинаров-практикумов и пр.).

Контингент обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья в МАОУ «ОЦ № 4 г. Челябинска» составляет классификацию дефицитов индивидуального развития (ЗПР – задержка психического развития, ОНР – общее нарушение речи и ТНР – тяжелые нарушения речи). В образовательной организации в лице администрации, социально-психологической службы и педагогических работников в целом, созданы специальные условия обучения и воспитания для данной категории детей.

Присмотр и уход за воспитанниками осуществляется в массовых группах, логопедическое и дефектологическое сопровождение реализуется в рамках адаптированной образовательной программы.

При переходе на уровень начального общего образования дети интегрируются в образовательное пространство и продолжают обучение в общеобразовательных классах.

Мы считаем, что хорошим показателем эффективной работы социально-психологической службы в этом случае будет являться результат выше 90 % выпуска воспитанников, обучавшихся по адаптированной образовательной

программе ОНР, ТНР или ЗПР с характеристикой «норма». Дети с тяжелыми нарушениями речи, которым необходимо продолжение коррекционной работы, получают на основе рекомендаций коррекционное сопровождение учителей-логопедов в школе.

Адаптированная образовательная программа начального общего образования разрабатывается на основе примерной адаптированной образовательной программы в соответствии с психологическими и психическими особенностями развития обучающихся. Адаптированная образовательная программа ориентирована на решение следующих задач: создание в МАОУ «ОЦ № 4 г. Челябинска» условий, необходимых для получения образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья, их социализации и адаптации; повышение уровня доступности образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья; повышение качества образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья; возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для обучающегося инвалида или обучающегося с ограниченными возможностями здоровья; максимального расширения доступа обучающимся с ограниченными возможностями здоровья к образованию, отвечающему их возможностям и особым образовательным потребностям; вариативности содержания АООП, возможности ее формирования с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся; духовно-нравственного развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, формирования основ их гражданской идентичности как основного направления развития гражданского общества; формирование в МАОУ «ОЦ № 4 г. Челябинска» толерантной социокультурной среды.

Детям, которым протоколом ТППК рекомендовано надомное обучение, педагогом-психологом, социальным педагогом совместно с педагогическим коллективом разрабатываются и реализуются индивидуальные коррекционно-образовательные маршруты (ИКОМ).

Преимущество образовательного процесса на всех уровнях достигается в МАОУ «ОЦ № 4 г. Челябинска» тесным взаимодействием сотрудников социально-психологической службы (педагогов-психологов, социальных педагогов, учителя-логопеда и учителя-дефектолога) с другими педагогическими и руководящими работниками образовательной организации. Реализация планов взаимодействия охватывает все уровни образования и все категории обучающихся. Постоянный контакт специалистов и педагогических работников в рамках различных мероприятий позволяет «держать руку на пульсе» всех динамических изменений состояния и успеваемости обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а так же детей-инвалидов.

Характерными особенностями деятельности социально-психологической службы МАОУ «ОЦ № 4 г. Челябинска» является:

1) внутри образовательного центра сформированы психологическое сообщество и сообщество специалистов дефектологического направления. Данные сообщества выступают в качестве деятельного субъекта: взаимодействие происходит внутри сообществ на уровнях дошкольного и основного образования; между сообществами; между социально-психологической службой и педагогическим коллективом.

2) специалисты социально-психологической службы выступают в качестве полноправных членов коллектива образовательного центра, не находятся в условиях изоляции или информационного вакуума.

3) деятельность школьного консилиума носит поддерживающий, сопровождающий характер.

4) руководитель образовательной организации и руководитель социально-психологической службы находятся в тесном взаимодействии.

5) социально-психологическая служба включена в проектирование образовательного процесса.

Методическое обеспечение организационно-содержательного единства и целостности профессиональной деятельности педагогов-психологов, учителей-логопедов учителей-дефектологов и социальных педагогов в рамках социально-психологической службы в МАОУ «ОЦ № 4 г. Челябинска» помогает эффективно осуществлять комплексное сопровождение образовательного процесса. Организация методической работы, выходящая за границы школы, помогает внедрять лучшие практики, расширяет границы взаимодействия специалистов службы. Функционирование социально-психологической службы в МАОУ «ОЦ № 4 г. Челябинска» значительно расширяет возможности создания преемственности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Акимова, О. И. Инклюзивное образование как современная модель образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья / Актуальные проблемы становления профессиональной культуры педагогов интегрированного образования. – Волгоград: ВГСПУ, 2010. – С. 72–76.

2. Кондрачук, О. С. Особенности работы социально-психологической службы образовательного учреждения с «Трудными» детьми // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 8–3 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-raboty-sotsialno-psihologicheskoy-sluzhby-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-s-trudnymi-detmi> (дата обращения: 19.02.2019).

3. Мерзликин, А. Ю. Практические аспекты организации работы службы психолого-педагогического и социального сопровождения как элемента инновационного управления образовательной организацией // Молодой ученый. – 2016. – № 12. – С. 1359–1362. – URL <https://moluch.ru/archive/116/31539/> (дата обращения: 20.02.2019).

4. Насибуллина А. Д. Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 20. – С. 57–60. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56326.htm> (дата обращения: 19.02.2019).

5. Цветкова Л. А., Волкова Е. Н., Коржова Е. Ю., Микляева А. В. К проблеме содержания деятельности психологической службы в различных образовательных организациях // Российский психологический журнал. – 2017. – № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-soderzhaniya-deyatelnosti-psihologicheskoy-sluzhby-v-razlichnyh-obrazovatelnyh-organizatsiyah> (дата обращения: 19.02.2019).

КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ КАК ОСНОВНОЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛЛАИЕЙ

Аннотация. В статье представлено обоснование использования коммуникативных ситуаций в коррекции средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией.

В концепции развития образования детей с инвалидностью и детей с ОВЗ на 2020–2030 годы в содержании дошкольного образования и логопедической работы как основная выделяется линия развития коммуникации ребенка. Именно коммуникация является основой для развития лексической, грамматической, фонетической сторон речи детей. Основными достижениями в развитии детской коммуникации должны стать расширение круга собеседников, развитие невербальных и вербальных средств общения, обогащение содержания коммуникативных актов [12].

Под средствами общения понимаются, те операции, с помощью которых каждый участник строит свои действия общения и вносит свой вклад во взаимодействие с другим человеком [11].

В психологии, лингвистике, психолингвистике выделяют два основных канала общения: речевой (вербальный – от латинского слова устный, словесный) и неречевой (невербальный).

Невербальные средства общения могут быть определены как разнообразные неречевые проявления, позволяющие человеку выражать значение и смысл, получать информацию о партнере, взаимодействовать с окружающими [9]. К ним относятся жесты, мимика, позы, интонация и т. д. Совокупность невербальных средств общения выполняет следующие функции: дополнение, замещение речи, воспроизведение полученной информации, прочувствованной партнером по общению.

Вербальные средства общения используют в качестве знаковой системы человеческую речь, естественный звуковой язык – систему фонетических знаков, лексические и синтаксические принципы [1].

И. А. Зимняя отмечает, что в акте общения наряду с предметным содержанием, обязательно присутствует выражение коммуникативного намерения, происходит отбор как содержательной (вербальной) так и выразительной (невербальной) стороны высказывания. В свою очередь невербальная сторона позволяет наполнить вербальные единицы конкретным смыслом [5].

А. Р. Лурия важную роль придавал опосредованному характеру речевой функции. Он указывал, что речевая деятельность требует различных невербальных опор, таких, как оптические образы и символы предметов, представления о количестве, времени, пространстве [2, С. 45].

Надо отметить, что невербальные средства общения являются базовой предпосылкой для развития речи, в онтогенезе они появляются раньше вербальных средств. С появлением словесного языка невербальные средства общения не исчезают, а уходят вглубь языкового сознания становящейся личности. На протяжении всего дошкольного возраста доля вербальных и невербальных средств общения в коммуникации ребёнка меняется, но сохраняется взаимосвязь вербальных и невербальных структур.

Алалия – один из наиболее тяжелых дефектов речи, изучение механизмов, которого актуально для современной логопедии. Под алалией понимается отсутствие речи или ее системное недоразвитие у детей при нормальном слухе и сохранном интеллекте [7]. Сложный комплекс языковых и неязыковых расстройств оказывает негативное влияние на формирование личности ребенка, на развитие познавательной активности, а соответственно оказывает существенное влияние на развитие коммуникативной деятельности (Б. М. Гриншпун, Л. С. Волкова, В. А. Ковшиков, Р. Е. Левина, Е. Ф. Соботович, С. Н. Шаховская). Е. Н. Винарская указывает, что патогенез алалии надо связывать с патологией преимущественно развития коммуникативно-познавательной способности, а именно нарушения в формировании операционно-технических средств общения.

В. А. Ковшиков говорил о сохранности невербальных знаковых систем, об их практически полной идентичности у детей с моторной алалией и детей с нормальным речевым развитием [6, С. 6].

Е. А. Чаладзе в своем исследовании показывает, что дети с алалией используют мимико-жестикуляторную речь как средство компенсации недостатков звуковой кодифицированной речи.

Но существует, так же, противоположное мнение. С. Н. Шаховская в своих исследованиях указывает на трудности в распознавании и изображении невербальных знаков безречевыми детьми в раннем возрасте. Автор отмечает, что дети не в полной мере учитывают используемые окружающими невербальные средства общения, не придают им значения, демонстрируют неточность и необоснованность их употребления, указывает на недостаточную изученность данного вопроса в теоретических исследованиях. Так же в работах Е. М. Мастюковой, Н. Н. Трауготт отмечается, что у такой категории детей имеют место нарушения интонационной выразительности различной степени выраженности и наблюдаются трудности в передаче мелодики, темпа, ритма, логического ударения.

Е. В. Шереметьева говорит о недостаточном понимании невербальных знаков детьми с алалией, их неточном использовании в ситуациях общения, отмечает у детей с моторной алалией избыточное разнообразие жестово-кинестических средств и однотипность их использования при сенсорных формах.

Специфика речевых средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией проявляется в ограниченности доступных ребенку языковых средств, в появлении своеобразных трудностей, возникающие при переходе к слову, как средству общения и обобщения [9]. Е. В. Кириллова, говоря о «безречевых» детях указывает, что уровень речи (звукоподражания, вокализации,

аморфные слова-корни, эмоциональные восклицания), который у них присутствует, не может служить для полноценного общения [6]. Несвоевременное появление речевого подражания приводит к отставанию в овладении словами и их комбинациями. Медленно увеличивается словарный запас, общение носит ситуативный характер. Усвоенные ребенком в определенной ситуации слова не используются в других условиях. Звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с этими предметами. Пассивный словарь превышает активный.

Многоцелевое использование ограниченных вербальных средств родного языка является характерной особенностью речи детей с алалией. При восприятии обращенной речи дети ориентируются на хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого.

В. В. Ткачева, И. Ю. Левченко в своих работах указывают, что отсутствие общения приводит не только к трудности вхождения в сообщество детей, отрицательно влияет на содержание и характер игр, затрудняет межличностные отношения, но и негативно сказывается на социальном статусе ребенка с алалией среди сверстников. В младшем дошкольном возрасте отмечается неумение ориентироваться в ситуации общения, безынициативность. Трудности в формировании речевых и коммуникативных умений у дошкольников с алалией препятствуют формированию подлинного диалогического общения.

Специфические нарушения речевых и неречевых средств общения у детей с алалией, между которыми существуют сложные опосредованные отношения, определяют необходимость раннего (с 3-летнего возраста) комплексного систематического коррекционного воздействия. Язык и речь формируются только в общении. Современные ученые А. М. Горчакова, Е. А. Чаладзе, Е. В. Шереметьева указывают, что основным приемом в логопедической работе при коррекции алалии является построение диалога в соответствующей коммуникативной ситуации [3, 12]. О. Е. Грибова под коммуникативной ситуацией понимает особым образом организованную ситуацию взаимодействия ребенка с объектами и субъектами окружающего мира посредством вербальных и невербальных средств общения [4]. Автор подчеркивает, что создание различных ситуаций, приближенных к реальной действительности, обеспечивает мотивацию общения и является активизирующим условием самостоятельной речевой деятельности [13]. А. М. Горчакова, Е. А. Чаладзе в своей работе предлагают моделировать конкретные коммуникативные ситуации исходя из этапов коррекции экспрессивной алалии, предложенных Б. М. Гриншпуном, выделяя «звенья», которые формируют всю языковую систему в целом. Такими «звеньями» называют развитие предикативной функции и формирование грамматического строя речи [3, С. 60].

Возможности использования коммуникативных ситуаций при формировании средств общения детей с алалией связаны с тем, что они отражают целую сторону акта общения (вербальное и невербальное взаимодействие) и определяют его конкретное содержание. Это делает возможным использование коммуникативных ситуаций в качестве способа организации упражнений, основы организации учебного материала, единицы обучения диалога, основания отбора материала [16].

Для решения коммуникативных задач учебный материал может быть организован, таким образом, чтобы решались основные задачи в развитии коммуникации: обеспечение обучения основным единицам диалога; автоматизация лишь одного нового операционного элемента речевого (неречевого) действия; введение речевых (неречевых) действий, имеющих однотипный состав операций, многократное воспроизведение речевых единиц в процессе обучения, обучение общению в естественной среде [8].

Г. В. Чиркиной в «Программе логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком», предложены коммуникативные ситуации, которые целесообразно использовать в работе с детьми младшего дошкольного возраста с алалией, так как они достаточно просты и отражают ситуацию действительности знакомую ребенку («Пригласи друга в гости», «У врача», «Звонок по телефону» и т. д.) [13]. Важным моментом является использование речевых ситуаций возникающих спонтанно, во время занятия, когда учитель-логопед предлагает детям совместно решить какую-либо задачу или выполнить определенное задание.

Построение коммуникативных ситуаций на каждом из этапов коррекции алалии включает в себя следующие приемы:

- 1) формирование соответствующих ситуации невербальных опор;
- 2) использование альтернативных вопросов;
- 3) использование в созданных ситуациях только того предметного словаря, который уже освоен ребенком в ходе предварительной работы;
- 4) оправданность на бытовом уровне (общение в ходе выполнения поручения);
- 5) опосредованное общение (через игрушки, картинки).

Отметим так же, что коммуникативные ситуации можно моделировать посредством различных методов, среди которых наглядность, словесное описание, инсценирование, театрализация, использование имитационных и пальчиковых игр для формирования невербальных средств общения.

Применение на разных этапах работы с ребенком одних и тех же приемов не только удобно для учителя-логопеда, но и оправданно методически: определенный круг слов и фраз тренируется во всевозможных речевых комбинациях. Слово становится благодаря этому мобильным, подвижным, его структурный облик упрочивается, слово прочно входит в активный словарь ребенка во всем многообразии форм [16].

Организация коммуникативных ситуаций возможна лишь в условии соответствующей возрасту ведущей деятельности, которой, как известно, является игра, соответственно и коммуникативные ситуации должны иметь игровую направленность.

Таким образом, использование коммуникативных ситуаций в процессе логопедической работы уменьшает для ребенка субъективную трудность речи, позволяет конкретизировать невербальные сигналы, и процесс общения начинается осуществляться в зоне мотивационного оптимума, что позволяет наиболее экономно тратить энергетические ресурсы и вербализовать самые ценные элементы речи – мысли.

Список литературы

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева, – М: Аспект Пресс, 1999 – 375 с.
2. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т. Г. Визель, – М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.
3. Горчакова, А. М. Формирование языкового механизма у детей с экспрессивной (моторной) алалией через коммуникативные ситуации / А. М. Горчакова, Е. А. Чаладзе // Специальное образование. Народное образование. Педагогика – Вып. 3 – 2017. – С. 60. [Электронный ресурс] / URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-yazykovogo-mehanizma-u-detey-s-ekspressivnoy-motornoj-alaliey-cherez-kommunikativnye-situatsii> [дата обращения: 21.03.2019]
4. Грибова, О. Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит? О. Е. Грибова, – Изд. Айрис-Пресс. – 2004. – 48 с.
5. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя, – М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
6. Кириллова, Е. В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: учебно-методическое пособие / Е. В. Кириллова, – М.: ТЦ Сфера – 2011. – 64 с.
7. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия/ В. А. Ковшиков, – М.: «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 2001. – 96 с.
8. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография / под ред. Г. В. Чиркиной, Л. Г. Соловьёвой. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – 403 с.
9. Коржевина, В. В. Развитие вербальных средств в общении у детей 3–4 лет с недоразвитием речи [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / В. В. Коржевина. – М., 2006. – 22 с.
10. Леханова, О. Л. Использование невербальных средств общения в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ОНР [Текст]: дис. канд. пед. наук / О. Л. Леханова, – М., 2008 – 208 с.
11. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина, – СПб.: Питер. – 2009. – 320 с.
12. Никольская, О. С., Кукушкина, О. И., Гончарова, Е. Л., Карабанова, О. А. Развитие дошкольного образования детей с ОВЗ: целевые ориентиры, стратегические направления и ожидаемые результаты / О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, О. А. Карабанова // Альманах Института коррекционной педагогики. Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья: 2020–2030 годы. – Вып. 36 – 2019. [Электронный ресурс] / URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-introduction-of-a-new-level-of-education-for-young-children-at-risk-and-with-disabilities-foundations,-guidelines-and-expected-results> [дата обращения: 21.03.2019]
13. Филичева, Т. Б., Чиркина Г. В., Туманова Т. В., Миронова С. А., Лагутина А. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / под ред. Г. В. Чиркиной, – М: «Просвещение» – 2008. – 201 с.

14. Чаладзе, Е. А. Формирование текстообразования у дошкольников с экспрессивной алалией в процессе логопедической работы: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Е. А. Чаладзе, – М., 2001. – 171 с.

15. Шереметьева, Е. В. Формирование артикуляционной моторики у детей раннего возраста: учебно-практическое пособие / Е. В. Шереметьева, – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 106 с.

16. Шереметьева, Е. В. Логопедия. «Раздел «Алалия»: учебно-методическое пособие / Е. В. Шереметьева, – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 2010. – 105 с.

*Гладких Ю. Л., Пирогова Е. Е., Сидорова С. А
МБДОУ «ДС № 88 г. Челябинска», г. Челябинск*

**СИСТЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ
ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ (НАРУШЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТА)**

Аннотация. В статье представлены инновационные подходы взаимодействия педагогов с семьями воспитанников по формированию и развитию графомоторных навыков у детей дошкольного возраста с ОВЗ (нарушение интеллекта). Описаны инновационные формы работы с семьёй. Статья предназначена для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

Выдающиеся педагоги убеждены, что главными воспитателями ребенка в дошкольном детстве являются родители.

На протяжении многих лет система дошкольного образования существовала как бы изолированно от семьи, полностью принимая на себя проблемы образования и воспитания, развития детей.

На современном этапе в связи с введением в действие Федерального закона от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования Приказ МО и науки от 17.10.2013 г. № 1155, возникла необходимость обновления и повышения качества дошкольного образования и внедрения в работу ДОО новых стандартов. Введение новых стандартов требует «сотрудничества Организации с семьёй»; «поддержки родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья», «взаимодействия с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьёй на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи».

Модернизация дошкольного образования в России актуализирует проблемы ДОО, семьи, социума. Сотрудничество семьи и педагогов становится все более востребованным. Педагоги ищут новые точки взаимодействия, формы работы с родителями, повышая педагогическую культуру родителей как основу совершенствования семейного воспитания детей с ОВЗ (нарушение интеллекта).

Вовлечение родителей к заинтересованному участию в коррекционно-педагогическом процессе важно не потому, что этого хочет учитель-дефектолог и воспитатели группы, а потому, что это необходимо для развития их собственного ребенка, и особенно если у ребенка есть проблемы в развитии.

В дошкольных образовательных учреждениях наблюдается увеличение количества детей имеющих проблемы в развитии.

Чаще всего у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта) значительно отстает от нормы и развитие графомоторных навыков. Учеными доказано, что совершенствование мелкой мускулатуры рук, развитие графомоторных навыков влияет на формирование мыслительных операций, речевое развитие. Поэтому для формирования и развития графомоторных навыков детей с ОВЗ (нарушение интеллекта) необходимы особые условия. Исходя из этого, у нас родилась идея создания образовательного пространства в группе и кабинете учителя-дефектолога по формированию и развитию графомоторных навыков.

Работа с родителями, в частности и по формированию и развитию графомоторных навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта) является одной из составной частей работы дошкольного учреждения. Только опираясь на семью, только совместными усилиями можно решить поставленные задачи и добиться ощутимых положительных результатов.

В настоящее время проблеме развития мелкой моторики рук, графических навыков уделяется большое внимание.

В дошкольном возрасте важно развить механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребёнком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости.

В настоящее время нами используется система работы, направленная на повышение компетентности родителей в вопросах формирования и развития графомоторных навыков детей дошкольного возраста с ОВЗ (нарушение интеллекта), в которой решаются следующие задачи:

- показать родителям необходимость развития у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта) координации движений рук и графомоторных навыков;
- составить перспективный план работы с родителями по теме «Формирование и развитие графомоторных навыков у детей дошкольного возраста с ОВЗ (нарушение интеллекта)»;
- подобрать и оформить материал по теме;
- привлечь родителей к изготовлению дидактических игр и пособий, способствующих формированию и развитию графомоторных навыков;
- сформировать у родителей практические навыки владения способами по формированию и развитию графомоторных навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта);
- обогатить родительский опыт в воспитании детей.

В работе с родителями по формированию и развитию графомоторных навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта) мы используем традиционные и нетрадиционные формы работы, такие как:

- анкетирование родителей, проведение опросов с целью выявления их компетентности;
- беседы за круглым столом, родительские собрания в нетрадиционной форме (деловые игры), консультации и сообщения, памятки, папки-передвижки, буклеты для родительского уголка;
- семинар-практикум;
- дни сотрудничества и открытых дверей;
- онлайн общение с родителями посредством интернет сайта;
- домашнее задание – участие в выставках, изготовлении пособий своими руками;
- выставка для родителей дидактических игр и пособий формированию и развитию графомоторных навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта);
- фотоотчет;
- открытые мероприятия с участием родителей и для родителей.

Наряду с привычными формами работы с родителями (родительские собрания, индивидуальные и групповые беседы, консультации со специалистами и т. п.) ведется постоянный поиск новых видов совместной работы, стимулирующих участие родителей в жизни дошкольников. Поэтому объединение в совместном творческом процессе не только детей и педагога, но также и родителей является одной из новых форм организации работы с родителями, что особенно важно в ситуации широко распространенного сейчас дефицита внутрисемейного общения.

Одной из привлекательных и результативных форм совместной деятельности является проектная деятельность.

Преимущества совместной проектной деятельности:

1. Обеспечение личностно-ориентированного взаимодействия педагога и ребенка.
2. Формирование компетентности родителей в вопросах воспитания их детей.
3. Установление партнерского взаимодействия с родителями воспитанников.
4. Совместная проектная деятельность имеет развивающий потенциал, который заключается в развитии коммуникативной и эмоционально-мотивационной сфер всех участников проекта.

Цель нашего проекта: познакомить родителей с понятием «графомоторные навыки», дать представления о формировании и развитии графомоторных навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта).

Задачи проекта:

1. Подвести к пониманию важности проблемы формирования и развития графомоторных навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта).
2. Расширить представления родителей о роли, средствах, методах, игровых приемах для формирования и развития графомоторных навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта).
3. Заинтересовать родителей актуальностью данной темы, сделав их единомышленниками в осуществлении данного проекта.

4. Повысить уровень информированности родителей о проблеме формирования и развития графомоторных навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта) с помощью информационных сообщений.

5. Побудить интерес к созданию игр и пособий для формирования и развития графомоторных навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта).

6. Формировать детско-родительские отношения.

7. Учить родителей практическим приемам работы по формированию и развитию графомоторных навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта).

8. Акцентировать внимание родителей на значимости их помощи. Отметить успехи активных родителей, занимающихся с детьми формированием и развитием графомоторных навыков.

Ожидаемые результаты:

– посильное участие родителей в формировании и развитии навыков у детей;

– участие родителей и детей в организации различных педагогических мероприятий;

– повышение уровня знаний у родителей по теме «Формирование и развитие графомоторных навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта)»;

– сформированность у родителей умения использовать различные средства, методы, игровые приемы для формирования и развития графомоторных навыков у детей с ОВЗ в детском саду и в домашних условиях.

Участники проекта: учитель-дефектолог, воспитатели, дети с ОВЗ (нарушение интеллекта) группы компенсирующей направленности, родители.

Перспективный план проекта

Сентябрь

– Подготовка к реализации проекта: подбор, изучение и анализ методической литературы по теме проекта.

– Составление перспективного плана работы с родителями по теме проекта.

– Подбор и систематизация материала для составления картотеки игр и упражнений по формированию и развитию графомоторных навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта).

– Подбор и систематизация консультационного материала для родительского уголка.

Октябрь

– Проведение родительского собрания с целью привлечения родителей к участию в проекте.

– Проведение беседы с родителями с предварительным анкетированием на тему «Формирование и развитие графомоторных навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта)».

– Оформление картотеки игр и упражнений по формированию и развитию графомоторных навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта) для родительского уголка.

– Консультация для родителей «Мелкая моторика в психофизическом развитии дошкольников»

Ноябрь

– Проведение консультаций «Пальчиковая гимнастика», «Занятия, игры и упражнения для развития мелкой моторики и графомоторных навыков».

– Привлечение родителей к пополнению уголка для развития графомоторных навыков и мелкой моторики руки в группе.

– Подготовить информационную страничку для родительского уголка: «Игры на кухне».

Декабрь

– Консультация для родителей «Метод замещающего онтогенеза в формировании и развитии графомоторных навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта)».

Январь

– Буклет для родителей «Игры и пособия по формированию и развитию графических навыков».

Февраль

– Провести консультацию для родителей «Зачем нужны шнуровки».

– Оформить передвижную папку для родительского уголка «Игры с песком, или песочная терапия».

Март

– Семинар-практикум для родителей «Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста с ОВЗ (нарушение интеллекта) посредством нетрадиционного оборудования».

Апрель

– Папка-передвижка для родительского уголка «Нетрадиционные формы работы по развитию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста».

Май

– Открытое мероприятие для родителей «Метод замещающего онтогенеза в формировании и развитии графомоторных навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта)».

– Фотоотчёт для родителей.

Используемая система работы включает в себя знакомство родителей с методами, формами, способами, игровыми приёмами и различными материалами для формирования и развития графомоторных навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта) (формирования и развития у детей мелкой моторики, координации движений рук, графомоторных навыков посредством пальчиковой гимнастики, самомассажа, игр с мозаикой, с различными предметами: пуговицами, счетными палочками, прищепками; работы с песком, рисования на крупе, игр и упражнений с трафаретами).

По мере реализации проекта совместно с родителями и детьми пополняется уголок для формирования и развития графомоторных навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта) в группе и кабинете учителя-дефектолога, приобретаются навыки практического использования различного оборудования

и материалов для формирования и развития графомоторных навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта).

Целью данной работы является углубление и расширение теоретических и практических знаний у родителей в работе над «Формированием и развитием графических навыков у дошкольников с ОВЗ (нарушение интеллекта)». В ходе работы решаются также задачи по расширению собственных представлений об особенностях развития графических навыков детей дошкольного возраста с ОВЗ (нарушение интеллекта), отбор и систематизация разнообразных игр и упражнений, направленных на развитие руки ребёнка, анализ различной литературы, используемой для повышения своей профессиональной компетентности в практической деятельности, передача практических навыков родителям по формированию и развитию графических навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта).

Система работы по формированию и развитию графических навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта) включает:

- перспективный план работы с родителями;
- проект;
- изготовленные родителями игр и пособий, способствующих формированию и развитию графических навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта);
- консультационный и наглядный материал для родителей;
- семинар-практикум для родителей;
- анкета для родителей.

Сотрудничество с семьями по формированию и развитию графических навыков у детей с ОВЗ (нарушение интеллекта), совместно организованные мероприятия не только помогают обеспечить единство и непрерывность педагогического процесса, но и вносят в этот процесс необходимую ребёнку особую положительную эмоциональную окраску.

Список литературы

1. Аксенова, М. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушением речи / М. Аксенова // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 8.
2. Бардышева, Т. Ю. Здравствуй, пальчик. Пальчиковые игры / Т. Ю. Бардышева. – М.: Карапуз, 2007.
3. Богатеева, З. А. Подготовка руки ребёнка к письму на занятиях по рисованию / З.А. Богатеева // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 8.
4. Большакова, С. Е. Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения / С. Е. Большакова. – М.: ТЦ Сфера, 2006.
5. Густомясова, А. Воспитание социальной компетентности / А. Густомясова // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 5.
6. Дошкольная логопедическая служба: Из опыта работы / Под ред. О. А. Степановой. – М.: ТЦ Сфера, 2006.
7. Косинова, Е. М. Уроки логопеда. Игры для развития речи / Е. М. Косинова. – М.: Эксмо, 2006.

8. Крупенчук, О. И. Пальчиковые игры / О. И. Крупенчук. – СПб.: Литера, 2005.
9. Орлова, Т. Что надо знать родителям о навыке письма / Т. Орлова // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 10.
10. Рузина, М. С. Страна пальчиковых игр / М. С. Рузина, С. Ю. Афонькин. – СПб.: Кристалл, 1997.
11. Толбанова, А. Пальцы помогают говорить / А. Толбанова // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 10.
12. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М. Ф. Фомичева. – М.: Просвещение, 1989.
13. Чернякова, В. Н. Развитие звуковой культуры речи у детей 4–7 лет: Сборник упражнений / В. Н. Чернякова. – М.: ТЦ Сфера, 2005.
14. Цвынтарный, В. В. «Играем пальчиками и развиваем речь» / В. В. Цвынтарный. – Нижний Новгород: Флокс, 1995.

Глубокова Е. А.

МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска», г. Челябинск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СКАЗКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. Тезисы доклада рассчитаны на широкий круг специалистов, которые работают с детьми с ОВЗ. В них представлен опыт работы педагога-психолога по применению метода сказкотерапии в работе с родителями.

Лучше всего можно помочь детям,
помогая их родителям

Т. Харрис

Государственная политика в области образования детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей-инвалидов, даёт родителям право выбора любой образовательной организации для получения образования ребёнком как на уровне дошкольного, так и на уровне школьного образования. Право ребёнка на образование не ограничено состоянием его здоровья, психофизическими особенностями.

Дошкольное отделение МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска» посещают дети с особыми образовательными потребностями – нарушениями опорно-двигательного аппарата. В последнее время увеличивается количество воспитанников, имеющих тяжёлые множественные нарушения развития. Для таких детей, имеющих ограниченный контакт с окружающим миром, неизмеримо возрастает роль семьи. Характер взаимоотношений ребёнка с родителями обуславливает его эмоциональное благополучие и адекватность будущих отношений с социальной средой. Именно поэтому, психологическая помощь родителям является важным направлением в системе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Психологическая помощь родителям, как правило, осуществляется через такие методы и формы, как, беседы (групповые и индивидуальные), консультации, родительские собрания, наглядно-информационные формы и практикумы.

В течение года в нашем дошкольном отделении в работе с родителями применяется метод сказкотерапии. Сказкотерапия – это язык, на котором можно говорить с внутренним миром человека, его бессознательным, его душой. И этот метод удивительный по своей эффективности, экологичности и безопасности воздействия. Рождение в семье ребёнка с ОВЗ нарушает сложившуюся жизнедеятельность семьи: меняются психологический климат семьи, супружеские отношения и воспринимается родителями как величайшая трагедия и беда. Родители испытывают отчаяние, боль, тревогу, депрессию, раздражительность. Важно, что через метафору и образы сказки мы можем подойти к самым болезненным аспектам жизни человека, не преодолевая сильного сопротивления. В этом нам помогают психологические аудиосказки в технике «песочной анимации» Ларисы Борисовой «Крыло Ангела». Они предназначены для родителей, воспитывающих «особых» детей. Тонкое созвучие слова, музыки и образа оказывает волшебное действие – во время просмотра песочных мультфильмов глаза людей меняются независимо от возраста, образования и социального статуса.

«Крыло ангела» – повод поговорить о доброте и чуткости, милосердии и любви. О том, как научить сердце радоваться каждому лучу солнца и каждой детской улыбке. Особые дети – это дар: они чисты душой, добры и ранимы, за заботу они отплатят искренней любовью, не знающей границ. И это важно увидеть их родителям и изменить своё отношение к детям.

Психологические сказки для родителей:

- Солнечный цветок (сказка о детях с синдромом Дауна).
- Волчонок (сказка о детях с аутистическим спектром).
- Птичка в клетке (сказка о детях с ДЦП).
- Ванечка (сказка о детях с онкозаболеванием).
- Путеводная звезда (сказка о детях, получивших увечья в результате несчастного случая).

В своей работе, психологические сказки мы используем в индивидуальной и групповой форме. Индивидуально для родителей детей, посещающих группу кратковременного пребывания. Пока ребёнок на занятии со специалистами, у мамы или папы, есть возможность для индивидуальной работы с психологом. А в групповой форме, на родительских собраниях, где можно обсудить трудности, актуальные проблемы и помочь друг другу советом, соучастием и добрым словом.

В результате применения сказкотерапии в психологическом сопровождении родителей, мы отметили, что меняются и детско-родительские отношения. Родители становятся более терпимее и добрее к ребёнку. Наблюдаем, как меняется стиль общения родителей с ребёнком. И получаем положительные отзывы от родителей об использовании сказкотерапии. Всё это, подтверждает эффективность применения психологических сказок в работе с родителями.

В следствии чего, мы будем продолжать использовать сказкотерапию в психологическом сопровождении родителей воспитывающих детей с ОВЗ. Ведь у счастливых, добрых и любящих родителей и дети счастливые, даже если возможности их здоровья несколько ограничены.

Емельянова Н. Ю.

МБДОУ «ДС № 393 г. Челябинска», г. Челябинск

ПОДВИЖНАЯ ИГРА ДИДАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Аннотация. В статье представлен опыт работы с детьми младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в рамках образовательной области «Познавательное развитие». В качестве средства развития используется подвижная игра дидактической направленности. Также представлен практический материал в виде подборки данного вида игр в соответствии с комплексно-тематическим планированием.

С каждым годом категория детей, имеющих в социально-медицинском анамнезе задержанное развитие неуклонно растет. Причем нарушения носят все более сочетанный характер, они многогранны и разнообразны в своем проявлении, и все чаще не вписываются в классическую классификацию нарушений. Помимо этого у детей с задержкой психического развития наблюдается практически стопроцентная задержка речевого развития, дети не владеют фразой, словами, а иногда в активном словаре присутствуют лишь звукокомплексы и отдельные слоги. Для меня, как для учителя-дефектолога, это огромная проблема, с чего начинать работу и как повысить познавательный уровень таких детей. Выход был найден не совсем стандартным образом. В научной и методической литературе представлено очень много исследований о взаимосвязи двигательной и речевой деятельности ребенка, речи и мышления. Поэтому и у меня возникла гипотеза следующего плана, начать работу над развитием двигательной сферы ребенка, активизируя тем самым речевую, которая и будет являться базисом для формирования мыслительных процессов у детей с задержкой психического развития. А средством коррекционного воздействия конечно будет игра.

Игра в жизни ребенка занимает важнейшее место. В дошкольном возрасте игра является основным видом его деятельности. С помощью игр ребенок познает мир, обучается преодолевать какие-то комплексы. В игре возможности ребенка не ограничены, играя он свободно общается со сверстниками, формируются творческие способности, интеллектуальные, физические возможности, т. е. формирует себя, позволяет реализовать свои силы. Игра – это своеобразная работа ребенка, которая помогает ему накапливать знания, размышлять, общаться. «У ребенка есть страсть к игре, и ее надо удовлетворить. Надо не только дать ему время поиграть, но и прожить этой игрой всю его жизнь» – говорил А. Макаренко.

Игра стала поводом для размышления многих мировых психологов и педагогов. По Л. С. Выготскому, игра – является движущей силой развития ребенка, Запорожец А. В., Эльконин Д. Б. раскрыли роль игры как деятельности, способствующей изменениям в физическом и психическом развитии ребенка, оказывающей разностороннее влияние на формирование его личности. Игровая ситуация позволяет каждому ребенку действовать в меру своих возможностей в соответствии с индивидуальными особенностями физического и психического развития. «Кто наблюдал за детьми, тот знает, что дитя счастлив не тогда, когда его забавляют, хотя оно и хохочет, но и тогда, когда оно совершенно серьезно занимается увлекательным его делом», писал К. Д. Ушинский. Ребенок играя, познает мир, происходит обучение, развитие, воспитание, при этом нужно обеспечить и качество двигательной активности. Растить детей здоровыми, сильными, воспитанными, развитыми, интересующими, дисциплинированными в этом особая роль отводится подвижным играм.

Сущность подвижной игры как ведущего вида деятельности детей заключается в следующем: ярко выраженная в подвижных играх деятельность различных анализаторов создаёт благоприятные возможности для тренировки функций головного мозга – это положительно сказывается на усвоении детьми знаний и представлений и создаёт предпосылки к успешному овладению элементами учебной деятельности в будущем.

Но подвижная игра может исполнять роль дидактической со всеми её особенностями. В этом случае её можно назвать подвижной игрой с дидактической направленностью (ПВДН). Физические упражнения и положительные эмоции, получаемые в ходе подвижной игры, способствуют решению ее дидактических задач, влияют на восприятие, внимание, память, способность быстро ориентироваться, сопоставлять, обобщать, делать выводы.

Любую двигательную деятельность ребенок, заинтересованный познавательным интересом совершает с большим увлечением. Любую познавательную деятельность ребенок, одухотворенный радостью движения, познает более эффективно и без ущерба для здоровья.

В подвижной игре дидактической направленности (ПВДН) достигаются две цели параллельно, физическое развитие и решение познавательных задач, при этом сохраняется аспект оздоравливающего влияния и укрепления физического и психического здоровья. Кроме того, на лицо сохранения межпредметных связей: подвижная игра становится эффективным средством закрепления знаний, умений и навыков (математика, сенсорика, грамота, ознакомление с окружающим, навыки ручных манипуляций, движений под музыку, коммуникабельность).

На лицо идея всестороннего развития индивидуальных качеств ребёнка, взаимосвязи умственной и физической деятельности, развивающего обучения с учётом оздоравливающего компонента. Такая игра становится стимулом повышения интереса к обучению у старших дошкольников, к познанию нового у младших дошкольников, активизирует мыслительные процессы, стимулирует к участию в подвижной игре, даёт возможность личностного выражения

для каждого ребёнка. Известно, что на эффективность достижения поставленных дидактических задач больше всего влияют такие умственные процессы: память, внимание, восприятие, воля, эмоциональность. А физические упражнения как раз способствуют ускорению этих процессов.

Подвижная игра с дидактической направленностью (ПИДН) является симбиозом нескольких педагогических технологий: здоровьесберегающей, игровой, развивающей, интерактивной технологий. Разнообразные ПИДН способствуют развитию восприятия отдельных вещей, наблюдательности, формированию обобщений, совершенствованию координации движений, быстроты, силы, меткости и др. качества. При применении ПИДН в обучении, дети должны осознать, что в игре, составляя слова или предложения, собирая картинки в игровой эстафете, решает задачи, при ходьбе или бросая мяч партнеру – все это делает для того, чтобы не только научиться правильно и красиво ходить, бегать, прыгать, бросать мяч, но и для того чтобы научиться сложению и вычитанию, классификации предметов, составлению связного рассказа. Такая игра должна быть универсальной, с тем, чтобы её можно было провести как на занятиях физической культурой, так и в рамках познавательных или речевых занятий, в свободной деятельности, на прогулке. Занимательная, дидактическая часть игры и двигательная задача должны быть доступны и интересны ребёнку, чтобы создалось благоприятное эмоциональное отношение к ней. А это, в свою очередь, стимулирует мыслительный процесс. Положительный эффект от использования таких игр во время обучающих занятий состоит в том, что дети не утомляются, не раздражаются, при этом мы им обеспечиваем физиологически необходимую двигательную активность, благоприятное психоэмоциональное состояние, а всё это и есть компоненты педагогики оздоровления. Таким образом, в ПИДН гармонично сочетаются два аспекта: учебно-познавательный и двигательно-игровой.

Однако нужно отметить, что не все подвижные игры с дидактической направленностью подходят для обучения. Для обучения можно использовать игры малой и средней подвижности, так как при большой подвижности многим детям трудно сконцентрироваться. Необходимо отметить, что у детей младшего возраста на начальном этапе преобладает двигательный компонент. У старших детей является дидактический компонент, двигательный отступает на последнее место. Поэтому всегда придерживаюсь, чтоб двигательная и дидактическая задача были равнозначными.

При отборе данного вида игр необходимо учитывать требования:

- дидактическое и двигательное содержание должно соответствовать содержанию воспитательно-образовательной программы для данного возраста;
- игра должна развивать способности и возможности детей;
- степень сложности должна соответствовать знаниям, умениям, навыкам данной группы детей;
- постоянное усложнение двигательных и дидактических задач с учетом психофизиологических особенностей детей;

– постоянный переход от индивидуальных игр, к играм с совместными действиями с разделенными на подгруппы.

При организации и проведении ПИДН следует придерживаться условий:

– правило игры должны быть просты, четко сформулированы и понятны детям данной группы;

– игра должна способствовать развитию мыслительной и двигательной деятельности;

– игра не должна подвергать детей риску, угрожать их здоровью;

– каждый участник игры должен принять в ней активное участие, в силу своих индивидуальных возможностей;

– в играх должны решаться как двигательные, так и обучающие задачи;

– игру нельзя оставлять незавершенной;

– инвентарь для игры должен быть красивым, интересным, безопасным.

Я выделила несколько видов подвижных игр дидактической направленности:

– игры с математическим содержанием;

– игры природоведческого характера;

– игры по сенсорному развитию;

– игры по формированию целостной картины мира;

– игры на развитие координации речи и движения;

– игры на формирование высших психических функций;

– музыкально-логоритмические игры.

При отборе данного вида игр в образовательном процессе необходимо учесть темообразующие факторы:

– реальные события, происходящие в окружающем мире и вызывающие интерес детей (яркие природные явления и общественные события, праздники);

– воображаемые события, описываемые в художественном произведении, которое воспитатель читает детям;

– события, «смоделированные» воспитателем: внесение в группу предметов, ранее неизвестных детям, с необычным эффектом или назначением, вызывающих неподдельный интерес и исследовательскую активность («Что это такое? Что с этим делать? Как это действует?»);

– события, происходящие в жизни возрастной группы, увлекающие детей и приводящие к удерживающимся какое-то время интересам.

Такая форма работы включена в циклограмму работы учителя-дефектолога как «интеграция детей с ОВЗ в среду нормативно развивающихся сверстников», а ее элементы затем используются на фронтальных и индивидуальных занятиях как учителя-дефектолога, так и воспитателя группы. В чем плюс такой формы работы:

– происходит объединение в совместную деятельность детей как с нормативным, так и с задержанным развитием, таким образом интегрирую последних в среду нормативно развивающихся сверстников;

– дети с нормативным развитием «выступают» в роли моих помощников, они быстрее и точнее воспринимают словесную инструкцию, правила игры, а дети с ОВЗ уже по показу, по примеру включаются в игру;

– воспитатель группы наглядно видит над какими задачами работает в данный момент учитель-дефектолог в конкретной лексической теме;

– воспитатель, видя какие трудности испытывают дети с ОВЗ в сравнении с нормально развивающимися детьми, сам, без указующей инструкции специалиста осознает, над чем необходимо поработать в индивидуальном порядке с каждым ребенком;

– также воспитатель наглядно знакомится со специфическими методами и приемами работы с детьми с ОВЗ;

– для самых сложных детей, воспитатель принимает на себя роль тьютера, таким образом каждый ребенок с ОВЗ оказывается включенным в коррекционно-образовательный процесс.

Прежде чем данная идея нашла свою практическую реализацию мною была проведена огромная предварительная работа как методического, так и технического плана:

– интернет-экспедиция и анализ методической литературы, позволили мне создать картотеку подвижных игр дидактической направленности;

– для большего эмоционального эффекта, осуществила подбор музыкального сопровождения для игр, так появилась картотека музыкального сопровождения;

– в качестве музыкального сопровождения к подвижным играм дидактической направленности можно использовать музыку Екатерины и Сергея Железновых (ekaterina-zheleznova.pf), Елены Олифиновой (chudesenka.ru), Елены Обуховой (elena-obuhova.ru), Ларисы Яртовой (vk.com\page-20199180_44280204);

– учитывая особенности мыслительной деятельности и преобладающего восприятия данной категории детей, необходимо было обеспечить игры наглядными материалами, так появилась картотека атрибутов;

– в качестве технического средства работы использовалась беспроводная колонка;

– в виду специфики дошкольного возраста предпочтение отдавала комплексно-тематической и средовой составляющим модели образовательного процесса, подробное описание целей игр и их ход можно найти в интернет-ресурсах.

Варианты подвижных игр дидактической направленности в соответствии с темой недели.

Здравствуй, детский сад: «Жмурки», «Попрыгунчики» «Я убегу, улечу, уплыву» «Ловишки с ленточками».

Овощи: «Огуречик, огуречик», «Кабачок», «Репка» «Баба сеяла горох», «Пугало».

Фрукты: «Мы делили апельсин» «Доскажи словечко» «Будем мы варить компот», «Корзинка с фруктами», «Яблоко золотое».

Краски осени: «Белкины запасы», «Грибы-шалуны», «Елочки-пенечки», «Ловля бабочек», «Солнышко и дождик», «Пугало».

Домашние животные: «Ехали мы ехали», «Кот и мыши», «Лохматый пес», «Не боимся мы кота», «Мыши водят хоровод».

Я-человек: «Мы веселые ребята», «Лавата».

Одежда и обувь: «Сапожок», «Домовенок».

Наш быт: мебель: «Молоток», «На диване».

Дружба: «Жмурки», «Веселая балалайка» «Мыши водят хоровод», «Ровным кругом», «Карусель».

Транспорт: «Тракторист», «Цветные автомобили», «Пилоты», «Самолетки», «Как мы ехали», «Воробушки и автомобиль».

Продукты питания: «Лиса и колобок», «Повар и котята», «Щенок Митрошка», «Баба сеяла горох».

Дикие животные: «У медведя во бору», «Медведь и пчелы», «Волк и зайцы», «Зайкина балалайка», «У жирафа пятна пятна.....», «Мишки и шишки», «Хитрая лиса».

Зима: «Снежинки и ветер», «Дед мороз Красный нос», «Снежки», «Зимушка-зима», «А на улице мороз».

Город мастеров: «Повар и котята», «Кастрюлька каши», «Космонавты», «Почтальон», «Пилоты», «Тракторист».

Новый год: «Подарки», «Шел по лесу дед Мороз».

Игрушки: «Заводные игрушки», «Матрешки», «Мой веселый мяч», «Магазин игрушек», «Найди флажок».

В гостях у сказки: «А часы идут, идут», «Лиса в курятнике», «Колобок»

Этикет: Посуда: «Щенок Митрошка», «Кастрюлька каши».

Моя семья: «Наседка и цыплята», «Вышла курочка гулять», «Домовой», «Найди свой домик».

Азбука безопасности: «Гуси-лебеди», «Карусель», «Змейка» «Найди свой домик».

Наши защитники: «Найди флажок», «Ловишки с ленточками».

Домашние птицы: «Лиса в курятнике», «Наседка и цыплята», «Петух и краски», «Птички в гнездышках».

Что такое доброта: «Мы веселые ребята», «Медведь и добрые зайчата», «По ровненькой дорожке».

День смеха: «Ловля обезьян», «Мы веселые мартышки».

Весна: «Солнечные зайчики», «Солнышко и дождик».

Приведем планету в порядок: «Космонавты», «Ракета».

Встречаем птиц: «Воробушки и автомобиль», «Стайка», «Птички в гнездышках», «Совушка».

Волшебница вода: «С кочки на кочку», «Лягушки», «Лягушки и цапля», «Рыбак и рыбка», «На море океане».

Праздник мира и труда: Цветы: «Собери букет», «На лужайке».

Маленькие исследователи: Насекомые: «Пчелки», «Пчелы и медведь», «Ловля бабочек».

Вот и лето: «Елочка», «Елочки-пенечки», «Липкие пенечки».

Список литературы

1. Велитченко В. К. Физкультура для ослабленных детей: методическое пособие. – М.: Terra-Спорт, 2000.
2. Доронина, М. А. Роль подвижных игр в развитии детей дошкольного возраста / М. А. Доронина // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 4.
3. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя. – М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. – 191 с.
4. Лисина Т. В. Подвижные тематические игры для дошкольников. – М.: Издательство «Сфера», 2019. – 128 с.
5. Сорокина Н. А. Подвижные игры и упражнения для детей с ОНР. – М.: Владос, 2018. – 87 с.
6. Яртова Л. А. Пальчиковые игры и физминутки. – М.: Ардис, 2011.

Зиновьева Т. А., Плечева Н. И.
МБДОУ «ДС № 467 г. Челябинска», г. Челябинск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЁМОВ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

***Аннотация.** В статье представлены игровые приемы, которые учитель-логопед может использовать для автоматизации и дифференциации звуков, формирования лексико-грамматических категорий у детей с тяжелыми нарушениями речи.*

В современных социально-экономических условиях развития общества перед педагогической наукой и практикой стоят задачи поиска наиболее оптимальных систем обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) написано, что «интегративным результатом реализации должно быть создание комфортной развивающей образовательной среды», а одним из принципов является: «Реализация Программы в форме игры, как специфической для детей дошкольного возраста».

Ведущая деятельность дошкольника – это игра, поэтому в работе над коррекцией речи ребенка логопеду необходимо использовать игровые методы и приемы. Очень важно на любом из этапов работы вызвать заинтересованность детей, желание играть, заниматься многократным повторением, выполнять различные задания и упражнения, а также учиться внимательно слушать задание и выполнять инструкции.

Игровые методы наряду с упражнением и моделированием обязательно включаются в логопедическую практику. Это позволяет решить сразу несколько задач:

- пробудить в ребенке желание самому активно участвовать в процессе исправления звукопроизношения;
- расширить и обогатить диапазон игровых умений и навыков;
- повысить познавательную активность и работоспособность детей;
- активизировать процессы восприятия, внимания, памяти;
- плавно регулировать поведенческие трудности детей, постепенно приучая их подчиняться правилам игры;
- увеличить объем коррекционного воздействия, включив игровые упражнения в различные режимные моменты [1].

Учитель-логопед наряду с постановкой, автоматизацией, дифференциацией звуков проводит работу над формированием лексико-грамматического строя речи.

При тяжелых речевых нарушениях (чаще при различных формах дизартрии) этап автоматизации затягивается, ребенку долго не удается правильно произносить поставленный звук в слогах и словах, не говоря уже о фразах. Многократное повторение одного и того же речевого материала утомляет ребенка. Дело осложняется еще и тем, что для некоторых звуков речевой материал весьма ограничен (например, [г], [д], [й], [щ] и др.) [2]. Если же ребенок «застрял» на автоматизации изолированного звука, то о разнообразии приемов и говорить не приходится. У него теряется интерес к занятиям, пропадает желание посещать кабинет логопеда. Устают все: специалист, ребенок, родители. А между тем активное участие самих детей в коррекционном процессе и всесторонняя поддержка и помощь родителей – залог успеха в этой работе. Чтобы повысить интерес детей к логопедическим занятиям, нужны разнообразные творческие задания, новые подходы к упражнениям по закреплению правильного произношения.

Наиболее сложной по разнообразию упражнений является работа над слогами. Дело в том, что отдельный слог, как и звук, не вызывает у ребенка конкретного образа, не осознается им как структурный компонент речевого высказывания. И если звук порой может вызвать слуховую ассоциацию (з-з-з – комарик звенит, р-р-р – собака рычит), то слог для дошкольника – весьма абстрактное понятие. Хрестоматийным примером может служить повторение ребенком слогов ра как рак и ша как шар или шарф [3]. При первичном обследовании, без специальной инструкции, такая картина может наблюдаться и у детей с сохранным фонематическим слухом и нормальным звукопроизношением. Когда работа по автоматизации достигает этапа закрепления правильного произношения звуков в словах и фразах, можно значительно разнообразить занятия, используя картинный материал. Использование же следующих игровых приемов поможет эффективно провести этапы автоматизации изолированного звука и закрепления правильного произношения этого звука в слогах.

Применять игровые приемы можно как на индивидуальных, так и на групповых занятиях. Многие из них используются на дальнейших этапах автоматизации, способствуют развитию фонематического восприятия и могут целенаправленно использоваться при дифференциации тех или иных звуков.

Все упражнения легко изменяются, с радостью принимаются детьми, помогают устранить речевой негативизм, могут быть предложены для домашней работы.

Предлагаемые игровые приемы по закреплению правильного произношения звуков проверены практикой. Они предназначены для автоматизации изолированных и закрепления правильного произношения поставленных звуков в слогах и словах. Игры подходят для автоматизации любых звуков и при этом не требуют затрат времени на подготовку дидактического материала к работе с детьми, материальных затрат, просты в использовании и очень интересны, а самое главное универсальны (то есть решают сразу несколько речевых задач).

Разнообразить процесс автоматизации отдельных звуков и слогов помогут несколько черно-белых распечаток и подручный материал (камешки, косточки, пуговицы и т. д.): «Помоги божьей коровке», «Почини кран», «Укрась корону драгоценными камнями», «Ювелир», «Поймай рыбку», «Собери урожай». Ребенок произносит звук или слог и выкладывает капельку у крана, точку у божьей коровки, драгоценный камень на короне и т. д.

Игра «Веревочка»

Цель игры: Автоматизация звуков, ориентировка в пространстве.

Материал: Картинки на автоматизируемый звук и шнурок.

Картинки выкладываются ребенком в любом порядке в форме прямоугольника. Логопед должен угадать картинку, которую загадал ребенок. Для этого логопед с помощью шнурка делит картинку на две части и в зависимости от того, как разделил, задает вопрос ребенку «Где твоя картинка вверху или внизу, слева или справа?» Ребенок отвечает и убирает ненужные картинки, проговаривая их. Затем действие повторяется до тех пор, пока не останется одна картинка, загаданная ребенком.

Игра «Волшебники»

Цель игры: Дифференциация смешиваемых звуков в словах, образование относительных прилагательных.

Материал: Картинки на автоматизируемый звук, предметы-признаки.

По кругу кладутся картинки на смешиваемые звуки, а в середину предмет, обозначающий признак (желательно, чтобы это была не картинка, а настоящий предмет, так детям интереснее). Необходимо образовать относительное прилагательное по заданному признаку к каждой картинке. Ребенку объясняется, что он будет волшебником и будет превращать картинки. Игра получается очень веселой, когда случаются нелепицы: железный жираф, пушистые санки. Какие можно взять предметы в качестве признаков: дифференциация С-Ш – кусок меха («пушистый»), шерстяные нитки («шерстяной»), смайлик («смешной»), З-Ж – гвоздь («железный»), кусок замши («замшевый»), Р-Л – коралл («коралловый»), мармеладную конфету («мармеладный»), ее в конце игры можно съесть.

Игра «На-над»

Цель игры: Автоматизация звуков в словах, закрепление предложно-падежных конструкций.

Материал: Картинки на автоматизируемый звук.

Логопед кладет первую картинку на стол, следующую картинку держит над первой и задает вопрос ребенку «Где картинка?», ребенок полным ответом отвечает: «Роза над роботом». Следующую картинку логопед кладет на предыдущую, снова задавая вопрос, ребенок отвечает: «Ракета на розе» и т. д.

Игра «Ошибки»

Цель игры: Дифференциация смешиваемых звуков в словах.

Материал: Картинки на автоматизируемый звук.

Логопед быстро называет картинки и складывает на стол. Если логопед сделает ошибку в слове, то ребенок забирает картинку себе. Так продолжается до тех пор, пока логопед не назовет все картинки. Подсчитываются «ошибки» логопеда. Затем эти же картинки в ускоренном темпе называет ребенок, логопед также забирает неправильно названные картинки себе. Подсчитываются «ошибки» ребенка. Выигрывает тот, у кого меньше было ошибок в словах.

Игра «По спинке»

Цель игры: Автоматизация слогов и слов, ориентировка в пространстве.

Материал: Картинки на автоматизируемый звук.

Ребенок выкладывает 5 картинок на листе: 4 в углах и одна посередине. Сообщается, что данный лист – проекция его спины. Логопед дотрагивается до точек на спине ребенка, ребенок должен назвать нужную картинку. Вместо картинок можно написать нужные слоги, нужные буквы или символы звуков для дифференциации.

Игра «Башни»

Цель игры: Автоматизация звука в слове, формирование навыков словоизменения и словообразования.

Материал: Картинки на автоматизируемый звук, кубики, квадраты из картона.

Для игры можно использовать как картинки по любой лексической теме или по автоматизации любого звука, так и играть без картинок (используются обыкновенные квадраты из картона – это кирпичи). Можно использовать кубик с числами – выкладывается нужное число картинок-кирпичей, и вводятся определенные правила (например, тройка – рушится постройка). Можно играть вдвоем. Например, на кубике цифра 4 – ребенок берет четыре картинки и называет их во множественном числе, образует уменьшительно-ласкательную форму или др. (согласно инструкции логопеда), выкладывает картинки-кирпичики.

Игра «Волшебный аппарат»

Цель игры: Автоматизация звука в слове, согласование числительных с существительными.

Материал: Картинки на автоматизируемый звук, лист с нарисованным квадратом (это «аппарат»).

Волшебный аппарат может понарошку превращать один предмет в несколько. Согласно инструкции логопеда ребенок выбирает картинку и кладет ее на аппарат: он будет по порядку называть цифры и предмет «размножать». Можно усложнить задание, добавив к предмету признак. Например, один большой мяч, ...три больших мяча, восемь больших мячей.

Игра «Цветные кляксы»

Цель игры: Автоматизация звука в слове, согласование существительных с прилагательными.

Материал: Картинки на автоматизируемый звук, набор цветных «клякс».

По кругу кладутся картинки на автоматизируемый звук, а в середину цветная «клякса». Клякса понарошку покрасит картинки. Все предметы станут салатowymi, голубыми...Можно положить одну картинку в центре и разложить кляксы по кругу, тогда предмет на картинке окрасится в разные цвета.

Игра «Перекладывалки»

Цель игры: Автоматизация звука в слове, образование уменьшительно-ласкательной имен существительных.

Материал: Картинки на автоматизируемый звук, большой и маленький мешочки.

Аналог игры «Назови ласково», но играют немного по-другому. Ребенку предлагается положить картинку в большой мешок, назвав ее правильно. Затем картинки из большого мешка перекладываем в маленький: картинки будут становиться «маленькими». Наполнили мешочек – все картинки стали «маленькими», а затем снова «увеличиваем» картинки. Можно играть так: сначала картинки складывать в маленький мешочек, называя их, а затем перекладывать в большой – «увеличивая» их (нос – носище, хвост – хвостище...). Но тогда логопед целенаправленно берет только те картинки, которые можно «увеличить».

Игра «Проворная гусеница»

Цель игры: Автоматизация звука в слове, ориентировка на плоскости, употребление предложно-падежных конструкций.

Материал: Картинки на автоматизируемый звук, квадратное поле, разделенное на 25 квадратов, игрушки персонажи.

Игра состоит из квадратного поля, которое разделено на 25 квадратиков. В центре – зеленый круг, на который ребенок кладет выбранного им персонажа (проворная гусеница, зеленый кузнечик, веселое облачко, надоедливая муха, разноцветная бабочка, унылый паучок...). В некоторых клетках – картинки предметов мужского, женского, среднего рода и множественного числа.

Дается инструкция, например, 2 клеточки вправо, 1 клеточка вниз, 2 клеточки вверх. Если в клетке картинка, то ребенок должен ответить на заданный вопрос полным предложением. Например: «Куда опустился унылый паучок?». – «Унылый паучок опустился на шапку». Или: «С чего?» – «Зеленая гусеница сползла с яблока» и т. д. Для более младших детей можно брать слово без признака.

Игра «Жадина»

Цель игры: Автоматизация звука в слове, согласование существительных с притяжательными местоимениями (мой, моя, моё, мои).

Материал: картинки на автоматизируемый звук, 4 домика с условными символами (женский, мужской, средний род и множественное число).

Перед началом игры ребенку объясняются условные обозначения. Дается четкая инструкция: в этом домике живет Жадина, забирающий все предметы, про которые можно сказать МОИ, аналогично – про каждый домик. Ребенок раскладывает картинки по домикам, называя их: мое солнышко, мои носки, мой самокат, моя маска.

Игра «Клад»

Цель игры: автоматизация звуков, закрепление предлога ПОД, отработка творительного падежа имён существительных.

Материал: картинки на автоматизируемый звук, бумажные «монетки».

Каждый из игроков раскладывает по 16 картинок ровным квадратом. Под любые свои 3 картинки игроки втайне от соперника подкладывают 3 монетки. Далее игроки задают вопросы друг другу по очереди, открывая картинки (вопрос зависит от автоматизируемого звука «Ч(ш)то под шубой?», «Убери розу»). Кто первый найдет монетки соперника, тот побеждает.

Таким образом, мы видим, что логопеду не нужно затрачивать больших усилий, чтобы сделать коррекционную работу с ребенком яркой, интересной и разнообразной. Для успешной коррекционной работы необходимо создать определенные условия, применяя игровые методы и приемы, которые соответствуют возрасту детей и их индивидуальным особенностям. Только при условии систематического практического закрепления умений ребенок приобретает опыт, у него систематизируются и обобщаются знания, повышается активность и самостоятельность. Это создает благоприятный эмоциональный настрой и является эффективным средством профилактики нарушений письменной речи.

Список литературы

1. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб., 2001.
2. Нищева Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. – СПб., 2001.
3. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. – М.: Профессиональное образование, 1993.

СИСТЕМА ПОМОЩИ ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ МБУ «ЦППМСП КАЛИНИНСКОГО РАЙОНА Г. ЧЕЛЯБИНСКА»

***Аннотация.** В статье описывается опыт создания и развития системы оказания помощи детям раннего возраста в условиях МБУ «ЦППМСП Калининского района города Челябинска». Раскрываются основные направления деятельности в оказании ранней помощи. Оценивается эффективность созданной системы помощи детям раннего возраста.*

Ранний возраст (от 0 до 3 лет) в жизни ребенка является наиболее ответственным периодом, когда развиваются двигательные навыки (дотягиваться и брать игрушки, поворачиваться, ползать, ходить), когнитивные навыки (думать, помнить, решать поставленные задачи); коммуникативные навыки (слушать обращенную к нему речь, понимать, разговаривать); социально-экономические навыки (играть, взаимодействовать с другими людьми, проявлять чувства); навыки самообслуживания (кушать, одеваться, мыться).

В связи с тем, что доля здоровых новорожденных снижается, проблема ранней помощи детям с особыми потребностями в настоящее время является чрезвычайно актуальной

Система ранней помощи обеспечивает охват детей с нарушениями в развитии на ранних этапах онтогенеза, формируется база для своевременной профилактики вторичных нарушений в развитии, а также осуществляется эффективная коррекция уже возникших нарушений взаимодействия ребенка с окружающим миром. Помимо этого, обеспечивается включение родителей в коррекционную работу.

Развитие системы ранней помощи получает все большее распространение, при этом велико их разнообразие. Подобное разнообразие является естественным и необходимым явлением, позволяющим предложить широкий спектр услуг в ответ на различные потребности детей с трудностями развития.

В нашем Центре создана система помощи детям раннего возраста.

Познакомлю вас, как развивалась система помощи детям раннего возраста в нашем Центре.

Начали с того, что уточнили терминологию, связанную с понятием «ранняя помощь», познакомились с существующими моделями оказания ранней помощи.

На сегодняшний день существуют различные определения того, что представляет собой «раннее вмешательство», «ранняя помощь».

Зарубежные авторы используют термин «раннее вмешательство», он у нас тоже использовался до 2016 года, а затем согласно «Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года» принято использовать термин «ранняя помощь». **«Ранняя помощь»** – это комплекс медицинских, социальных и психолого-педагогических услуг, оказываемых на

межведомственной основе детям целевой группы и их семьям, направленных на раннее выявление детей целевой группы, содействие их оптимальному развитию, формированию физического и психического здоровья, включению в среду сверстников и интеграции в общество, а также на сопровождение и поддержку их семей и повышение компетентности родителей (законных представителей).

Затем изучили нормативно-правовые документы, регламентирующие обеспечение оказания помощи детям раннего возраста. Создали банк данных информационно – методических материалов для специалистов, как своего Центра, так и для специалистов образовательных организаций (далее ОО) района, родителей (законных представителей). На сегодняшний день он насчитывает 73 источника. Потом проанализировали имеющийся опыт Центра в данном направлении, чтобы учесть сложившиеся традиции и не создавать систему ранней помощи на пустом месте, а использовать имеющиеся положительные наработки. Изучили потребность в данной услуге населения Калининского района города Челябинска, который мы обслуживаем. И вот, наконец, создали свою систему помощи детям раннего возраста в условиях МБУ «Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Калининского района г. Челябинска» (далее Центра), учитывающую социально-экономические, материально-технические, кадровые возможности и потребности населения в этих услугах.

При определении цели оказания ранней помощи можно выделить следующие ключевые слова: «раннее выявление» «содействие оптимальному развитию», «сопровождение и поддержка семьи».

Главный принцип – налаживание силами специалистов развивающего взаимодействия ребенка с членами семьи, в группе сверстников.

Система ранней помощи представляет комплекс коррекционно-развивающих и организационно-методических мероприятий, нацеленных на создание оптимальных условий психического и социального развития ребёнка раннего возраста, развития его возможностей в процессе специально организованного взаимодействия ребёнка с родителями и окружающим миром.

Категорией получателей услуг являются дети раннего возраста, нуждающиеся в оказании ранней помощи, их родители (законные представители), специалисты, педагоги ОО района.

Выделяем три основных направления деятельности Центра в оказании ранней помощи: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное, информационно-просветительское.

Диагностическое направление – оказание помощи родителям в выявлении отклонений в развитии детей, особенностей их развития и потребностей в ранней помощи, а также изучение потребностей и ресурсов семьи – это направление реализует как психолого-медико-педагогическая комиссия (далее ПМПК) (в 2017/2018 учебном году было осмотрено 42 ребенка раннего возраста, самому младшему ребенку было 8 месяцев), так же и отдел медико-

педагогической и социальной работы. При проведении диагностики приоритетное значение имеют три основных метода – наблюдение, анализ медицинской документации, опрос родителей.

Коррекционно-развивающее направление – это коррекция недостатков развития, предупреждение отклонений в развитии детей, повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка раннего возраста.

Реализуется посредством организации коррекционно-развивающих занятий с детьми раннего возраста в условиях Центра. Особенность проведения данных занятий заключается в том, что помощь оказывается, как ребенку, так его семье. Ребенок осваивает новые навыки, а родители осваивают, как эти навыки закреплять в повседневной жизни. Да, ребенок с тяжелыми нарушениями не достигнет заметных результатов, зато результаты, которых достигнет семья, могут быть очень значительными. Семья преодолет первоначальный стресс и научится создавать условия для развития своего особенного ребенка.

Коррекционно-развивающие занятия с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью на базе Центра проводились с первого года создания тогда еще не Центра, а постоянно действующей ПМПК. Был выделен специальный день – понедельник для осуществления консультативной, профилактической и коррекционно-развивающей работы. В том числе консультативно-коррекционные занятия проводились и с детьми раннего возраста, но занятия проводились только 1 раз в неделю, крайне малый охват нуждающихся детей (около 10 детей в год). В текущем учебном году только в первые три месяца учебного года 30 детей прошли курс коррекционно-развивающих занятий.

Консультативное, информационно-просветительское направление направлено на создание необходимого информационного и мотивационного поля ранней психолого-педагогической помощи, активное включение родителей ребенка раннего возраста в целенаправленный коррекционно-развивающий процесс.

Решение этих задач обеспечивается разнонаправленностью консультативной помощи. Ее адресатами являются как родители детей раннего возраста, так и специалисты, педагоги ОО.

Основные задачи консультирования, просвещения:

– предупреждение, диагностика и коррекция проблем развития детей раннего возраста;

– повышение психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей), воспитывающих детей раннего возраста, специалистов, педагогов ОО.

Консультирование, просвещение осуществляется специалистами Центра (во время консультативного приема, по итогам ПМП обследования на ПМПК, на сайте Центра), а также специалистами ОО под руководством специалистов Центра.

В соответствии с законом «Об образовании в РФ» (ст. 42) координирующая и исполнительская функция по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи возложена на

соответствующие Центры. В рамках осуществления данной функции Центр курирует и координирует деятельность специалистов ОО по организации консультативной и профилактической работы с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Цель сопровождения семьи ребёнка раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации – создание оптимальных условий психического и социального развития ребенка раннего возраста.

Курирование и координация деятельности специалистов ОО по организации консультативной и профилактической работы с детьми раннего возраста проводится уже 15 лет, с 2003/2004 учебного года.

Прежде чем, консультативная и профилактическая работа с родителями детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью была делегирована специалистам ОО, была проведена тщательная предварительная работа специалистами Центра:

1. Специалистами Центра было проведено скрининговое исследование, определено примерное количество нуждающихся детей ОО в ранней помощи, выявлены проблемы детей раннего возраста.

2. Были проведены круглые столы с участием логопедов, психологов, неврологов детских поликлиник Калининского района города Челябинска с целью организации взаимодействия специалистов.

3. Затем, совместно со специалистами ОО в рамках деятельности профессионального методического объединения, в течение одного учебного года уточнялись параметры развития детей раннего возраста, разрабатывался примерный перечень консультаций, обсуждались формы проведения консультаций.

4. Далее был проведено разграничение полномочий: специалисты Центра стали осуществлять помощь детям, не посещающим ОО, а также отдельным сложным детям, посещающим ОО, а специалисты ОО – детям, посещающим ОО.

Только после этого специалистам ОО была делегирована работа по проведению консультативной и профилактической работы с родителями детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Такой подход обеспечивает главное условие эффективного функционирования системы ранней помощи: максимальное приближение службы ранней помощи к месту жительства ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью; семейно-центрированный характер деятельности.

Остановлюсь на реализации консультативного и информационно-просветительского направления деятельности специалистами Центра на страницах сайта.

На страницах сайта Центра размещаются:

– в разделе «виртуальный методический кабинет» методические материалы в помощь специалистам ОО (тематика: психологическое консультирование семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья; ранняя помощь: ключевые аспекты развития и др.);

– в разделе «консультации специалистов» размещаются консультации для родителей (тематика консультаций: «Как справиться с истерикой ребенка?»; «Если Ваш ребенок заговорил поздно»; «Детские слова»; «Роль

ближайшего взрослого окружения в формировании правильной речи детей»; «Советы, которые помогут ускорить развитие детской речи»; «Стимуляция речевого развития»; «Развиваем пальчики – стимулируем речевое развитие»; «Памятка для родителей по развитию правильной речи ребенка»; «Малыш и речь»).

Рассмотрим вопрос эффективности созданной системы ранней помощи с точки зрения влияния на ребенка и на семью.

Поскольку система ранней помощи активно вовлекают окружение ребёнка, родителей, педагогов, эффект влияния ранней помощи можно наблюдать на различных уровнях.

С точки зрения влияния на ребенка:

– В случае незначительных нарушений или возникновения нежелательного риска в развитии ребенка оказание помощи способствует достижению ребенком нормативного развития;

– В случае значительного нарушения развития или существенным отставанием в развитии ранняя помощь способствует снижению существующих проблем, а также предотвращению усугубления нарушений.

С точки зрения влияния на родителей и семью:

– улучшается понимание особых потребностей детей, а также их возможностей;

– родители (законные представители) обучаются умению взаимодействовать со своим ребенком, оказывать помощь своему ребенку в соответствии с его особыми образовательными потребностями;

– улучшается взаимодействие родителей (законных представителей) с педагогами и специалистами, родители начинают прислушиваться к советам и выполнять рекомендации;

И в итоге, отмечается общее улучшение качества жизни семьи, воспитывающего особого ребенка раннего возраста.

Корзун Ж. А.

МБОУ «СОШ № 3 г. Челябинска», г. Челябинск

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. В статье затрагивается тема преемственности уровней образования от ДО, НОО к ООО. Рассматриваются приоритетные задачи и ключевые этапы решения вопроса преемственности в обучении, воспитании и развитии детей с ОВЗ. Данное направление дополняется также рассмотрением основных принципов и системы работы по обеспечению преемственности дошкольного и школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

«Школа не должна вносить резкой перемены в жизни детей. Пусть, став учеником, ребенок продолжает делать сегодня то, что делал вчера. Пусть новое проявляется в его жизни постепенно и не ошеломляет лавиной впечатлений» – так писал Василий Александрович Сухомлинский о преемственности.

Каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний.

Преемственность – это связь между предыдущими и последующими этапами образования с сохранением прошлого опыта. Создание системы непрерывного обучения для детей с ОВЗ – задача важная, так как обусловлена особенностью психических, физических нарушений обучающихся.

Основные принципы, положенные в основу построения преемственности в обучении детей с ОВЗ:

- принцип интеграции содержания дошкольного образования в начальное и начальное в среднее образование;
- принцип гуманизации, означающий лично – ориентированный подход к детям с ОВЗ;
- принцип системности, означающий непрерывность по реализации учебных программ;
- принцип учета индивидуальных особенностей учащихся с ОВЗ;
- принцип преемственности дошкольной ступени образования, начальной школы и средней школы, позволяющий безболезненно переходить от одной возрастной ступени к другой.

Основания для осуществления преемственности, прежде всего – это учет состояния здоровья и физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья; уровень развития их познавательной активности как необходимого компонента учебной деятельности; уровень развития умственных и нравственных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья; развитие коммуникативных умений (умение общаться с взрослыми и сверстниками).

Переходный период от дошкольного к школьному детству считается наиболее сложным и уязвимым. Для того чтобы он прошел как можно «мягче» необходимо тесное сотрудничество детского сада, школы и семьи. Поэтому проблема преемственности между дошкольным и начальным образованием актуальна во все времена.

Основные задачи преемственности детского сада и школы: обеспечить безболезненный переход детей к школе; обеспечить должный уровень готовности детей к обучению в школе; воспитывать у дошкольника эмоционально положительное отношение к школе; обеспечить непрерывность в развитии способностей, компетентности, возможностей ребенка с ОВЗ.

Преемственность с точки зрения ДО-это ориентация на требования школы: формирование знаний, умений и навыков, которые необходимы для дальнейшего обучения в школе, коррекция недостатков психических процессов развития и речевых нарушений.

Новые подходы к развитию преемственности между дошкольным и начальным образованием в современных условиях нашли отражение в содержании Концепции непрерывного образования. Концепция провозглашает отказ от диктата начальной ступени школьного образования по отношению к дошкольному, утверждает индивидуализацию и дифференциацию образования, создание такой образовательной-развивающей среды, где каждый ребенок с ОВЗ чувствует себя комфортно и может развиваться в соответствии со своими возрастными и психическими особенностями.

Приоритетные задачи непрерывного образования детей, обозначенные в концепции это:

- приобщение детей к ценностям здорового образа жизни;
- обеспечение эмоционального благополучия каждого ребенка, развитие его положительного самоощущения;
- развитие инициативности, любознательности, произвольности, способности к творческому самовыражению;
- формирование различных знаний об окружающем мире, стимулирование коммуникативной, познавательной, игровой и других видов активности детей в различных видах деятельности;
- развитие компетентности в сфере отношений к миру, к людям, к себе;
- включение детей в различные формы сотрудничества (с взрослыми и детьми разного возраста).

Условия для реализации преемственности:

Сохранение самооценности каждого возрастного этапа развития ребёнка. Обеспечение поступательного возрастного развития дошкольника и младшего школьника. Для начального образования: опора на достижения дошкольного детства. Сохранение ведущих видов деятельности (на дошкольной ступени образования – игровой, на начальной школьной – учебной).

Сотрудничество учителей, специалистов коррекционного сопровождения, воспитателей (взаимопосещение занятий, уроков, проведение совместных совещаний по вопросам преемственности дошкольной и начальной ступеней образования и др.).

Создание условий для развития творческих, интеллектуальных и личностных потенциалов ребёнка.

В дошкольном возрасте необходимо уделять особое внимание формированию психологической готовности детей к школе (развитию восприятия, воображения, художественно творческой деятельности и пр.).

Разработка и ведение индивидуальных коррекционных образовательных маршрутов. Целью, которых является создание условий для включения детей с особыми образовательными потребностями в единый образовательный процесс образовательной организации; разработка и апробация моделей инклюзии. Где индивидуальный подход предполагает: обстоятельное знакомство ребенка с образовательной средой; изучение индивидуальных особенностей ребенка и подходов работы с ним; персональное обращение и четкое инструктирование; индивидуальный темп, стиль взаимодействия и специальные зада-

ния; подключение помощников и посредников; сотрудничество со специалистами сопровождения (педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом); тесное взаимодействие с семьей и др.

Механизмом решения работы по преемственности может стать последовательное выполнение следующих этапов:

1. Составление проекта совместной деятельности по обеспечению преемственности.

2. Проведение таких мероприятий, как: «День открытых дверей», «День Знаний», совместные праздники и т. д.

3. Работа по обеспечению готовности детей к обучению в школе (диагностика и коррекция развития детей).

4. Планирование совместной деятельности по адаптации детей в школе.

5. Проведение мониторинга процесса адаптации детей к школе.

Начальная школа, используя опыт детского сада, способствует дальнейшему обучению и воспитанию. Школа – преемник дошкольной ступени, не строит свою работу с нуля, а подхватывает умение дошкольника, организуя его обучение и воспитание.

Цель преемственности ОУ:

– объединение усилий педагогического коллектива для снижения дезадаптации у школьников с ОВЗ;

– повышение их эмоционального благополучия;

– сохранения здоровья;

– дальнейшая коррекция недостатков развития.

Преемственность в образовательном учреждении решает следующие задачи:

– осуществление выполнения непрерывности образовательных программ для учащихся с ОВЗ

– формирования структуры учебного процесса в условиях непрерывного образования;

– осуществление единых требований к структуре урока;

– организации преемственности между педагогами-предметниками ОУ;

– организации работы с родителями.

Обучение детей в начальной школе проводится, как правило, в основном одним учителем, в хорошо оборудованном кабинете. Обучающиеся с ОВЗ характеризуются стойкими нарушениями и недоразвитием психических процессов. У них недостаточно сформирована способность оценки своих возможностей, завышена самооценка, у многих детей есть физические недостатки. В начальной школе должны быть созданы все условия для успешного развития обучающихся (медицинское сопровождение, занятия с логопедами и психологами, посещение развивающих кружков и секций) – это способствует коррекции умственных и физических нарушений.

Переход учащихся из начального в среднее звено школы является одной из наиболее сложных педагогических проблем, а период адаптации в пятом классе – одним из труднейших периодов школьного обучения. Не следует

забывать, что пятиклассники – это уже не младшие школьники, а младшие подростки, и подходы к их обучению нужно строить с учетом этого возрастного периода.

Для осуществления преемственности – начальная школа – средняя школа предполагаются следующие мероприятия:

- входная диагностика;
- ознакомление родителей с особенностями адаптационного периода в пятом классе;
- выявление психологических проблем класса;
- изучение индивидуальных особенностей учащихся.

Подготовка учителей-предметников к приему учащихся с ОВЗ должна начинаться со знакомства с учителем начальной школы. На протяжении всего учебного года изучаются психологические возможности детей 4 класса. Совместно с учителем начальной школы и специалистами коррекционного сопровождения составляются психолого-педагогические характеристики на каждого ученика с ОВЗ, разрабатывается программа на адаптационный период, с учетом индивидуального подхода к каждому ребенку. Посещение уроков в 4 классе, составляется единый орфографический режим в оформлении письменных работ.

Очень важным представляется взаимное сотрудничество среди педагогов-предметников и оказание им помощи в вопросах понимания особенностей психических процессов детей с ОВЗ. Коррекция деятельности педагогов среднего звена должна быть направлена на создание комфортных условий обучения учащихся с ОВЗ.

Сегодня понятие преемственности практикуется широко – как непрерывный процесс воспитания и обучения ребенка, имеющие общие и специфические цели для каждого возрастного периода. Преемственность же в работе педагогов и специалистов коррекционного сопровождения является одним из факторов повышения эффективности работы с детьми, имеющими проблемы в развитии.

Список литературы

1. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для пед. вузов – 4-е изд., стер. М.: Академия, 2007. – 271, [1] с. – (Высш. проф. образование. Пед. специальности).
2. «Концепция образования детей с ОВЗ в образовательном пространстве Санкт-Петербурга» от 05.05.2012 г.
3. Письмо МО и науки РФ от 18.04.2008 г. «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми инвалидами».
4. Поршнева, С. И. Организация работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья // Методист. – 2008. – № 6. – С. 36–38.
5. Ярская-Смирнова Е. Р., Социальная работа, работа с инвалидами: Учеб. Пособие / Смирнова. – Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т, 2003. – 224 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНООБРАЗНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПРИ АВТОМАТИЗАЦИИ ЗВУКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье отражена система работы по автоматизации звуков у детей старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи. Даны рекомендации по использованию современных педагогических технологий в том или ином направлении, а также представлены собственные педагогические находки.

Преодоление нарушений звукопроизношения у дошкольников имеет огромное значение в овладении навыками чтения и письма. Важно помнить, что нарушения звукопроизношения могут способствовать формированию комплекса неполноценности, возникновению трудностей в общении.

Коррекционная работа над звукопроизношением делится на три этапа:

- развитие моторики речевого аппарата;
- отработка правильного произношения звуков;
- автоматизация и дифференциация звуков речи до степени автоматизма в спонтанном речевом потоке.

Как отмечает Л. Н. Смирнова самый трудный и длительный этап – автоматизация звуков. Как правило, быстрее и легче можно привести в норму подвижность речевого аппарата и добиться правильного произношения звуков, чем ввести эти «здоровые» звуки в повседневную речь детей. Поэтому необходим квалифицированный и творческий подход в процессе коррекционной работы. В этом заключается актуальность данной работы.

Игра – одна из форм практического мышления, деятельность, носящая познавательный характер. В игре дети охотно, легко и быстро, часто незаметно для себя усваивают правильное произношение звуков. В своей работе я использую разные виды игр и создаю на их основе определенные игровые ситуации. Каждая новая игра позволяет решить одну и ту же задачу с разной позиции.

Все формы работы, используемые мною, при автоматизации звуков, можно разделить на три группы.

К первой группе относятся специально подобранные коррекционно-развивающие игры – это варианты упражнений на автоматизацию звуков, осложненные лексико – грамматическими и психологическими заданиями. Они имеют сугубо вербальный характер, при этом речевой материал максимально насыщается автоматизируемым звуком. Важным в коррекции звукопроизношения и развитию фонематического восприятия является работа органов слуха и зрения, так же особое место уделяется работе двигательного анализатора (руки). Известно, что двигательный и речевой центры в коре головного мозга находятся рядом, поэтому подвижность артикуляционного аппарата обусловлена состоянием двигательной сферы. В процессе игры у детей происходит совокупная работа всех анализаторов: слухового, зрительного, речедвигательного, что позволяет наиболее эффективно проводить коррекционную работу.

Я использую следующие виды коррекционно-развивающих игр:

– *На развитие фонематического восприятия.*

Наиболее интересным, считаю использование в этом направлении различных сортеров (для определения места звука в слове, наличия или отсутствия звука), а также применение различного рода фишек для составления дорожек и украшения разных изображений.

– *На формирование грамматических категорий.*

Удачной оказывается работа с деформированными изображениями и текстами («Чего не стало?» «Что изменилось?» «Найди небылицы»), а также работа с различными таблицами, помогающими дополнительно развить у детей ориентировку в пространстве, активизировать и расширить словарь;

Хорошо себя в этом направлении зарекомендовала себя технология «Лепбук». Специально подобранный и собранный в «настольной книге» материал, позволяет максимально уделить внимание словарному запасу детей. Также использование технологии «Синквейн», позволяет в значительной мере развить речь детей и поработать над ее грамматическим оформлением.

– *На развитие мелкой пальчиковой моторики.*

В своей практике широко применяю различные сенсорные коробки и сенсорные коврики. Все это позволяет не только поработать над развитием моторики, но и в увлекательной форме обобщить знания детей по определенному направлению. Большим успехом у детей пользуются игры из подручных материалов (трубочек, ниток, шнурков, разного вида палочек, пуговиц, липучек).

Отдельно хочется выделить игры из разных видов конструкторов. Особенной популярностью у нас используются конструктор ЛЕГО и магнитный конструктор. С помощью данных конструкторов возможно не только создавать сюжетные постройки и обыгрывать их, но и придумывать различные игры-ходилки с заданиями. Подобные игры позволяют поддерживать интерес к определенной деятельности и служат незаменимым помощником в деле развития речи.

Ко второй форме работы можно отнести создание педагогических ситуаций совместно с музыкальным руководителем с использованием элементов логоритмики.

Структура игровой ситуации с элементами логоритмики

Этапы	Содержание этапа
Организационный	Организация детей Введение в игровую ситуацию
Основная часть	Телоподражательные, имитационные упражнения на автоматизацию и (или) дифференциацию звуков: изолированно или в слогах. Речевые упражнения с движениями с музыкальным сопровождением или без на автоматизацию и (или) дифференциацию звуков в связных текстах. Упражнения на развитие пространственных ориентировок. Пение. Исполнение музыкальных скороговорок и песен.

Этапы	Содержание этапа
	Подвижные игры. В зависимости от целей занятия и игрового замысла последовательность упражнений может меняться местами. Заключительные упражнения, проводимые в игровой форме: на развитие кинестетических ощущений и пространственного ориентирования; на релаксацию.
Дополнительная часть	Упражнения на развитие слухового внимания, фонематического слуха, дыхания, артикуляции, чувства ритма, координации движений, мимики, пантомимики, пластики; на регуляцию мышечного тонуса, танцевальные упражнения; на развитие творческой инициативы.
Итог	Завершение игровой ситуации, Оценка детской деятельности.

В структуру каждой игровой ситуации я не всегда включаю все перечисленные элементы. Последовательность коррекционной работы варьирую в соответствии с характером речевых нарушений, индивидуальных и возрастных особенностей детей.

В третью группу входит использование информационно-коммуникативных технологий в виде компьютерных презентаций и специальных логопедических распевок на основе видеоряда. Это сочетание – коротких песенок и видео, служит прекрасным материалом для организации различного вида детской деятельности. Как правило, процесс автоматизации поставленных звуков заключается в многократном повторении одного и того же лексического материала, и у детей быстро наступает утомление и пресыщение однообразной деятельностью. Клипы способны оживить этот процесс за счет новизны, реалистичности и динамичности изображения, использования анимированных изображений, внести в него элементы игры. Материал подобран на разные группы автоматизируемых звуков. Также возможно сочетание процесса автоматизации и упражнений на мелкую моторику.

Главным достоинством данных клипов служит то, что с помощью текстов песенок возможна автоматизация поставленных звуков – изолированно, в слогах, в тексте. Автором текстов и музыки является Овчинникова Н. В.

Организуя коррекционную работу по автоматизации звуков, мы можем добиться главной цели логопедического воздействия – формирование у детей чистой и правильной речи.

Список литературы

1. Воробьева Т. А. и Крупенчук О. И. «Мяч и речь» КАРО Санкт-Петербург, 2003;
2. Овчинникова Н. В. «Логопедические распевки» Детство-Пресс, 2014;
3. Сотникова В. Н. «Подвижные игры в работе с детьми ОНР» журнал Логопед № 3 / 2011;
4. Фадеева Ю. А., Пичугина Г. А., Жилина И. И. «Игры с прищепками: творим и говорим» – М.: ТЦ Сфера, 2011. (Библиотека логопеда).

УСТРАНЕНИЕ МОЗЖЕЧКОВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОГО ОВЛАДЕНИЯ ПОСЛЕДУЮЩЕЙ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММОЙ

Аннотация. В данной статье рассматривается мозжечковая недостаточность у детей дошкольного возраста и ее отрицательное влияние на дальнейшее школьное обучение. С целью устранения данного нарушения предлагаются эффективные практические упражнения применительно к детям раннего и среднего дошкольного возраста педагогами и родителями.

Дошкольное образование на сегодняшний день является первым уровнем в образовании и развитии детей-дошкольников. Детям с ограниченными возможностями здоровья трудно войти в общественную жизнь, поскольку у одних имеются нарушения опорно-двигательного аппарата, у других – задержка физического или психического развития, у третьих – могут быть проблемы, связанные с нарушениями слуха, зрения, интеллекта.

Самую многочисленную группу представляют дети с речевыми нарушениями различной степени сложности. Посещая группу компенсирующей направленности, дети с тяжелыми речевыми нарушениями должны оказаться под таким педагогическим воздействием, которое позволит максимально реализовать принцип доступности в овладении ими программного материала. Программный материал должен соответствовать их психическим и интеллектуальным возможностям. Реализация указанного принципа важна, так как усвоенные знания детьми помогут в школьном звене усвоить им родной язык, избежать трудности дислексического и дисграфического характера. Развитость когнитивных функций позволит в последующем времени правильно осуществить выбор профессии.

Встает необходимость в оказании педагогами правильной консультативной поддержки родителей детей с особыми психоречевыми особенностями. Информационная поддержка должна носить практическую направленность, правильно ориентировать родителей на решение имеющихся проблем и трудностей, связанных со здоровьем дошкольников.

Предшествует этому тщательное диагностическое обследование дефектологами физических и психоречевых особенностей детей, а также определение их зоны ближайшего развития. Логопедическое обследование дошкольников пятилетнего возраста за последние годы позволяет выявить нарушения речи, обусловленные мозжечковыми, дизартрическими расстройствами. Данные проблемы возможно ослабить или устранить еще в раннем возрасте, не ожидая их самостоятельного исправления. Чем дольше во времени имеется проблема, тем больше она укореняется и закрепляется, а также способствует отрицательному влиянию на здоровые функции в организме.

Мозжечковые нарушения головного мозга, нарушения в его связях с другими отделами центральной нервной системы, а также нарушения проводимости лобно-мозжечковых его путей, отрицательно сказывается на становлении и развитии всей речевой деятельности детей.

Внешними проявлениями являются нарушения в темпово-ритмической организации речи. Экспрессивная речь представляется скандированной, «рубленой», лишенной плавности и эмоциональной выразительности. Отмечается видимый пониженный тонус язычной и лицевой мускулатуры, темп артикуляционных движений замедлен, артикуляционные уклады не удерживаются, наблюдается слабость таких ощущений, мягкое нёбо провисает, движения языка неточные, с проявлениями гиперметрии или гипометрии. При более тонких целенаправленных движениях отмечаются треморы языка, выражена назализация большинства звуков. Нарушения проявляются и в вегетативных нарушениях – в нарушении функций жевания, пережевывания, глотания в раннем дошкольном возрасте. Такие дети долго сидят за столом во время завтрака или обеда, медленно пережевывают, неудачно откусывают твердую пищу, а в итоге, от усталости и вовсе могут от нее отказаться. Их общие моторные данные показывают чрезвычайную неловкость, нескоординированность двигательных актов. Мелкая моторика лишена дифференцированных движений. Это сказывается и на формировании графо-моторных навыков: захват карандаша делают не привычным способом, слабо его удерживают, слабо проводят линии, испытывают значительные затруднения в работе с пластилином.

Данная проблема у детей старшего дошкольного возраста полностью не успеет исчезнуть к моменту поступления их в школу. Корень данной проблемы кроется именно в поздних сроках ее решения. Родителям следует обращать внимание на состояние и соответствие психофизического развития своих детей каждому возрастному этапу. В частности, обращать внимание на проявление двигательной активности.

Начиная с младенческого возраста, дети могут иметь задержку в развитии моторной сферы: не удерживают игрушки в руке, не переключаются из одной руки в другую, этап «ползанья» полностью выпадает, некоторые с момента «сидения» сразу переходят на этап «вставания», а то и уже совершают первые шаги. С года до двух, трех лет хождение пошатывающее, неустойчивое, часто спотыкающееся. Навыки самообслуживания формируются на поздних сроках, поскольку родители, замечая трудности и неловкости в движениях, предпочитают сделать все за них, объясняя это тем, что ребенок еще просто мал, и тем самым сами препятствуют правильному развитию своих детей.

Первоначально необходима консультация врача-невролога, который имеет возможность дополнительно назначить обследование и соответствующее лечение. Но, наряду с лечебными мероприятиями, нужна консультация учителя-логопеда, который может предложить применить указанные ниже упражнения в домашних условиях.

Можно выделить три основные цели, убеждающие в важности устранения мозжечковых нарушений в раннем возрасте. Для миелинизации нервных клеток необходимо научить детей воспроизводить такие движения, которые

бы сочетались со зрительными, слуховыми, двигательными, вкусовыми, обонятельными ощущениями. Для достижения данной цели важно проводить общий и артикуляционный массаж в сочетании с обязательной сенсорной интеграцией.

Для формирования межполушарных связей необходимо организовывать такие тренировки, которые способствовали бы созданию биологически обратной связи. Левое полушарие головного мозга перерабатывает короткие согласные звуки, а гласные звуки воспринимаются правым полушарием. Каждое переключение сигнала нервной клетки занимает одну миллисекунду. Ребенок воспринимает звук, который проходит от его внутреннего уха до таламуса за 7,3 миллисекунды. Малейшая задержка в прохождении этого сигнала приводит к тому, что ребенок может не только иметь проявления мозжечковой недостаточности, но и не воспринимать, не понимать обращенную речь. Это явление наблюдается у детей с алалией и аутизмом. Для решения данной проблемы можно пройти курс высокочастотной лечебной терапии, а в условиях коррекционной группы применить педагогами такие упражнения, которые бы способствовали максимальному устранению не только мозжечковой дизартрии, но и повлияли бы на скорость передачи слухового восприятия.

Нарушение работы базальных ганглиев могут проявиться в полтерне и заикании у детей. Данные проблемы относятся к группе речевых нарушений, связанных темпо-ритмической организацией речи. Шведский ученый Пер Альм, предложил свою теорию заикания, которая заключается в том, что базальные ганглии – это «тормоза». Поэтому, очень важно развивать вестибулярную систему для интеграции всех систем головного мозга и управления собственным поведением.

Двигательная стимуляция мозолистого тела, мозжечка, вестибулярного аппарата в дальнейшем повлияет на сознание, самоконтроль, саморегуляцию детей. Развитие мозжечка и базальных ганглий можно развивать через воздействие на вестибулярную, проприоцептивную, тактильную, зрительную функцию.

Предложенные ниже рекомендации позволят сориентировать педагогов и родителей на правильный ход решения данной проблемы. Тренировка постуральной функции и декодирования речевой информации приведет к правильному восприятию детьми длинных предложений, позволит полюбить чтение, а так же преодолеть трудности в восприятии просодии. Мозжечковые нарушения ослабнут, это приведет к устойчивости походки, к моторной ловкости, к плавности и эмоциональной выразительности речи.

Первоначальной ступенью является развитие слухового сосредоточения у детей в младенческом и раннем дошкольном возрасте. Детей нужно привлекать к нахождению источника звука. Обязательно знакомить с различными звуками окружающего мира (шум воды, звук улицы, звуки леса, звуки тайги и т. д), научить дифференцировать звуки окружающего мира. В этом случае поможет игра «Какие звуки ты сейчас слышал?» с опорой на зрительный стимул. На иллюстративном материале, который раскладывается перед ребенком после демонстрации ряда звуков, предлагается найти и показать соответствующее изображение того или иного услышанного звука. Подбор звукового ряда

должен соответствовать психическому и интеллектуальному развитию детей. Детям, имеющим только речевые нарушения с сохранным интеллектом, можно предложить слуховой ряд, состоящий из звуков океана, звуков леса, звуков космоса. Детям, имеющим задержку в психическом развитии, можно предложить узнать голоса, или определить звуки домашних животных.

Следующей ступенью является различение звуков музыкальных инструментов. Следует научить детей различать звуки издаваемых предметов (шуршание, стук, топот, хлопок).

С 7 месяцев до 1,5 лет необходимо формировать очередность в действиях: стучать ложкой, топтать, бросать предметы, камни в воду. При отсутствии речевых средств общения у ребенка необходимо стимулировать начальные голосовые реакции и вызывать звукоподражания, которые придадут характер коммуникативной значимости. Под контролем логопеда, учитывая особенности состояния ротовой полости у детей, проводить динамическую артикуляционную гимнастику, которая позволит сформировать кинестетические ощущения от движений. Проводится она с закрытыми и открытыми глазами, с сопротивлением и без него. Развитию силы ротового и длительного выдоха помогают упражнения в выдыхании на легкие и тяжелые предметы с поверхности стола, воды, в воздухе. Можно предложить задувать горящую свечу с различного расстояния.

Для детей среднего и старшего дошкольного возраста можно предложить:

- начинать и заканчивать движения по команде (например, по звонку дети бегут, по хлопку останавливаются);
- удерживать длительно заданное движение и по команде расслабляться (например, устоять, наклонившись вперед, по стуку в барабан выпрямиться);
- стоять поочередно на одной ноге, затем на другой с открытыми и закрытыми глазами;
- выполнять под счет, или под музыку определенные движения;
- перебрасывать воздушные шары в воздухе;
- подбрасывать вверх легкие предметы и мячи различного диаметра;
- кататься на велосипеде (двух, трехколесном), на самокате, на велобеге;
- ходить по бревну, перешагивать низкие и высокие предметы, спускаться и подниматься по лестнице, переставляя поочередно ноги;
- перепрыгивать через доступные предметы;
- качаться на качелях, каруселях;
- в домашних условиях стараться не использовать блендер, который бы облегчал детям жевательные движения во время приема пищи;
- упражнять в чередовании предметов при их выкладывании (например, ложка большая, ложка маленькая);
- посещать логоритмические занятия, занятия музыкальной терапии: хлопать в ладоши в заданном темпе, петь знакомые песенки и разучивать стихи;
- развивать слухоречевую память через повторение заданной цепочки гласных звуков первого ряда, например, «А-О-У-И-Э-ы», повторение заданных слогов, например «та-та-да», «ко-ко-го», повторение услышанных слов и определение в сказанных словах лишнего слова (например, утка, утка, утка, слон);

- на не линованном листе бумаги упражнять в графическом начертании и чередовании палочек, геометрических фигур по зрительному образцу или по словесной инструкции, (например, рисование кружка, кружка, квадрата);
- рисовать различные линии, (например, волнистая, волнистая, прямая);
- вставлять при поддержке на невысокую, неустойчивую поверхность (например, можно использовать толстую палку, на которую можно положить широкую дощечку);
- ходить по лестнице вверх и вниз попеременным шагом;
- ходить по начерченной тонкой линии, по толстому канату, разложенному на полу;
- ходить с открытыми и закрытыми глазами;
- совершать физические упражнения с открытыми и закрытыми глазами.

На основании изученного нами вопроса можно сделать следующий вывод: данные виды упражнений являются основными, их содержание можно пересматривать и дополнять. Своевременное решение проблем в раннем дошкольном возрасте, связанных с нарушениями мозжечковой недостаточностью, позволит детям с ограниченными возможностями здоровья в последующем времени быть уверенными, раскрытыми эмоционально, а также быть более развитыми в социально-коммуникативных проявлениях.

Список литературы

1. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия. – М.: Гуманитар, изд. Центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с. ISBN 978-5-691-01781-0. Агентство СІР РГБ.
2. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. – М., 1987.
3. Винарская Е. Н. Дизартрия. – М., 2005.
4. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. СЕКАЧЕВ ПБОЮЛ, 2013 г.
5. Волоскова Н. Н. Формирование графомоторного компонента письма у учащихся начальных классов // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / Под ред. О. Б. Иншаковой. – М., 2001.
6. «Диагностика». – Краткая Медицинская Энциклопедия. – М.: Советская Энциклопедия, 1989.
7. Клиническая лабораторная аналитика. Основы клинического лабораторного анализа В. В. Меньшиков, 2002 г.
8. Лопатина Л. В. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей. – СПб., 2006.
9. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей церебральным параличом: Кн. Для логопеда. – М.: Просвещение, 1985. – 192 с.
10. Скворцов И. А. Иллюстрированная неврология развития / И. А. Скворцов. – М.: МЕДпресс-информ, 2014. – 352 с. : ил.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И УЧИТЕЛЯ-ПРЕДМЕТНИКА В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье описаны методы и формы взаимодействия специалиста службы сопровождения и учителя русского языка и литературы, авторы делятся опытом и результатами такого сотрудничества

Для реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в МАОУ ОЦ № 1 города Челябинска созданы необходимые условия. Для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья в соответствии со статьей 5 ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» образовательным учреждением осуществляется инклюзивное образование.

В статье 79 ФЗ «Об образовании» нормативно закрепляются три формы организации инклюзивного образования. Первая форма – обучение в специальных коррекционных образовательных организациях, т. е. дифференцированное обучение детей с нарушениями интеллекта, речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, вторая форма-инклюзивное обучение, когда ребенок с ОВЗ обучается в классе вместе с обычными детьми и третья форма-интегрированное обучение детей в специальных классах в общеобразовательных учреждениях. В образовательной организации МАОУ «ОЦ № 1» действует вторая и третья форма инклюзии: дети с ОВЗ обучаются в специальных классах.

Учитывая особенности организации образовательной деятельности для обучающихся с ОВЗ, в МАОУ «ОЦ № 1» проводится мониторинг численности детей, нуждающихся в инклюзивном обучении, созданы условия для доступа, имеется обеспечение оборудованием, разработана адаптированная образовательная программа, обучением детей занимаются квалифицированные педагогические кадры, функционирует служба сопровождения, в состав которой входят: 2 учителя-дефектолога, учитель-логопед, 3 педагога-психолога. Специалисты службы взаимодействуют с учителями начальных классов, учителями-предметниками среднего звена, а также родителями данной категории детей.

Взаимодействие учителя-дефектолога и учителя русского языка и литературы в нашей образовательной организации осуществляется в соответствии с требованиями ФГОС и в следующих формах:

- консультирование;
- проведение интегрированных уроков;
- взаимное посещение уроков;
- совместная разработка дидактического материала (создание рабочей тетради по разделам русского языка, с которыми учащиеся с ОВЗ испытывают трудности)
- совместная подготовка этапов урока.

Профессиональная компетентность педагога-дефектолога оказывает влияние на все области его педагогической деятельности, содержание которой в значительной степени определяется характером взаимодействия со всеми участниками коррекционно-образовательного процесса. В современных условиях полноценное содействие развитию и образованию ребенка с особыми потребностями возможно при тесном взаимодействии не только с родителями обучающихся, но и с учителями-предметниками. Успешность коррекционно-развивающего воздействия напрямую связана со способностями педагога-дефектолога строить позитивные отношения с родителями, детьми и коллегами в форме активного взаимодействия.

В настоящее время дети могут получить практически любую информацию самостоятельно, поэтому нам просто необходимо обновлять и расширять свои знания. Образовательная деятельность становится ярче, живее и интереснее, если мимика и пантомимика педагога показывают, что он сам заинтересован в образовательном процессе. Дети чувствуют, что в них заинтересованы. Одним из важнейших факторов, влияющих на профессионализм является самообразование. Поиск новых приёмов, методов и технологий актуален особенно в наше время. Ребёнка – представителя нового поколения практически невозможно заставить что-то сделать, если с ним не договоришься или не заинтересуешь. Следовательно, необходимо выбирать такие технологии, которые давали бы возможность это осуществить. Технологии должны способствовать развитию ключевых компетенций детей: исследовательских, социально-личностных, коммуникативных, организаторских, личностно-адаптивных, информационных и ключевых компетентностей: способность работать без постоянного руководства, способность брать на себя ответственность по собственной инициативе, способность осваивать какие-либо знания по собственной инициативе, умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для анализа и обобщения.

В настоящее время развитию инклюзивного образования в школах уделяется особое внимание. Все больше детей со статусом ОВЗ садятся за одну парту с нормотипичными детьми. В таком классе, с численностью 25 обучающихся, из которых 3–4 ребенка со статусом ОВЗ, учителю работать очень сложно! Как правило, в таком классе тяжело получать знания и самому ребенку с ОВЗ. Такой ребенок не успевает за темпом всего класса, не понимает задание. Даже если мы говорим о коррекционном классе, где занимаются все дети со статусом ОВЗ. Ребенку тяжело усвоить весь материал, потому что все дети разные, с разными диагнозами и возможностями!

Вот здесь на помощь учителю и ребенку должен подключиться дефектолог. Как правило, дефектолог осуществляет коррекционную деятельность с ребенком на своих индивидуальных и групповых занятиях. В некоторых школах учитель-дефектолог еще и осуществляет выход на уроки к данной категории детей. Из опыта своей работы я не видела эффективности в пассивном посещении уроков. Хотелось видеть большую и лучшую динамику в усвоении программного материала у данной категории детей.

Так появилась идея взаимодействия учителя-дефектолога и учителя русского языка, литературы в 5 классе.

В начале года мы с учителем русского языка и литературы определили ряд сложных тем по русскому языку, которые предстоит пройти в течение учебного года.

Нашу работу мы разделили на два этапа:

- пропедевтический;
- закрепляющий.

На этапе пропедевтики с детьми на индивидуальных занятиях разбиралась тема по русскому языку заранее, за несколько занятий до изучения этой же темы на уроках у учителя-предметника.

Далее, на втором этапе, когда данная тема изучалась на уроке учителем-предметником по своей программе, я присутствовала и помогала детям усвоить программный материал. В классе мы с учителем условно делили детей на три подгруппы по уровню развития.

Детям сильной подгруппы оказывалась направляющая помощь, по мере необходимости. С детьми средней подгруппы работал учитель-предметник. С детьми слабой подгруппы работал учитель-дефектолог. За год взаимодействия с учителем русского языка были разработаны:

- *Сборник дидактических игр «Занимательный русский язык».*

В сборник вошли разделы: морфемика, лексика, фонетика, синтаксис, орфография, фразеология- предназначение данного сборника прежде всего в практической помощи учителю русского языка.

– *Рабочая тетрадь по русскому языку «Помогайка»*, где были подобраны задания и упражнения в соответствии с вышеуказанными разделами. Все задания в них были выстроены по трем уровням сложности. В зависимости от уровня развития ребенка. Приведу несколько примеров из рабочей тетради:

Упражнение 1.

Выпишите слова на изучаемую орфограмму, выделите корень и подчеркните орфограмму.

1. Кто ясно мыслит, тот ясно изл...гает.
2. Чужую беду руками разведу, а к своей ума не прл...жу.
3. Если сл...жить все ошибки умного, получится гора.
4. Отработав, что пол...гается, съешь, что причитается
5. Ум заключается не только в знании, но и в умении прил...гать знание на деле.
6. Где мысль ясна ,там ясно изл...женье, там нужные слова придут без затруднения.

Задание для детей:

- «сильная подгруппа» выполняет полностью и пишет свои слова на заданную орфограмму;
- «средняя подгруппа» выполняет только 6 пунктов;
- «слабая подгруппа» выполняют сколько смогут.

Упражнение № 2.

– На «5» № 1: Дикie гуси г...товились к отлету. Деревья постепенно обл...тают. В синем небе в...сят белые облака.

– На «4» № 2: Свежий в...терок играет листьями. Прошёл ре...кий дождь. Облака плывут на восток.

– На «3» № 3: (Откуда?) Из-за туч выглянуло солнышко. Листочек оторвался (от чего?) от дер...ва. (На какой?) На высокой ели уселась стайка др...здов.

Упражнение № 3.

Проверим свои знания и умения. Из слов составьте предложение, выполните задания и оцените себя и товарища

1. Смотрела, на, окно, из, женщина, и, нас, улыбалась; 2. Однажды, неизвестный, цветок, как, я, растет, увидел; 3. Сад, красивый, окном, моим, за. 4. сказка, нравится, «Маленький принц», мне, очень; 5. листва, и, ветер, дует, шуршит;

– Какое получилось предложение по цели высказывания?

– Является ли это предложение нераспространенным?

– По интонации?

– Сколько членов предложения входит в ГО?

– Подчеркните второстепенные члены предложения.

«Сильная подгруппа» – выполняют все задание полностью

«Средняя подгруппа»- только составляют предложения.

«Слабая подгруппа»- составляют два любых предложения.

Данный вид взаимодействия оказался эффективным в работе с детьми с ОВЗ и показал хорошую динамику в усвоении программного материала детьми. На уроках работали учащиеся не только сильной подгруппы, но средней и слабой. В следующем учебном году нами планируется продолжение сотрудничества учителя-дефектолога и учителя русского языка и литературы и поиск новых форм взаимодействия, в ходе которого будет разработана рабочая тетрадь по русскому языку для 6 класса для детей с ОВЗ, а также сбор и систематизация дидактических игр для 6 класса.

Список литературы

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 320 с.

2. Вильшанская А. Д. Содержание и методы работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе [Текст] / А. Д. Вильшанская. – М.: Школа-Пресс, 2008. – 108 с.

3. Учебник для студентов пед вузов. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В. В. Воронковой – М.: Школа-Пресс, 2004. – 416 с.

4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.05.2019) «Об образовании в Российской Федерации».

АРТИКУЛЯЦИОННАЯ ГИМНАСТИКА ПРИ РАЗЛИЧНЫХ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЯХ

***Аннотация.** Артикуляционная гимнастика представляет собой комплекс упражнений, помогающих улучшить подвижность органов артикуляции. Опираясь на общие и специфические закономерности развития детей с ОВЗ, в логопедическую работу стоит включать различные виды артикуляционных гимнастик, разработанные с учетом особенностей речевого нарушения ребенка.*

Артикуляционная гимнастика – это совокупность специальных упражнений, направленных на укрепление мышц артикуляционного аппарата. Артикуляционная гимнастика относится к основным практическим методам логопедического воздействия и являет собой базис для создания предпосылок постановки звуков.

В процессе коррекции нарушения речи учитываются общие и специфические закономерности развития аномальных детей: уровень развития речи, познавательной деятельности, особенности сенсорной сферы и моторики.

В связи с учетом выше перечисленных особенностей возникает необходимость включения в логопедические занятия различных видов артикуляционных гимнастик в зависимости от речевого нарушения ребенка.

Первые упоминания о «гимнастике речи» встречаются в XVI в. в ряде обстоятельных описаний речевых расстройств и их лечения у врача Авиценна и итальянца Меркуриалиса. В начале XVIII в. Галлер (Германия) предлагает систему упражнений для устранения косноязычия. Американка Ли вырабатывает свою систему упражнений речевых органов заики посредством вокальной гимнастики.

Метод воспитания речи путем специфической гимнастики был признан целым рядом выдающихся теоретиков и практиков по расстройствам речи (Куссмауль, Коломба, Фаттер, Енько и др.). Практически этот метод состоит в том, что сложный нервно-мышечный двигательный комплекс данного звука искусственно разлагается на отдельные свои двигательные элементы, каждый из которых изолированно подвергается гимнастической обработке. После завершения этой стадии работы все двигательные элементы синтезируются в одно комплексаторное нервно-мышечное движение, составляющее нужную нам артикуляцию. [11]

С дальнейшим изучением Логопедии как науки и расширении знаний о ней было разработано множество различных гимнастик, которые схожи в названии упражнений, но имеют ряд особенностей при их выполнении.

К классической артикуляционной гимнастике мы можем отнести гимнастику описанную Хватцевым Михаилом Ефимовичем. В ней он выделяет: гимнастику общих движений тела, гимнастику речевых механизмов, гимнастику губ, гимнастику языка, комбинированные движения звукопроизводительного

аппарата. Так же к классической артикуляционной гимнастике относится гимнастика, предложенная Волковой Ларисой Степановной, в которой она выделяет следующие направления: упражнения для губ и упражнения для языка. [5; 11] Авторы в своих работах отмечают, что гимнастика должна складываться из дифференцированных движений необходимых для постановки конкретного звука.

В 1989 году Фомичева Мария Федоровна публикует книгу «Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии», где описывает артикуляционную гимнастику, разделенную на комплексы для постановки звуков. В данную артикуляционную гимнастику она включает:

- упражнения, вырабатывающие основные движения и положения органов артикуляционного аппарата;
- упражнения, способствующие выработке движений и положений органов артикуляционного аппарата, необходимых для правильного произношения свистящих звуков;
- упражнения, способствующие выработке движений и положений органов артикуляционного аппарата, необходимых для правильного произношения шипящих звуков;
- упражнения, подготавливающие артикуляционный аппарат для правильного произношения звука л;
- упражнения, подготавливающие артикуляционный аппарат для правильного произношения звука р.

Мария Федоровна в своей работе отмечает, что одни и те же комплексы могут быть использованы во всех возрастных группах, но требования к проведению артикуляционной гимнастики и к выполнению упражнений детьми на каждом возрастном этапе будут различными. [10]

Дошкольными логопедами упражнениям, предложенным М. Ф. Фомичевой, были даны названия и придуманы разные обыгрывающие ситуации, превращающие гимнастику в увлекательную игру.

В пособиях Л. А. Комаровой представлены комплексы артикуляционных упражнений для постановки звуков с картинками и стихами.

Н. В. Нищевой разработано пособие «Веселая артикуляционная гимнастика». [7]

И. А. Волошиной представлены артикуляционная гимнастика для мальчиков и для девочек, в виде интересных сказочных историй. [1]

У Рыжовой Натальи Васильевны в книге «Артикуляционная гимнастика для малышей» представлена авторская методика проведения артикуляционной гимнастики с детьми дошкольного возраста. Это сказочные истории «веселые приключения язычка», включающие в себя комплекс артикуляционной гимнастики. [9]

У Куликовской Т. А. представлена артикуляционная гимнастика в считалках. [4]

Л. П. Воронина и Н. А. Червякова говорят о том, что, говоря о специальной логопедической гимнастике, следует иметь ввиду упражнения для многочисленных органов и мышц лица, ротовой полости, плечевого пояса, грудной клетки. Таким образом авторы включают в артикуляционную гимнастику, помимо классических комплексов постановки звуков, дыхательную гимнастику, упражнения для растягивания подъязычной связки, упражнения для преодоления гиперсаливации, массаж языка, пальцев и ладоней. [2]

С дальнейшим изучением логопедии, как науки были разработаны авторские методики проведения артикуляционной гимнастики, предложенные для решения конкретных задач.

Архиповой Еленой Филипповной была разработана артикуляционная гимнастика для детей со стертой формой дизартрии

Е. Ф. Архипова в книге «Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей» пишет о том, что для детей с дизартрией артикуляционная гимнастика проводится в трех вариантах: пассивно, пассивно-активно, активно.

Пассивная гимнастика применяется, когда у ребенка нет возможности выполнения заданных движений. В этом случае логопед, механически воздействуя на органы артикуляции руками или зондами, воссоздает артикуляционные позы и движения. Пассивные движения, вызывая сокращение мышц, создают кинестетическую афферентацию. Это программирует схему будущего собственного движения.

После нескольких повторений переводят эти движения в пассивно-активный и активный план, то есть выполнение без механической помощи.

Активной гимнастикой называется система упражнений для органов артикуляции, которые проводятся по инструкции логопеда. Цель активной гимнастики – улучшить качество артикуляционных движений, выработать тонкие дифференцированные движения, сформировать кинестетическую основу артикуляционных движений, знаковых для конкретных звуков. Результатом такой артикуляционной гимнастики будет формирование кинестетической основы артикуляционных движений, необходимой для автоматизации поставленных звуков.

Для детей со стертой дизартрией Е. Ф. Архипова предлагает проводить артикуляционную гимнастику с функциональной нагрузкой. Функциональная нагрузка выражается в утрированном, четком выполнении всех заданий, с максимальной амплитудой движений органов артикуляции. Елена Филипповна в книге «Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей» описывает 20 упражнений с функциональной нагрузкой, название которых совпадает с классической артикуляционной гимнастикой, но имеет ряд особенностей при выполнении. Эти упражнения являются базовыми и в дальнейшем автором объединяются в комплексы для постановки звуков.

Использование данной артикуляционной гимнастики в занятиях с детьми, имеющими стертую форму дизартрии, способствует выработке четких кинестезий и тем самым способствует уменьшению диспрактических нарушений, имеющих место при некоторых вариантах дизартрии. [3]

Марианной Ильиничной Лынской разработана методика сенсорно-интегративной артикуляционной гимнастики. Данная гимнастика является комплексом упражнений для преодоления артикуляционной апраксии у детей дошкольного возраста.

Автор в своей книге говорит о том, что зачастую детям младшего дошкольного возраста не интересны предлагаемые в литературе традиционные артикуляционные упражнения. Многие из них предназначены для детей более старшего возраста и используются на подготовительном этапе в работе по коррекции звукопроизношения. В пособии представлены 16 тематических комплексов артикуляционных упражнений с использованием продуманной системы визуализации, сенсорной интеграции, куклотерапии и сказкотерапии. Описанные комплексы могут использоваться как часть индивидуальных или групповых занятий, или же являться самостоятельными занятиями.

Данные комплексы могут использоваться как с детьми без речевых нарушений с целью развития артикуляционных возможностей для подготовки к школе, улучшения дикции, так и с детьми, имеющими нарушения эмоционально-волевой сферы, интеллекта и пр.

Центральным звеном каждого занятия по методике М. И. Лынской является «сенсорный поднос», использование которого позволяет:

- развивать разные виды восприятия детей, поскольку игры на подносе являются активными: детям разрешается изучать материал, пересыпая его, нюхая и пробуя на вкус; кроме того, сенсорный поднос становится игровым ландшафтом во время проведения сказкотерапевтического массажа;

- ритмизировать деятельность детей: ведь регулярное появление сенсорного подноса визуализирует для ребенка начало занятий, помогает настроиться на занятие (особенно важна подобная визуализация для детей, не понимающих речь);

- развить чувство эстетики и художественный вкус;

- обеспечить интерактивное взаимодействие с игровым материалом и коммуникацию между участниками занятия.

Важным принципом проведения артикуляционной гимнастики является опора на базовые виды чувствительности, а не на зрительный анализатор (упражнения перед зеркалом), как в традиционной системе. Основываясь на принципах сенсорной интеграции, артикуляционные упражнения рекомендуются проводить:

- сидя на большом мяче (фитболе);

- сидя на балансирующей табуретке с одной ножкой, стоя на балансирующей доске;

- динамические артикуляционные упражнения выполняются на качелях.

При этом, если ребенок может осуществлять дополнительный контроль с помощью зеркала, по мнению автора, это стоит делать. Однако работа с зеркалом не возможна для детей с аутичным спектром, с такими детьми использование сенсорно-интегративной гимнастики порой становится единственно возможным способом для проведения упражнений.

Комплексы сенсорно-интегративной гимнастики не заменяют традиционные упражнения, необходимые на подготовительном этапе перед постановкой нарушенных звуков. Работа по постановке звуков должна включать в себя традиционные классические комплексы артикуляционных упражнений. [6]

В 1991 году Зоя Алексеевна Репина разработала и издала книгу по артикуляционной гимнастике для детей с врожденной расщелиной – «Опосредованная артикуляционная гимнастика для детей дошкольного возраста».

По мнению автора формирование артикуляционного праксиса у детей дошкольного возраста следует проводить опосредованным путем, так как у них отмечается задержка в формировании контроля и управления органами артикуляции. Дети еще не ощущают положение языка, губ, челюсти при произнесении того или иного звука. Поэтому артикуляционная гимнастика должна проводиться не по прямой словесной инструкции взрослого, а опосредованным путем, путем вызывания образа того или иного артикуляционного движения, позы или звука, путем игротерапии.

Опосредованная методика предполагает широкое применение игрушек, сказочных масок, трафаретов, звукоподражаний, фонограмм (с голосами птиц, животных), воображаемых ситуаций (движений, предметов), игр (настольных, ролевых), текстов-рифмовок, игр-рассказов, сказок, текстов-инсценировок.

Цель опосредованной артикуляционной гимнастики – это вызывание правильного произношения звуков, формирование яркого, акустико-артикуляционного образа корректируемого звука.

Большое значение в данной методике придается работе по развитию кинестетических (артикуляционных) ощущений от движения органов артикуляции. С этой целью подбираются упражнения на чередование движений с резко контрастными характеристиками, затем – менее контрастными.

В ходе коррекционных занятий З. А. Репина так же рекомендует развивать у ребенка процессы внимания, памяти, познавательную активность, неречевой и речевой слуховой гнозис, общую и мелкую моторику пальцев рук. [8]

Артикуляционная гимнастика является необходимой составляющей любого логопедического занятия. Но не всегда классическая артикуляционная гимнастика дает возможность справиться с поставленными задачами при коррекции тяжелых речевых нарушений. В таком случае приходят на помощь авторские методики, которые позволяют в работе с детьми, имеющими нарушения звукопроизношения, решать задачи формирования артикуляционных укладов звуков речи, развития мышечной силы органов артикуляции и т. д. Для детей с алалией с помощью артикуляционных упражнений решаются задачи по преодолению апраксии, у детей с дизартрией артикуляционная гимнастика формирует четкие кинестезии и способствует уменьшению диспрактических нарушений. У детей с ринолалией целью артикуляционной гимнастики становится формирование четкого и яркого акустико-артикуляционного образа корректируемого звука. Таким образом, артикуляционная гимнастика занимает одно из ведущих мест в преодолении речевых нарушений.

Список литературы

1. Волошина И. А. Артикуляционная гимнастика для мальчиков. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. – 32 с.
2. Воронина Л. П., Червякова Н. А. Картотеки артикуляционной и дыхательной гимнастики, массажа и самомассажа. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 80 с.;
3. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.
4. Куликовская Т. А. Артикуляционная гимнастика в считалках: пособие для логопедов, воспитателей логопедических групп и родителей / Т. А. Куликовская. – М.: издательство ГНОМ, 2018. – 64 с.
5. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
6. Лынская М. И. Сенсорно-интегративная артикуляционная гимнастика: Комплексы упражнений для преодоления артикуляционной апраксии у детей дошкольного возраста / М. И. Лынская. – М.: ПАРАДИГМА, 2016. – 28 с.
7. Нищева Н. В. веселая артикуляционная гимнастика. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. – 32 с.
8. Репина З. А., Доросинская А. В. Опосредованная артикуляционная гимнастика для детей преддошкольного возраста: Учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т, НПРЦ «Бонум». Екатеринбург, 1999, с.7;
9. Рыжова Н. В. Артикуляционная гимнастика для малышей. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.
10. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии: Учеб. Пособие для учащихся пед. Уч-щ по спец. «Дошкольное воспитание». – М.: Просвещение, 1989, 239 с.: ил.
11. Хватцев М. Е. Логопедия: уч. для пед. Институтов – М., 1937 г. – 299 с.

Петровская Л. Е.

МБОУ «С(К)ОШ № 119 г. Челябинска», г. Челябинск

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ЛОГОПЕДОВ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ)

Аннотация. В статье рассмотрена реализация преемственности между звеньями организации работы учителей-логопедов дошкольного и начального школьного образования в условиях реализации ФГОС, создание системы непрерывного образования (коррекции) детей с интеллектуальными нарушениями с учетом сохранения самооценности каждого возрастного периода развития ребенка.

В реализации Федерального Государственного Образовательного Стандарта важный этап занимает преемственность деятельности дошкольных учреждений и начальной ступени образования.

Преемственность – это связь между предыдущими и последующими этапами образования с сохранением прошлого опыта. Создание системы непрерывного обучения для детей с ОВЗ является одной из главных задач коррекционной работы, так как обусловлена особенностью психических нарушений обучающихся.

Цель преемственности в логопедической работе – это создание системы непрерывного развивающего образования детей. Преемственность с позиции школы – это опора на имеющиеся знания, навыки и умения, у детей. Организация работы в школе происходит с учетом дошкольного уровня развития ребенка.

Преемственность является двусторонним процессом. С одной стороны, дошкольная ступень, которая сохраняет самоценность дошкольного детства, формирует фундаментальные личностные качества ребёнка. С другой – школа-преемник подхватывает достижения ребёнка и развивает накопленный им потенциал.

Основные принципы, положенные в основу построения преемственности в обучении детей с ОВЗ с интеллектуальными нарушениями:

- принцип интеграции содержания дошкольного образования в начальное и начальное в среднее образование;
- принцип гуманизации, означающий лично- ориентированный подход к детям с ОВЗ;
- принцип системности, означающий непрерывность по реализации учебных программ;
- принцип учета индивидуальных особенностей учащихся с ОВЗ;
- принцип преемственности дошкольной ступени образования, начальной школы и средней школы, позволяющий безболезненно переходить от одной возрастной ступени к другой

Под преемственностью понимается непрерывность на границах различных этапов или форм обучения (коррекции), для детей с интеллектуальными нарушениями очень важно правильно выстроенная поэтапная коррекционная работа, то есть, в конечном счете – единая организация этих этапов или форм в рамках целостности системы образования.

Реализация преемственности между звеньями обеспечивает создание системы непрерывного образования (коррекции) детей с интеллектуальными нарушениями с учетом сохранения самоценности каждого возрастного периода развития ребенка, а также сформированности определённых умений и навыков, в том числе и освоения разных форм взаимодействия с окружающим миром. Отметим, работа с детьми должна исходить из принципа «не навреди» и быть направленной на сохранение здоровья, эмоционального благополучия и развитие индивидуальности каждого ребенка.

Основные направления в работе по обеспечению преемственности согласование целей на дошкольном и начальном школьном уровнях, в том числе обогащение содержания образования в начальной школе и детском саду, а также совершенствование форм организации и методов обучения в дошкольном учреждении и начальной школе.

Взаимодействие логопедов дошкольного и школьного образования проявляется:

- ознакомление со списочным составом и дефектами речи детей;
- составление плана работы по устранению речевых нарушений;
- посещение занятий в дошкольном учреждении логопедами школьного учреждения;
- участие в проведении родительского собрания, проведении занятий, консультирование будущих первоклассников;
- составление подробной характеристики детей-логопатов в ходе работы «круглого стола»;
- ознакомление с анамнезом детей-логопатов;
- проведение совместного логопедического обследования;
- коллегиальное заключение речевых нарушений;
- ознакомление с программой сопровождения учеников-логопатов;
- посещение занятий в школе логопедами дошкольного учреждения в рамках программы «Адаптация»;
- участие в работе совещания – «Круглый стол»

Результат совместной работы логопедов дошкольного и школьного образования предполагает возможность отслеживания логопедами дошкольного учреждения результатов обучения детей с нарушениями интеллекта в школе с целью совершенствования коррекционной работы, но и прогноз уровня усвоения учебного материала учениками по результатам диагностики, составление плана сопровождения детей с особыми педагогическими потребностями в области логопедии.

Преемственность выступает одной из главных задач дошкольного образовательного учреждения и школы, как необходимое условие адаптации первоклассников с интеллектуальными нарушениями к новому виду учебной деятельности. Дает возможность комплексной, непрерывной и поэтапной диагностики и коррекции, ребенка с интеллектуальными нарушениями.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья
2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)
3. Просвиркин В. Н. Новый взгляд на преемственность в системе непрерывного образования // Вестник Университета Российской академии образования. 2008. – № 3
4. Должикова Р. А., Федосимов Г. М., Кулинич Н. Н., Ищенко И. П. «Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе», Москва, Школьная пресса, 2008.
5. Кузнецова В. К. «Вопросы преемственности и адаптации в условиях учебно-воспитательного комплекса» // Нач. школа. – 1996 № 8

УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ДОО ПО РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ОВЗ

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопросов, связанных с недостаточными социально-коммуникативными компетенциями педагогов ДОО по работе с детьми ОВЗ. Дан анализ компетентности педагогических работников согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Рассматривается вариант овладения педагогами ДОО социально-коммуникативной компетенцией по работе с детьми ОВЗ.

В изменяющемся стремительно мире радикально меняются и трудовые функции педагога, в зависимости от которых, преобразуются требования к его образовательной деятельности, к уровню его профессионализма. Сегодня востребован педагог творческий, компетентный, способный к развитию умений мобилизовать свой личностный потенциал в современной системе дошкольного образования.

Рассмотрим состав данной компетенции. Результативность дошкольной системы воспитания напрямую зависит от уровня сформированности коммуникативной компетенции воспитателя.

В современной психолого-педагогической науке проблема коммуникативной компетенции приобретает все большую популярность. На сегодняшний день накоплен достаточный теоретический и эмпирический материал как в отечественной (Л. А. Петровская, М. И. Лукьянова, А. А. и т. д.), так и в зарубежной психологии (Дж. Равен, Р. Селман, Г. А. Шредер). В данных исследованиях отражена характеристика коммуникативной компетенции, выявлена структура, механизмы и факторы его развития, но область проблематики профессиональной коммуникативной компетенции работающих с детьми дошкольного возраста педагогов не достаточно изучена.

Но также современное общество заинтересовано и в разностороннем развитии людей, успешно социализирующихся, обладающих высоким уровнем социальной компетенции. Между тем анализ современной социологической, психолого-педагогической литературы свидетельствует о недостаточной подготовленности педагогов к взаимодействию с изменяющейся социальной средой, об их неуверенности в собственных силах и низком уровне компетенции в решении возникающих перед ними социальных проблем.

Анализ научной литературы показывает, что рассмотрение проблемы социальной компетенции носит достаточно не простой характер. В ряде работ исследователи рассматривают отдельные аспекты социальной компетентности, их проявления в определенных сферах социального взаимодействия.

Так, изучены проблемы личностного самоопределения, самосознания, социальной активности личности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов).

Социально-коммуникативная компетенция непосредственно связана и с особенностями играемых человеком социальных ролей. Она предполагает адаптивность и свободу владения вербальными и невербальными средствами общения и может рассматриваться как категория, регулирующая систему отношений человека к самому себе, природному и социальному миру.

Одним из средств развития социально-коммуникативной компетенции в социальной практике является социальное проектирование.

Социальное проектирование – активная форма воспитания, поскольку эта форма способствует формированию активной жизненной позиции и воспитанию личности созидательного типа.

В результате социального проектирования ребенок формирует свою «Я – концепцию», устанавливает социальное взаимодействие с миром. В результате совместной деятельности, в ходе которой ребенок вступает во взаимодействие с социумом, формируется «продукт» деятельности, имеющий для ребенка практическое значение.

Объектом деятельности в социальном проектировании выступают социальные отношения. Субъектами – учащиеся и их партнеры, вовлеченные в проектирование. Социальные проекты обогащают личность определенным видом общественно-ценного опыта. Это доказывает необходимость их использования во внеурочной деятельности. В проектировании ребенок может заявить о себе, продемонстрировать такие качества своей личности, как ответственность, исполнительность, инициативность, коммуникабельность.

Социальное проектирование является одним из важнейших элементов развития гражданских знаний и умений, выражения собственной активной позиции в общественной жизни. Педагоги активно принимают участие в разработке проектов, результатом которых может стать изменение социальной ситуации (в школе, микрорайоне, городе). Работа над проектом позволяет почувствовать значимость своей деятельности, повышает их социальный статус, открывает новые возможности.

Работа над проектом позволяет активно включиться в определенную деятельность, содержащую творчество, овладеть в процессе данной деятельности знаниями, умениями, навыками и опытом, сознательно развивать в себе такие позитивные качества личности. Участники проектной деятельности, включаясь в эту деятельность, не только создают проекты, но и усваивают систему ценностей, т. е. происходит социализация педагогов. Для успешной организации проектной деятельности необходимо, чтобы педагог владел определенными умениями. Завершается проектная деятельность результатом, который соответствует поставленной цели.

Педагог выступает своего рода буфером между жесткой социальной действительностью и социальной неопытностью, наивностью и максимализмом подростка, и роль этого буфера – не исказить социальную действительность, не «надеть» на подростка розовые очки, приукрашая ее, а обеспечить безопасность ребенка в процессе взаимодействия со средой – психологическую

в первую очередь. Можно говорить о том, что в ходе социального проектирования педагог вынужден «выпадать» из традиционной и привычной для него собственно педагогической деятельности в социально-педагогическую или говоря другими словами социально-коммуникативную. [3]

Следует подчеркнуть что, для повышения уровня социально-коммуникативного развития педагогов используя социальное проектирование, проводятся семинары.

В нашей школе интернате есть коррекционное дошкольное отделение для детей с ОВЗ. Для развития сетевого взаимодействия образовательных организаций по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в нашем учреждении была разработана локальная методическая сеть «Дар речи». Целью создания этой сети является развитие сетевого взаимодействия образовательных организаций по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Был разработан интерактивный контент для дистанционного проведения учебных, методических мероприятий и коммуникации специалистов в области специального (коррекционного) образования, лиц с ОВЗ (ТНР), их родителей. Этот контент помогает делиться опытом по работе с детьми с ОВЗ и детьми инвалидами, используя социальное проектирование.

Это дает возможность сформировать у педагогов социально-коммуникативную компетентность, которая способствует эффективному развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста.

Резюмируя сказанное, можно сказать, что социальное проектирование служит одним из компонентов формирования у педагогов социально-коммуникативной компетенции.

В связи с этим социально-коммуникативную компетенцию человека в общении можно определить как его компетентность в межличностном восприятии, межличностной коммуникации и межличностном взаимодействии.

Список литературы

1. Конечкая, В. П. Социология коммуникации [Текст]: учебник / В. П. Конечкая. – М. : Международный университет бизнеса и управления, 1997. – 304 с.
2. Молчанов, С. Г. Методики отбора содержания социализации и оценивания социализованности мальчиков и девочек в дошкольном образовательном учреждении [Текст]: пособие для работников дошкольного образования. – Челябинск: Энциклопедия, 2012. – 60 с.
3. Носакова, Т.В. Роль проектных технологий в процессе социализации личности (на примере социальной подготовки учащихся к семейной жизни) [Текст]: // Дополнительное образование. – № 3, 2005. – 72 с.
4. Социальное проектирование в системе дополнительного образования детей [Электронный ресурс], – http://www.orenipk.ru/rmo_2009/rmo-dop-2008/dop/dop_proekt.html

РАЗВИВАЮЩАЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА КАК ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. Рассмотрены требования Федерального государственного образовательного стандарта, которые нацелены на всестороннее развитие личности ребенка. Выявлена необходимость создания развивающей предметно-пространственной среды для выполнения этих требований, а также для лучшей адаптации и коммуникации ребенка в начальной школе. Изучены особенности создания развивающей предметно-пространственной среды для преемственности дошкольного и школьного образования.

Реализация программы начального общего образования (НОО) с учетом введения новых требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) должна обеспечивать условия для полноценного развития личности детей в сферах социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития личности детей на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и к другим людям.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования нацелен на создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром при реализации программы начального общего образования. Развитие ребенка осуществляется не только в учебной деятельности, но и в игре. ФГОС школьной образовательной организации (ШОО) нацеливает на личностно-ориентированный подход к каждому ребенку для сохранения самоценности детства. Документ выдвигает требования на ориентацию индивидуальных особенностей детей при реализации образовательной программы в школьных организациях [10].

Начало систематического обучения ребёнка в школе связано с изменением социальной ситуации, социального статуса, а также с изменением ведущей деятельности ребёнка. В связи с этим, учебный процесс необходимо организовать так, чтобы успешно решались образовательные и воспитательные задачи, не наносился вред здоровью обучающихся, обеспечивались нормальный процесс роста и развития организма. Для этого, организация развивающей предметно-пространственной среды (РППС) в школе, не только облегчит адаптацию первоклашек, но в целом адаптацию в начальной школе. Также РППС поможет адаптироваться к школьной среде и новым условиям, и к виду новой деятельности – учебной. РППС поможет в сотрудничестве между детским садом и школой.

Развивающая предметно-пространственная среда, стимулирует развитие речи, коммуникативную, игровую, познавательную, физическую и другие виды активности ребенка. Она помогает ребенку обрести инициативность и самостоятельность в разных видах деятельности, способность выбирать род занятий, партнеров, порождение и воплощение разнообразных замыслов, уверенность в своих силах и открытость внешнему миру. Л. С. Выготский отмечал, что «ребенок, как человек, начинает свое **развитие** в процессе формирования отношений с материальной действительностью». [2 стр. 44] РППС должна быть организована в зависимости от возрастной и индивидуальной специфики развития класса.

В соответствии с ФГОС школьного образования развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать и гарантировать: охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия детей; максимальную реализацию образовательного потенциала пространства класса; построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми; открытость школьного образования и вовлечение родителей; построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированной на интересы и возможности каждого ребенка; создание равных условий, максимально способствующих реализации различных образовательных программ в школьном образовании для детей.

Само понятие «**развивающая предметная среда детства**» было введено в лексику педагога после 1988 года. К 1968 году здесь были созданы системы **развивающих** игрушек и дидактических пособий, направленных на формирование первоначальной культуры мышления детей. Но уже в 1927 на первом педагогическом съезде ставился вопрос о роли среды в процессе развития ребенка. [1. стр. 18]

По словам Л. С. Выготского, В. А. Сухомлинского, М. Монтессори, К. Д. Ушинского и других при проектировании таких РППС нужно учитывать условия его развития, при которых среда станет «поисковым полем ребенка». Д. Б. Эльконин, Л. С. Леонтьев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский утверждают, что развитие ребенка, его воспитание зависит от того в каком окружении он растет.

Развивающая предметно-пространственная среда является частью образовательной среды. Она представлена специально организованным пространством, материалами, оборудованием и инвентарем, для развития детей школьного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития» [10].

Н. В. Нищева, говорит о том, что правильно организованная **предметно-пространственная среда** создаёт возможности для успешного устранения речевого дефекта, преодоления отставания в речевом **развитии** и позволяет ребёнку проявлять свои способности не только на уроках но и в свободной деятельности, стимулирует **развитие** творческих способностей, самостоятельности, инициативности, помогает утвердиться в чувстве уверенности в себе, а значит, способствует всестороннему гармоничному **развитию личности**. [6]

Таким образом, при создании развивающей предметно-пространственной среды в школьной образовательной организации необходимо обеспечить реализацию: образовательного потенциала пространства класса и материалов, оборудования и инвентаря для развития детей школьного возраста, охраны и укрепления их здоровья, учета индивидуальных особенностей детей и коррекции их развития; для развития двигательной активности детей, возможности общения и совместной деятельности детей и взрослых, а также возможности для уединения; для различных образовательных программ, с учетом применения инклюзивного образования, а также национально-культурных, климатических и других условий.

Принципы конструирования РППС в образовательных учреждениях основаны на психолого-педагогической концепции современного начального школьного образования, которая сводится к созданию социальной ситуации развития ребенка.

В соответствии с ФГОС НОО и программой ШОО развивающая предметно-пространственная среда создается педагогами для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов. Для выполнения этой задачи РППС должна быть: содержательно насыщенной, доступной, безопасной [9], соответствующей общеобразовательной программе ШОО; соответствующей возрастным и индивидуальным возможностям детей.

При организации развивающей предметно-пространственной среды школьной образовательной организации необходимо учитывать требования, изложенные в нормативно-правовых документах федерального уровня.

Среда должна быть наполнена содержанием достижений в знаниях, открытиях, умениях, которые многие школьники уже освоили, присвоили и начинают создавать багаж для следующей ступени развития; содержанием, которое для некоторых школьников еще остается в стадии движения к достижению; содержанием для некоторых детей, которое еще не достижимо. [7 стр 8–9]

Таким образом, при создании РППС среды должны учитываться особенности детей посещающих класс: возраст, уровень развития, интересы, склонности, способности, личные особенности. РППС должна соответствовать образовательной программе ШОО. РППС должна способствовать развитию речи ребенка.

Правильно организованная в начальной школе РППС позволяет облегчить процесс адаптации первоклассников. При соблюдении преемственности с детским садом, необходимо организовать особое учебное пространство класса, которое позволит первоклассникам комфортно чувствовать себя в школе и будет приближено к организации РППС в детском саду.

Развивающая предметно-пространственная среда помогает максимально реализовать образовательный потенциал детей, создать комфортные условия для разных видов деятельности ребёнка. Благодаря грамотной организации предметно-пространственной среды, педагоги имеют возможность эффективно работать над раскрытием индивидуальности каждого ребенка, учитывая его склонности, интересы, уровень активности.

Предметно-развивающая среда позволяет каждому ребёнку найти занятие по душе, поверить в свои силы и способности, научиться взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, понимать и оценивать их чувства и поступки, а именно это лежит в основе развивающего обучения. Созданная среда вызывает у детей чувство радости, эмоционально положительное отношение к образовательному учреждению, желание посещать его, обогащает новыми впечатлениями и знаниями, побуждает к активной учебной деятельности, способствует интеллектуальному развитию детей.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М., 2004 – 313 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., Педагогика, 2007 – 197 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 4, М., 2005 – 438 с.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М., 2004 – 323 с.
5. Леонтьев А. Н. Учение о среде в педагогических работах Выготского Л. С. (критическое исследование) // Вопросы психологии. – 2006
6. Нищева Н. В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. – Детство-Пресс, 2010.
7. Новоселова, С. Л. Развивающая предметная среда: Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детском саду и УВК / С. Л. Новоселова; Москва – Центр инноваций в педагогике: 1995. – 64 с. Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда. М., 2005
8. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. N 189 г. Москва «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям организации обучения в общеобразовательных учреждениях
9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
10. Эльконин Д. Б. Детская психология. – М., 2006 – 243 с.

Самошкина А. А.

МБУ «ЦППМСП Калининского района г. Челябинска», г. Челябинск

РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

Аннотация. В статье раскрывается механизм проведения коррекционно-развивающих занятий с детьми раннего возраста в условиях МБУ «ЦППМСП Калининского района г. Челябинска». Рассматриваются организационные формы включения родителей детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коррекционно-развивающий процесс.

Для зачисления на коррекционно-развивающие занятия детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью существуют определенные показания:

- Ребенок в возрасте от рождения до трех лет имеет статус «ребенок-инвалид», подтвержденный действующей справкой об установлении категории «ребенок-инвалид».

- У ребенка в возрасте от рождения до трех лет выявлено стойкое нарушение функций организма или заболевание, приводящие к стойким нарушениям функций организма, задержка развития.

- Ребенок в возрасте от рождения до трех лет, воспитывается в государственном (муниципальном) учреждении, в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

- Ребенок в возрасте от рождения до трех лет воспитывается в семье, находящейся в трудной жизненной ситуации, что выявляется организациями социального обслуживания, помощи семье и детям, органами опеки и попечительства.

- Ребенок в возрасте от рождения до трех лет относится к категории детей с ограниченными возможностями здоровья, что подтверждено заключением, выданным психолого-медико-педагогической комиссией.

- Заявление родителей, поданное в службу ранней помощи в связи с обеспокоенностью его развитием, трудностями поведения и адаптации в возрасте до 3-х лет.

Для оказания ранней помощи в Центре созданы специальные условия:

- в помещении Центра обеспечены необходимые санитарно-гигиенические условия в соответствии с инструкциями по охране жизни и здоровья детей, санитарными правилами и нормативами; требованиями Правил противопожарной безопасности;

- установлена детская мебель; создан игровой уголок, оборудованный игрушками, развивающими играми, книгами.

Наполняя пространство игрушками, оборудованием и другими материалами, мы придерживались правила, все предметы должны быть известны детям, соответствовать их индивидуальным особенностям (возрастным и гендерным) для осуществления полноценной самостоятельной и совместной со сверстниками деятельности. В коррекционно-развивающую предметно-пространственную среду включены также предметы для совместной деятельности ребенка с взрослым (родителями и педагогами).

Предметное содержание коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды выполняет информативные функции об окружающем мире и передачи социального опыта детям. Все игрушки, оборудование и другие материалы разнообразны и связаны между собой по содержанию и масштабу для обеспечения доступности среды. Помимо соответствия критериям, установленным Федеральным Государственным Образовательным Стандартом Дошкольного Образования, все элементы коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды имеют все необходимые сертификационные документы: Сертификат соответствия и Гигиенический сертификат. Именно эти документы свидетельствуют об их безопасности для физического здоровья детей.

Так же в специальные условия входит Программа Центра «Маленькие ладошки». Она разработана на основе коррекционно-развивающей программы «Ступеньки». Авторами программы являются: Иванова А. Е., Кравец О. Ю., Пикалева Е. Ю., Рыбкина И. А., Серебрякова Н. В., Соломаха Л. С. Программа предусматривает речевое, социально-эмоциональное, умственное, моторное развитие детей раннего возраста в соответствии с их индивидуальными психофизиологическими особенностями и психологическую поддержку семей. Продолжительность программы составляет 3 месяца, по 2 занятия в неделю.

Организация занятий на базе «Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Калининского района г. Челябинска» обусловлена принципом, который заключается в поэтапном введении материала. На следующую, более сложную ступеньку ребенок может перейти, лишь в достаточной степени овладев более легким материалом.

Психолого-педагогическая помощь детям раннего возраста с отклонениями в овладении речью направлена на выявление потенциальных возможностей ребенка, создание психолого-педагогических условий для гармоничного психического и социального развития ребенка.

Содержание развивающей работы определяется в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка.

Психолого-педагогическая помощь реализуется в процессе индивидуальных и групповых занятий логопеда-дефектолога и развивающего взаимодействия родителей с ребенком. Индивидуальные занятия с ребенком проводятся в присутствии родителей. Такие занятия выполняет обучающую функцию, помогая родителям ребенка освоить развивающие способы взаимодействия с ним.

Наряду с индивидуальными, задачи развития решаются на групповых занятиях, проводимых в малых подгруппах.

При организации занятий с родителями следует учитывать два их основных формата: групповое занятие и индивидуальная консультация. Преимущества групповых занятий следующие:

- централизованная передача знаний и практических советов;
- возможность практической отработки полученных на занятии знаний и навыков.

Преимущество индивидуальной консультации заключается в большей актуализации обсуждаемой проблемы в контексте конкретного ребенка и особенностей его личностных особенностей и семейного окружения. В своей работе использую как групповые занятия с родителями (семинары, групповые консультации, тренинги, игровые групповые занятия), так и индивидуальные приемы (консультации) для родителей. Такой формат позволяет наиболее эффективно проработать актуальные вопросы и проблемы в групповом формате, а также обсудить с родителями конкретные специфические вопросы и проблемы являются индивидуальные консультации. Некоторые занятия предполагают участие детей и совместную детско-родительскую работу на занятии. В этом случае заранее составляется график таких занятий.

При комплектовании родительских групп для занятий учитывается, что оптимальная численность группы составляет 2–3 человека. Родителей заранее информируем о количестве и составе групп, о графике проведения занятий.

Значимым аспектом организации занятий с родителями на базе центра является обеспечение родителей методическими и дидактическими материалами, в состав которых входят следующие:

- консультации по теме занятия;
- информационные буклеты;
- дидактические материалы для занятий на дому;
- интерактивные материалы (аудио- и видеозаписи) и др.

По результатам оказания помощи проводим анкетирование родителей (законных представителей) для оценки степени удовлетворенности от полученного уровня помощи. В анкете прописаны вопросы, на которые отвечают родители наших деток: *(оценка в диапазоне от 0 до 10)*:

Актуальность данной информации для Вас.

Новизна данной информации для Вас.

Значимость данной информации для Вас.

Ваше желание продолжить получать помощь в Центре.

Ваше желание получить консультацию и помощь в другом Центре.

Оцените уровень удовлетворенности от предоставленной помощи в Центре.

По итогам анкетирования можно сделать вывод, что большинство родителей полностью удовлетворяет деятельность Службы ранней помощи. Наибольшее количество баллов было получено на вопрос «Ваше желание продолжить получать помощь в Центре», так же высоко 98 % родителей оценили вопрос: «Новизна данной информации для Вас», 99 % родителей дали максимальный балл уровню удовлетворенности от предоставленной помощи в Центре. Так же высокий балл родители поставили вопросам актуальности и значимости. И, что особо важно, анкетирование выявило, что желания получить помощь, в другом Центре у родителей нет.

Таким образом, уровень удовлетворенности работы с детьми в «Центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Калининского района г. Челябинска» в целом удовлетворяет родителей, что является высоким показателем результативности работы коллектива.

Т. к. первоначальным моментом развития речи неговорящих детей является развитие понимания речи. При этом немаловажную роль играет содержание и форма инструкций взрослого, обращенных к ребенку. Поэтому «пусковым» элементом в системе моих занятий является определение содержания и формы речевой коммуникации взрослых (родителей в частности) с детьми для установления взаимодействия между слухоречевым, зрительным и двигательным анализаторами. Конечно, не все дети уходят из нашего Центра «говорящими». Но! Даже те, которые не заговорили, становятся более коммуникабельными, у них начинает формироваться представление о себе, о социальном окружении, предметном мире. Развивается самостоятельность, познавательная активность. Развиваются двигательные навыки мелкой моторики рук. Таким образом, компенсируются познавательная, социальная, физическая линии развития, что ведет к созданию базы для активизации речевой деятельности ребенка.

Наиболее выраженного результата от проведения коррекционно-развивающих занятий добиваются родители с высокой степенью мотивации на работу с ребенком в домашних условиях. Часто родители просто не знают, как правильно общаться и вести себя со своими малышами. После нескольких консультаций видны первые положительные результаты, папы и мамы меняются вместе с детками буквально на глазах.

И когда родители начинают осознавать, как важно для малыша общение со взрослыми и сверстниками. Что развитие речи является непрерывным процессом, начинающимся с самых первых этапов взаимодействия и пронизывающим всю совместную деятельность ребенка и родителей, а также различные виды этой деятельности на протяжении всего периода детства. Чем бы мамы и папы ни занимались совместно с ребёнком: от бытового общения в процессе одевания, умывания и до собственно специализированных развивающих занятий, эта деятельность всегда должна сопровождаться развитием речи ребёнка, как в плане понимания обращенных к нему фраз, так и в плане формирования его собственной речевой активности.

Поэтому цель наших занятий: научить родителей общаться со своим малышом, организовывать для него досуг и развивающие занятия так, чтобы всё совместное время препровождения и общения способствовало развитию ребёнка и приносило радость.

Ведь только любящие мамы и папы могут помочь своему ребёнку развиваться полноценно, только от их желания формировать и совершенствовать навыки ребёнка зависит успешность развития его речи.

Торопова Н. Ю.

МБУ «ЦППМСП Калининского района г. Челябинска», г. Челябинск

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ И КОНСУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

Аннотация. В статье раскрывается механизм организации работы МБУ «ЦППМСП Калининского района г. Челябинска» по профилактике речевого неблагополучия детей раннего возраста в условиях ДОО и семьи. Рассматриваются организационные формы включения родителей детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коррекционно-предупредительный процесс.

Одна из задач ЦППМСП в профилактике детского неблагополучия – это выявление и устранение факторов, препятствующих развитию и социализации детей – с опорой на их собственные ресурсы, образовательные организации и семьи, реализуется в задачах деятельности и нашего Центра.

В последние годы определилось особое направление в логопедии – превентивное логопедическое воздействие, которое отвечает положениям разрабатываемой концепции раннего логопедического вмешательства (ИКП РАО).

Суть ее в том, что ранняя диагностика и грамотно организованная ранняя коррекция, позволяют не только скорректировать уже имеющиеся отклонения в развитии, но и предупредить появление вторичных отклонений в развитии, достичь максимально возможного для каждого ребенка уровня общего развития, образования, степени интеграции в общество. [8]

Авторы государственной концепции раннего вмешательства определили задачи реализации системы специального образования нового типа (Малофеев Н. Н.), посредством: максимально ранней диагностики особенностей развития ребенка и своевременно начатого целенаправленного коррекционно-предупредительного воздействия в ранние сроки, с обязательным включением родителей в воспитательно-образовательный процесс.

Для реализации этих задач мы создали систему ранней помощи родителям и их детям с различными отклонениями или риском отклонения в развитии.

Одним из основных направлений модернизации специального образования и деятельности нашего Центра является ранняя предупреждающая помощь детям дошкольного возраста, на основе своевременного выявления нарушений в развитии и включения ребенка в психолого-медико-педагогического сопровождение.

Это обусловлено ценностью раннего возраста как сензитивного периода для становления высших психических функций и личности в целом. Концептуальной основой этого направления стало положение Л. С. Выгодского о развитии ребенка как процессе возникновения новообразований в реальном взаимодействии со средой, в частности микросоциальной средой ребенка – семьей. [2] Основным новообразованием раннего возраста является речь. Все остальные линии развития в этом возрастном периоде определяются состоянием речевого онтогенеза (Выгодский Л. С., Ушакова Т. Н., Эльконин Д. Б. и др.). Если в сензитивный период жизни ребенка (1–3) лет, не будет уделено должного внимания речи малыша, то в дальнейшем потребуются масса усилий, чтобы наверстать упущенное (Левина Р. Е., Чиркина Г. В. и др.). [9] Вследствие этого, превентивное логопедическое воздействие предполагает раннее выявление проблем ребенка и организацию коррекционно-стимулирующей работы с ним в сензитивные сроки.

Поэтому, ежегодно, начиная с 2003 года, организуется и проводится работа в условиях ДОО по своевременно начатому психолого-медико-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с целью выявления нарушений речевого развития – в соответствии с письмом Структурного подразделения Муниципального Казенного Учреждения «Центр Обеспечения Деятельности Образовательных Организаций» Калининского района города Челябинска: «О работе учителей-логопедов ДОО с детьми раннего возраста, имеющими нарушения речевого развития».

Процесс сопровождения определяет конкретные формы, содержание, технологии деятельности специалистов службы сопровождения (в частности, учителей-логопедов) в диагностике, в консультировании и просвещении всех участников образовательного процесса, в пропедевтической и опосредованной коррекционно-развивающей работе с детьми раннего возраста.

Профилактический (диагностический) осмотр детей раннего возраста с целью выявления речевых нарушений, проводится в ДОО ежегодно в начале декабря, по завершению процесса адаптации ребенка к ДОО. Утверждаются списки ДОО, ответственные за проведение профилактического осмотра, закрепляются специалисты конкретной организации – учителя-логопеды, которые выявляют детей раннего возраста с нарушениями речевого развития, составляют списки этих детей, графики консультирования участников образовательного процесса (родителей и педагогов). Эти данные предоставляются в Центр до 13 декабря, где анализируются, уточняется и обобщается количество обследованных детей с трудностями в овладении речью, формируется банк данных, графики и формы консультирования участников образовательного процесса – педагогов и родителей, оказывается необходимая методическая помощь специалистами Центра.

Информационная справка: за последние 5 лет учителями-логопедами ДОО было обследовано 5294 ребенка, это (336 детей от 1,5 до 2 лет; 4958 детей с 2 до 3 лет), из них – с ТНР выявлено 1147 детей, что составляет 22 % от общего количества осмотренных детей раннего возраста в ДОО. Из них – с ЗРР, ЗППР – 1142 ребенка; с ринолалией – 2 ребенка, с заиканием – 3. На консультативные занятия с учителем-логопедом ДОО было зачислено 84 % от общего количества детей раннего возраста с выявленными речевыми нарушениями, что составляет 958 детей, в среднем в год зачисляется 192 ребенка.

Технологии раннего вмешательства создают реальные предпосылки решения важной социальной проблемы – профилактики неблагоприятного развития детей в раннем возрасте. Учителя-логопеды при диагностике речевого развития детей используют методические рекомендации, разработанные и утвержденные МО учителей-логопедов ДОО Калининского района. Так как речь ребенка возникает не только при наличии определенных биологических, лингвистических предпосылок, но и при формирующемся воздействии микро-социальных условий, особенно при условии общения ребенка со взрослыми ближайшего окружения, особенно с эмоционально близким ребенку человеком, матерью, поэтому необходимо привлечение семьи к пропедевтике речевых отклонений в раннем возрасте[15].

На основании графика консультирования составляется тематическое планирование встреч учителя-логопеда с родителями и педагогами, выбираются организационные формы логопедической пропедевтики, подбираются методические рекомендации, игры и упражнения для детей, но основной акцент делается на консультирование родителей.

Все мероприятия по преодолению и/или предупреждению отставания речевого развития детей раннего возраста направлены на общую стимуляцию речевого развития детей, на повышение компетентности родителей и педагогов в вопросах развития речи, при соблюдении следующих условий:

- активного включения ребенка в совместную речевую деятельность;
- создания развивающей предметно-пространственной среды дома и в ДОО, содержащей разнообразный дидактический, иллюстративный, игровой материал;

- организации языковой среды: продуманной системы общения родителей со своими детьми с учетом возрастных особенностей детей;
- организации и проведения специальной деятельности по профилактике речевых нарушений у детей раннего возраста в условиях ДОО и семьи, при активном участии родителей в реализации системы взаимодействия с ребенком, особенно, в диаде «мать и дитя».

На основании положений трудов ведущих специалистов в области логопедии, психолингвистики, психологии (Левиной Р. Е., Чиркиной Г. В., Ушаковой Т. Н., Выгодского Л. С. и др.), работа должна вестись по всем направлениям становления речевой системы, через формирование и развитие данных компонентов:

- мелодико-интонационно-ритмических компонентов речезыковой системы;
- фонематических компонентов речезыковой системы;
- двигательных основ артикуляции и звукопроизношения;
- когнитивных предпосылок речи;
- импрессивной и активной речи;
- грамматических категорий и навыков словоизменения, словообразования;
- тонкой, общей моторики и координация слова с движением.

Проанализировав тематику реализуемых учителями-логопедами ДОО нашего района мероприятий, определен рейтинг приоритетности консультаций, например, в этом учебном году. Как правило, возглавляют рейтинг темы по ознакомлению родителей с возрастными и психолого-педагогическими особенностями развития детей раннего возраста, а затем планируются темы по стимуляции речевого развития детей раннего возраста.

1. Этапы развития детской речи, возрастные особенности речевого развития детей раннего возраста.
2. Овладение пальчиковой гимнастикой, развивающей речь.
3. Игры и упражнения по формированию и развитию основ артикуляции для предупреждения нарушений звукопроизношения.
4. Игры и упражнения по развитию слухового восприятия, внимания, фонематического слуха.
5. Игры и игрушки, приемы работы по формированию и развитию правильного физиологического и речевого дыхания.
6. Методы и приемы стимулирования речевой деятельности, игры на активизацию самостоятельной речи ребенка раннего возраста.
7. Формирование и развитие когнитивных предпосылок речи и т. д.

Наиболее доступными и востребованными родителями формами организации взаимодействия с учителем-логопедом ДОО – являются консультативно-практические занятия. В нашем районе были апробированы различные формы организации общения учителей-логопедов с родителями: информационно-аналитические, познавательные и наглядно-просветительские. Цели использования различных форм организации взаимодействия с родителями и сами формы представлены в таблице № 1. (см. таб. 1)

Формы организации общения с родителями

Наименование	Цель использования	Формы проведения взаимодействия с родителями
Информационно-аналитические	Выявление интересов, потребностей, запросов родителей; Формирование мотивационного компонента; Выявление уровня педагогической осведомленности родителей по вопросам развития речи; Выявление уровня эффективности работы родителей с их детьми	Опрос; Беседа; Дискуссия; Анкетирование
Познавательные формы	Ознакомление родителей с возрастными и психолого-педагогическими особенностями развития детей раннего возраста; Формирование у родителей практических навыков развития речи детей через рациональный выбор методов и приемов взаимодействия с детьми с учетом возраста; Трансляция актуальной информации и разработок в сфере ранней помощи детям	Консультация; Беседа; Дискуссия; Круглый стол; Семинар-практикум; Устный педагогический журнал; Педагогическая библиотека по вопросам воспитания и развития детей раннего возраста; Демонстрация фрагментов занятий, мастер-классов или игр по развитию речи с детьми раннего возраста (видеозаписи, игровые ситуации)
Наглядно-просветительские (информационно-ознакомительные, информационно-просветительские)	Ознакомление родителей с направлениями в работе по речестановлению; Формирование у родителей знаний о развитии речи у детей раннего возраста, через различные наглядные формы	Информационные проспекты, буклеты для родителей; Сборники, дидактические разработки игр; Организация мини-библиотек по вопросам развития речи детей; Памятки; графики, диаграммы; Интернет-ресурсы: консультации на сайте ДОО, в блоге учителя-логопеда

В последнее время, одной, из востребованных родителями форм получения информации и знаний, является заочное консультирование родителей с использованием Интернет-ресурсов: на страницах сайтов ДОО, в личных блогах учителей-логопедов нашего района, в том числе для родителей детей раннего возраста, например, в МБДОУ «ДС № 57 г. Челябинска», МАДОУ

«ДС № 482 г. Челябинска», МАДОУ «ДС № 440 г. Челябинска» и др. Среди учреждений нашего района есть победители в областном конкурсе индивидуальных сайтов – это МАДОУ «ДС № 17 г. Челябинска», а именно блог учителя-логопеда Аббаровской О. В.

Еще организационными формами взаимодействия учителя-логопеда ДОУ с родителями детей раннего возраста, коррекционно-предупредительного воздействия на развитие их детей являются:

1. Создание родительских клубов на базе ДОУ для детей раннего возраста по пропедевтике детского неблагополучия (в том числе и речевых отклонений), социальной дезадаптации, например:

– МБДОУ «ДС № 1 г. Челябинска» создан родительский клуб «Солнцеград-Звукоград» (младший отдел – профилактический: здесь проводится консультирование родителей детей (от 1,5–4 лет) по пропедевтике речевого недоразвития (групповые 2–3 раза в год, индивидуальные, подгрупповые – по запросу родителей);

– МАДОУ «ДС № 476 г. Челябинска» организовал семейный клуб «Вместе с мамой, вместе с папой» – в рамках проектной деятельности ДОУ проводится консультирование родителей детей раннего возраста по разным направлениям предупреждения детского неблагополучия, в том числе и в развитии речи. Групповые консультации проводятся в нетрадиционных формах (деловые игры, мастер-классы, устные педагогические журналы и др.) по каждому направлению, в том числе и по профилактике речевых отклонений – 1–2 раз в год. Итог каждой встречи – памятки, буклеты для родителей;

2. В МБДОУ «ДС № 57 г. Челябинска» реализуется Проект координации деятельности специалистов коррекционного блока (учителей-логопедов и психолога ДОО) «Говорушечка»: через внедрение системы современных технологий по предупреждению и опосредованной коррекции речевых отклонений у детей раннего и младшего дошкольного возраста. Мероприятия по организации взаимодействия с родителями и педагогами ДОО, чаще, проводятся в нетрадиционных формах – 1 раз в месяц – групповое консультирование родителей детей раннего возраста; индивидуальное, подгрупповое консультирование – по запросу родителей и педагогов.

3. Помимо этих форм работы, в нашем районе предоставляются платные образовательные услуги для детей раннего возраста – мероприятия, включающие коррекционно-пропедевтическое воздействие на детей раннего возраста:

– так, например, в МАДОУ «ДС № 482 г. Челябинска» функционирует группа раннего развития для детей, не посещающих ДОУ, из ближайших микрорайонов – «Филлипок-малышок». Специалисты ДОО, в т. ч. и учитель-логопед проводят пропедевтически-развивающие занятия с детьми раннего возраста в диаде «мать и дитя» – (2 раза в неделю по 3 занятия в день). Проводятся индивидуальные и групповые консультации специалистами ДОУ для родителей детей данной категории с выявленным в процессе занятий отставанием или риском отставания в развитии (в том числе и речи) – (групповые 2–3 раза в год, индивидуальные – по необходимости или запросу родителя).

– А в МАДОУ «ДС № 17 г. Челябинска» работает речевой кружок «Малышок», для детей раннего возраста, посещающих это ДОУ. Учитель-логопед проводит подгрупповые коррекционно-развивающие занятия с детьми с выявленными речевыми нарушениями – по 1 занятию – 2 раза в неделю, с декабря по май включительно. Индивидуальные и групповые консультации с родителями данной возрастной категории (по графику консультирования и запросам родителей) – каждый последний четверг месяца.

Основными целями работы данных организационных форм логопедической пропедевтики являются:

- повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей в области знаний о закономерностях развития ребенка раннего возраста с целью профилактики возможных будущих проблем развития;

- организация раннего выявления отклонений развития детей от 1,5–3 лет.

- разработка новых организационных форм и педагогических технологий вовлечения родителей в воспитательный процесс;

- разработка и внедрение коррекционно-пропедевтических занятий для детей раннего возраста, просветительски-профилактических программ для родителей, имеющих детей раннего возраста специалистами ДОУ (учителями-логопедами, психологами и др. специалистами);

- разработка индивидуальных рекомендаций для родителей детей, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении с учетом их зоны ближайшего развития.

Ранняя комплексная помощь позволяет эффективно предупредить, минимизировать или вообще упразднить имеющиеся у ребенка раннего возраста отклонения в речевом развитии, смягчить их негативное влияние на усвоение детьми коммуникативных навыков и их социализацию.

Эффективность проведенных мероприятий по пропедевтике и опосредованной коррекции речевых отклонений детей раннего возраста анализируется учителем – логопедом ДОУ по результатам:

- отслеживания динамики речевого развития детей раннего возраста;

- определения величины разрыва между состоянием речи ребенка к концу учебного года и нормативами речевого развития в данном возрасте;

- необходимости направления ребенка с проблемами в развитии, в том числе, и речевом, на ПМПК, для определения дальнейшего образовательного маршрута.

В конце учебного года (с 15–30 мая) учителя-логопеды ДОУ предоставляют в Центр отчет о работе с детьми раннего возраста, где определяется количество детей, которым рекомендуется дальнейшее обследование на ПМПК.

Данные об эффективности технологии раннего вмешательства в нашем районе за последние 5 лет свидетельствуют о том, что из 958 выявленных детей раннего возраста с речевыми нарушениями, после оказанных детям и их родителям пропедевтически-коррекционных мероприятий, лишь у 10 %, (что составляет 95 детей), сохранялись проблемы в речевом развитии и они нужда-

лись в обследовании на ПМПК, с целью определения дальнейшего образовательного маршрута. А у 90 % детей речевое развитие стало соответствовать норме или оно приблизилось к возрастной норме и требуется лишь дальнейшая стимуляция речи и наблюдение специалистами ДОО.

Таким образом, выводы по результатам итоговой диагностики детей раннего возраста говорят о наличии положительной динамики в нормализации речи, что свидетельствует об эффективности профилактики речевых отклонений у детей при привлечении микросоциума. А познавательные формы организации общения учителя-логопеда и родителей выполняют доминирующую роль в повышении психолого-педагогической компетентности родителей, а значит, способствуют изменению взглядов родителей на развитие речи своих детей, формируют рефлексию.

Профилактическая и консультативная работа, организованная специалистами ДОО для родителей детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью эффективна, потому что максимально приближена к месту жительства ребенка и носит семейно-центрированный характер деятельности.

Список литературы

1. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: Учебное пособие. / Е. Ф. Архипова- М., 2006. – 222 с.
2. Выгодский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выгодский. – М., «Эксмо», 2003. – С. 154, 220.
3. Григорьева Г. Г и др. Педагогика раннего возраста: Учебное пособие / под ред. Г. Г. Григорьевой. – М.: «Академия», 1998г.-336 с.
4. Жукова Н. С. и др. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: для логопедов / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева – М., Просвещение 1990. – 239 с.
5. Игры и занятия с детьми раннего возраста: Методическое пособие/под ред. Е. А. Стребелевой, Г. А. Мишиной. – М., «Экзамен», 2004 – 160 с.
6. Козак О. Н. Игры и занятия с детьми от рождения до трех. / О. Н. Козак-СПб., «Союз», 2000. – 96 с.
7. Левина Р. Е. К психологии детской речи (Автономная детская речь) // Р. Е. Левина. Нарушения речи и письма у детей / ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошиш. – М.: АРКТИ, 2005. С. 179–184.
8. Малофеев Н. Н. Ранняя помощь – приоритет современной коррекционной педагогики. // Дефектология / Н. Н. Малофеев 2003. № 4. – с. 7–11.
9. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений. / Ред. Г. В. Чиркина. – М: АРКТИ 2003. – с. 190–238.
10. Основы теории и практики логопедии // Под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
11. Смирнова Е. О. и др. Диагностика психического развития от рождения до трех: Методическое пособие. / Е. О. Смирнова. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС., 2005 – 98 с.

12. Стребелева Е. А. и др. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением ЦНС в группах кратковременного пребывания: Методическое пособие / Под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Экзамен 2004. – 128 с.

13. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития / Т. Н. Ушакова. – М: ПЕРСЭ, 2004. – 256 с.

14. Чиркина Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями речи. // Специальная дошкольная педагогика / Под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Академия, 2002. – с. 164

15. Шереметьева Е. В. Пропедевтическое воздействие при отклонениях речевого развития у детей раннего возраста // Дефектология (Текст) / Е. В. Шереметьева. 2007 № 2 – с. 77–81.

Федорова Т. П.

МБДОУ «ДС № 263 г. Челябинска», г. Челябинск

РОЛЬ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассказывается о необходимости развития мелкой моторики у детей с задержкой психического развития, об играх, которые можно использовать на занятиях и дома.

Педагоги и психологи, занимающиеся проблемами развития дошкольников и младших школьников единодушно сходятся во мнении о том, что мелкая моторика очень важна, поскольку через нее развиваются такие высшие свойства сознания, как внимание, мышление, координация, воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь. Развитие мелкой моторики важно еще и по причине, что в жизни, когда вырастет, ребенку понадобятся точные координированные движения, чтобы писать, одеваться, а также выполнять различные бытовые и прочие действия.

Мелкая моторика – одна из сторон двигательной сферы, которая непосредственно связана с овладением предметными действиями, развитием продуктивных видов деятельности, письмом, речью ребёнка.

В. А. Сухомлинский писал, что истоки способностей и дарования детей – на кончиках их пальцев. Чем больше уверенности и изобретательности в движениях детской руки, тем тоньше взаимодействие руки с орудием труда (ручкой, карандашом), тем сложнее движения необходимые для этого взаимодействия, тем ярче творческая стихия детского разума, чем больше мастерства в детской руке, тем ребенок умнее.

Правильное развитие мелкой моторики определяет также формирование у ребенка сенсомоторной координации – согласованного действия рук и глаз. С помощью зрения ребенок изучает окружающую действительность, контролирует свои движения, благодаря чему они становятся более совершенными и точными. Глаз как бы «обучает» руку, а с помощью ручных движений в предметах, которыми манипулирует ребенок, открывается больше новой информа-

ции. Зрение и движения рук становятся основным источником познания ребенком окружающей действительности. Изучая всевозможные предметы, трогая и ощупывая их руками, ребенок приходит к пониманию причинных связей. Чем старше становится ребенок, тем активнее он использует руки и пальцы, чтобы повторить увиденное или осуществить задуманное. Он строит дома, башни и мосты, рисует животных и людей, буквы и числа, и в конечном итоге учится писать. При выполнении всех этих действий глаза помогают рукам.

Как показывает практика, во время диагностики детей с задержкой психического развития, возникают трудности связанные с мелкой и с общей моторикой, как у детей среднего возраста, так и у детей подготовительной группы. Во время диагностики отмечаются наличие нарушений: трудности в нахождении отдельных поз, переключения с одного движения на другое, трудности в запоминании последовательности выполнения задания; манипулятивная функция недостаточная – трудности в нахождении поз, неловкость и асинхронность пальцевой моторики.

У детей с ЗПР наблюдаются частые признаки задержки физического развития (недоразвитие мускулатуры, недостаточность мышечного и сосудистого тонуса, задержка роста), запаздывает формирование ходьбы, речи, навыков опрятности, этапов игровой деятельности.

У детей с ЗПР отсутствует типичная для здорового ребенка живость и яркость эмоций, характерны слабая воля и слабая заинтересованность в оценке их деятельности. Игра отличается бедностью воображения и творчества, монотонностью, однообразием. У этих детей низкая работоспособность в результате повышенной истощаемости (очень быстро устают).

В познавательной деятельности наблюдаются: слабая память, неустойчивость внимания, медлительность психических процессов и их пониженная переключаемость. Для ребенка с ЗПР необходим более длительный период для приема и переработки зрительных, слуховых и прочих впечатлений.

Для детей с ЗПР характерны ограниченный (гораздо беднее, чем у нормально развивающихся детей того же возраста) запас общих сведений об окружающем, недостаточно сформированные пространственные и временные представления, бедный словарный запас, несформированность навыков интеллектуальной деятельности.

Незрелость функционального состояния ЦНС служит одной из причин того, что дети с ЗПР не готовы к школьному обучению к 7 годам. У них к этому времени, как правило, не сформированы основные мыслительные операции, они не умеют ориентироваться в заданиях, не планируют свою деятельность.

Такой ребенок с трудом овладевает навыками чтения и письма, часто сменяет буквы, сходные по начертанию, испытывает трудности при самостоятельном написании текста.

Отставание в развитии тонкой моторики рук у дошкольников препятствует овладению ими навыков самообслуживания, затрудняет манипуляцию различными мелкими предметами, сдерживает развитие некоторых видов игровой деятельности. У младших школьников несовершенство мелкой моторики затрудняет овладение письмом и рядом других учебных и трудовых навыков.

Таким образом, движения рук – это основа для формирования навыков самообслуживания у детей.

Движения пальцев рук влияют на развитие моторной функции речи и стимулируют развитие других психических функций – мышления, памяти, внимания.

По мнению ученых, уровень развития речи находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук: если развитие движений пальцев соответствует возрасту ребенка, то и речевое развитие его будет в пределах нормы; если же развитие движений пальцев отстает, задерживается и развитие речи. Развитие пальцевой моторики как бы подготавливает почву для последующего формирования речи.

Работа по развитию тонкой моторики кистей и пальцев рук оказывает благотворное влияние не только на становление речи и ее функций, но и на психическое развитие ребенка. Начинать работу по развитию мелкой моторики нужно с самого раннего возраста. В раннем и младшем дошкольном возрасте нужно выполнять простые упражнения, сопровождаемые стихотворным текстом, не забывать о развитии элементарных навыков самообслуживания: застегивать и расстегивать пуговицы, завязывать шнурки и т. д.

На занятиях дети любят махать ручкой, хлопать в ладоши, играть в «Сороку – белобоку», показывать «козу рогатую». Все эти игры очень полезны, так как тренируют руку. Начинает выполнять простые движения руками такие детки, которые не шли на контакт, не давали разминать пальчики. При использовании различных пособий, ребенку становится интересно выполнять задания, а позже и сам выполняет самостоятельно те упражнения, которые хорошо знает. У неговорящих детей начинает появляться речь, лучше ориентируются в пространстве и на листе бумаги.

Также в раннем детстве полезны игры с кубиками, пирамидками, матрешками. Позже – с различного вида конструкторами, например, «Лего», когда ребенку приходится собирать и разбирать мелкие детали, складывать целое из отдельных частей, а для этого очень важно, чтобы пальчики слушались и хорошо работали, тем самым стимулировали речевое развитие малыша.

Достоверно известно: чем больше мелкие движения подвластны руке, то лучше прогрессирует развитие умственной деятельности.

Регулярные упражнения для пальцев улучшают память, умственные способности ребёнка, снимают эмоциональное напряжение, улучшают деятельность сердечно-сосудистой и пищеварительной систем, развивают координацию движений, силу и ловкость рук, поддерживают жизненный тонус.

С помощью простых методов можно стимулировать интеллектуальный потенциал, способствовать развитию функций головного мозга. Для этого используют специальные упражнения, игры и др.

Мелкую моторику рук развивают:

- различные игры с пальчиками, где необходимо выполнять те или иные движения в определенной последовательности;
- игры с мелкими предметами, которые неудобно брать в ручку (только под контролем взрослых);

- игры, где требуется что-то брать или вытаскивать, сжимать – разжимать, выливать – наливать, насыпать – высыпать, проталкивать в отверстия и т. д.;
- рисование карандашом (фломастером, кистью и т. д.);
- застегивание и расстегивание молний, пуговиц, одевание и раздевание и т. д.

Мелкую моторику рук развивают также физические упражнения. Это разнообразные висы и лазание (на спортивном комплексе, по лесенке и т. д.). Такие упражнения укрепляют ладони и пальцы малыша, развивают мышцы. Малыш, которому позволяют лазать и висеть, лучше осваивает упражнения, направленные непосредственно на мелкую моторику.

Формы работы по развитию мелкой моторики рук:

Традиционные:

- самомассаж кистей и пальцев рук (поглаживание, разминание);
- игры с пальчиками с речевым сопровождением;
- пальчиковая гимнастика (специальные упражнения без речевого сопровождения, объединенные в комплекс);
- графические упражнения: штриховка, дорисовка картинки, графический диктант, соединение по точкам, продолжение ряда;
- предметная деятельность: бумага, глина, пластилин;
- игры: мозаика, конструкторы, шнуровка;
- различные виды застёжек;
- кукольные театры: пальчиковый, варежковый, перчаточный, театр теней.

Нетрадиционные:

- игры и упражнения с использованием «сухого» бассейна;
- самомассаж кистей и пальцев рук грецкими орехами, карандашами, массажными щетками, каштанами, воздушными шарами;
- использование природного материала (шишки, орехи, крупы, семена растений, песок, камни);
- массаж с помощью мячика Су-джок, аппликатора Кузнецова или игольчатых ковриков Ляпко;
- применение различных бытовых предметов (прищепки, решетки, щетки, расчески, бигуди, карандаши, резинки для волос и многое другое);
- тестопластика;
- квиллинг.

Помимо развития мелкой моторики и тонких дифференцированных движений пальцев проведение упражнений с использованием нестандартного оборудования, сопровождаемые стихотворным текстом или выполняемые под музыку, направлены на решение следующих задач:

- формирование познавательной активности и творческого воображения детей;
- развитие зрительного, слухового восприятия, творческого воображения;
- развитие психических процессов: внимания, памяти, мышления, воображения;
- развитие просодической стороны речи: чувства темпа, ритма, силы голоса, дикции, выразительности речи.

Основным видом самостоятельной деятельности дошкольника является сюжетная игра, специфика которой заключена в условном характере действий. Игра – самоценная деятельность для дошкольника, обеспечивающая ему ощущение свободы, подвластности вещей, действий, отношений, позволяющая наиболее полно реализовать себя «здесь и теперь», достичь состояния эмоционального комфорта, стать причастным к детскому обществу, построенному на свободном общении равных.

Детям предлагается запускать пальцами мелкие волчки, катать по очереди каждым пальцем камешки, мелкие бусинки, шарики. Большую радость доставляют детям игры с мелкой мозаикой, пазлами.

Игры (дидактические, театрализованные, «театр в руке», сюжетно-ролевые) позволяют повысить общий тонус, развивают внимание, память, снижают психоэмоциональное напряжение, развивают воображение. Сюжетно-тематические занятия по аппликации, конструированию, рисованию, и лепке способствуют развитию познавательных и творческих способностей, развитию навыков и умений детей, координации движений пальцев рук, способствуют развитию речи. Чтение художественной литературы, потешек расширяет горизонты познания, стимулирует речевое и интеллектуальное развитие, расширяет словарный запас. Использование графических упражнений учит ориентироваться на ограниченной плоскости, развивают мыслительную деятельность, внимание, память ребенка, приучают руку к сознательным, точным, целенаправленным движениям.

Чтобы развитие мелкой моторики пальцев рук стало увлекательной игрой, использовались разнообразные приемы: пальчиковая гимнастика; показ при помощи рук различных изображений («очки», «стул», «колокольчик», «зайка» и т. д.), которыми может сопровождаться чтение потешек или сказок; сминание пальцами комочков из бумаги; перебирание и сортировка круп и семян (рис, пшено, горох, фасоль и др.); выкладывание из крупы на фоновой бумаге различных изображений геометрических фигур, букв, цифр, узоров); выполнение аппликаций из природного материала (семян, орех, яичной скорлупы и т. д); создание на бархатной бумаге изображений и узоров из цветных нитей; шнуровка на различных предметах; сматывание шерстяной пряжи в клубки; завязывание и развязывание бантов, узлов; застегивание пуговиц, молний, крючков; нанизывание бус, пуговиц и мелких игрушек на леску, работа с проволокой; конструирование из палочек, полосок узоров различными пальцами; плетение из цветных ниток и лент косичек и выкладывание из них изображений по контуру; нахождение мелких предметов в емкости с фасолью, горохом – «сухой бассейн»; графические упражнения – игры: «Дорожка», «По точкам», «Узоры крестиком» и др.; игры, с конструкторами требующие закручивать шурупы, гайки; лепка из соленого теста; рисование различными материалами (карандашом, мелом, цветными мелками, акварелью, гуашью и т. д.); плетение из бумаги и тесьмы ковриков, полосок; симметричное вырезание, аппликация, вырезание ножницами различных фигурок.

Такие игры способствуют созданию положительного эмоционального фона, воспитывают усидчивость, формируют положительную мотивацию на занятии.

Некоторые методики развития моторики:

«Шары здоровья». Всем известные китайские шарики, с тихим постукиванием перекатывающиеся в ладонях, являются на самом деле одним из мощных инструментов цигун-тренинга. «Шары здоровья» служат средством развития концентрации и внимания, регуляции энергетической базы человека. Они улучшают кровообращение, память и нормализуют кровяное давление. Согласно современной медицине, оздоровительный эффект от упражнений с шарами объясняется теснейшей связью, существующей между кистью руки и центральной нервной системой. По мнению китайской традиционной медицины, шары воздействуют на меридианные точки, расположенные на пальцах и ладонях, благодаря чему улучшается работа всех органов и систем тела.

Психогимнастика. Психогимнастика помогает создать условия для успешного обучения каждого ребёнка. Коррекционная направленность занятий предполагает исправление двигательных, речевых, поведенческих расстройств, нарушение общения, недостаточности высших психических функций. Эти задачи успешно решаются на занятиях театральной деятельностью, логоритмике, во время динамических пауз на занятиях и в сюжетно-ролевых играх.

Су-Джок терапия. В коррекционной работе приемы Су-Джок терапии активно используются для развития мелкой моторики пальцев рук, а также с целью общего укрепления организма.

Упражнения с шариком-массажером Су-Джок:

Берём 2 массажные шарика и проводим ими по ладоням ребёнка (его руки лежат на коленях ладонями вверх), делая по одному движению на каждый ударный слог:

На поляне, на лужайке (катать шарик между ладонями)

Целый день скакали зайки. (прыгать по ладошке шаром)

И катались по траве, (катать вперед – назад)

От хвоста и к голове.

Долго зайцы так скакали, (прыгать по ладошке шаром)

Но напрыгались, устали. (положить шарик на ладошку)

Мимо змеи проползали, (вести по ладошке)

«С добрым утром!» – им сказали.

Стала гладить и ласкать

Всех зайчат зайчиха-мать (гладить шаром каждый палец)

Упражнения по развитию пальцев рук должны включаться в коррекционно-педагогический процесс параллельно с развитием артикуляционной моторики, постановки и автоматизации звуков, поскольку мелкая моторика и речь тесно взаимосвязаны.

Систематическая работа в данном направлении позволяет достичь положительных результатов, кисти рук, у детей, приобретают хорошую подвижность, гибкость, исчезает скованность движений, движения становятся координированными, изменился нажим, дети стали правильно держать карандаш, кисточку, перестали испытывать затруднения при использовании ножниц.

Такая работа способствует развитию памяти, внимания, связной речи, дети учатся логически мыслить, рассуждать, так же отмечается положительная

динамика в коррекции звукопроизношения. Это подтверждает тот факт, что развитие мелкой моторики положительно влияет на речевые зоны коры головного мозга, развивая, тем самым, речь детей.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что целенаправленная, систематическая и планомерная работа по развитию мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста способствует формированию интеллектуальных способностей, положительно влияет на речевые зоны коры головного мозга, а самое главное – способствует сохранению физического и психического здоровья ребенка. И все это напрямую готовит его к успешному обучению в школе.

Больше всего на свете маленький ребенок хочет двигаться, для него движение – есть способ познания мира. Значит, чем точнее и четче будут детские движения, тем глубже и осмысленнее знакомство ребенка с миром.

Список литературы

1. Большакова С. Е. Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения. – М.: ТЦ Сфера, 2006.
2. Ермакова И. А. Развиваем мелкую моторику у малышей. – С-Пб: Изд. дом «Литера», 2006.
3. Лопухина И. С. Логопедия – речь, ритм, движение: Пособие для логопедов и родителей. – С-Пб: ИЧП «Хардфорд», 1996.
4. Лопухина И.С. Логопедия – речь, ритм, движение. Пособие для логопедов и родителей. – С-Пб.: Дельта, 1997 – 256 с. ил.
5. Обучение детей с ЗПР. Пособие для учителей / Под ред. В. И. Лубовского. – Смоленск, 1994
6. Цвынтарный В. В. Играем пальчиками и развиваем речь – С-Пб: ИЧП «Хардфорд», 1996.

Шишкина О. Ю.

МАУ «ЦППМСП Советского района г. Челябинска», г. Челябинск

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье представлено обоснование важности развития мыслительных операций в процессе коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста.

Чистая, правильная речь – одно из важнейших условий нормального психического развития человека. При помощи речи ребёнок легко и незаметно для себя входит в окружающий его мир, узнаёт много нового, интересного, может выразить свои желания, мысли, требования. Психические процессы, а именно (восприятие, внимание, память, мышление, речь) не могут полноценно развиваться друг без друга. Поэтому мы рассмотрим важность формирования мыслительных операций в контексте развития речи.

В дошкольный период происходит развитие всех форм мыслительной деятельности. При этом приоритетным является наглядно-образное мышление. Недостаточной сформированности наглядно-образного мышления сопутствуют недостатки в словесно-логическом, и наоборот, продвижение в развитии образного мышления оказывает положительное влияние на дальнейшее развитие словесно-логического мышления. Данное положение особенно важно для организации педагогической деятельности с детьми, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие речи, так как традиционно признаются имеющиеся у них затруднения в структуре словесно-логического мышления. Звуковой анализ и синтез должны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии каждого звука родного языка.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – один из видов нарушения средств общения. В работах Каше Галины Амосовны [4], Левиной Розы Евгеньевны [5], Ястребовой Аллы Васильевны [7] даны разъяснения, что фонетико-фонематическое недоразвитие речи не является компонентом общего недоразвития речи, а встречается как самостоятельное нарушение вследствие патологии фонематического слуха – неумения различать звуки речи в их последовательности в словах, дифференцировать близкие по звучанию фонемы.

Отставания в развитии мыслительной деятельности у детей с ФФН проявляются во всех компонентах структуры мышления. При фонетико-фонематическом недоразвитии речи недостаточность мышления проявляется, прежде всего, в слабости аналитико-синтетической деятельности, в низкой способности к отвлечению и обобщению, в затруднении понимания смысловой стороны любого явления. Темп мышления у детей с ФФН замедлен, страдает переключаемость с одного вида умственной деятельности на другой. Недоразвитие мышления находится в прямой связи с нарушением речи, поэтому словесные определения, не связанные с конкретной ситуацией, устанавливаются детьми с большим трудом.

Формирование правильного произношения зависит от способности ребёнка к анализу и синтезу речевых звуков, т. е. от определённого уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. Недостаточность анализа и синтеза сказывается на развитии произношения в целом. Посредством аналитико-синтетической деятельности происходит сравнение ребёнком своей несовершенной речи с речью старших и формирование звукопроизношения. Недостаточность анализа или синтеза сказывается на развитии произношения в целом. Однако, если наличия первичного фонематического слуха достаточно для повседневного общения, то его недостаточно для овладения чтением и письмом. Необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т. е. производить анализ звуковой структуры слова. В норме к моменту поступления в школу у ребёнка должны быть сформированы как звукопроизношение, так и процессы фонематического различения и произносительной дифференциации, что даёт ему возможность успешно овладевать программным материалом в школе.

Исследованием развития мышления и речи занимались многие ученые: Гвоздев Александр Николаевич [2], Швачкин Николай Христофорович, Выгодский Лев Семенович, Эльконин Данил Борисович [3]. Так Лев Семенович полагал, что в возрасте примерно около 2 лет, в отношениях между мышлением и речью наступает критический переломный момент: речь начинает становиться интеллектуализированной, а мышление – речевым. По его словам, происходит встреча мышления и речи, которая дает начало совершенно новой форме психической жизни, столь характерной для человека. Выготский рассматривал значение слова «не только как единство мышления и речи, но и как единство общения и обобщения, коммуникации и мышления» [1].

Ввиду генетической связи различных форм мышления познавательный процесс приобретает специфические особенности. В процессе целостного познания мира в те или иные моменты отмечается преобладание той или иной формы его познания. Именно поэтому одним из важнейших условий осуществления познавательной деятельности уже на ранних этапах ее формирования является как можно более раннее включение в этот процесс речи. Это факт во многом определяет успешность как познавательного, так и речевого развития ребенка.

В настоящее время изучением данной проблемы занимаются Филичева Татьяна Борисовна и Чиркина Галина Васильевна. Характеризуя особенности интеллектуальной сферы детей с ФФН, они отмечают, что обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными возрасту, дети, однако отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, что является следствием неполноценной речевой деятельности [4].

В условиях внимания к субъект-субъектному характеру отношений на дошкольной и начальной ступенях образования актуальным становится обращение к вопросам психолого-педагогического сопровождения ребенка в ходе образовательного процесса.

Исходя из вышесказанного, актуальным становится комплексное психолого-педагогическое сопровождение, в рамках которого мы работаем не только над преодолением недостатков речи, но и развиваем психические процессы. Это в свою очередь помогает быстрее достигать положительных результатов в нашей коррекционной работе.

Два направления представляют суть психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ФФН: коррекционно-развивающее направление и просветительская работа. Сегодня большая роль отводится участию родителей в образовательном процессе. Основная цель работы с родителями – повышение их психологической компетентности. Мы проводим данную работу с тем, чтобы родители приняли активную позицию в вопросах воспитания ребенка с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и в дальнейшем могли использовать полученные навыки самостоятельно.

Так же психолого-педагогическое сопровождение детей с ФФН позволяет повышать компетентность воспитателей и родителей по вопросам развития и воспитания ребенка. Комплексная психолого-педагогическая работа способствует развитию высших психических функций ребенка, в частности мышления и речи.

Для всестороннего оказания помощи детям с ФФН в образовательном процессе нами были изучены их индивидуальные и личностные особенности, состояние интеллектуальной, поведенческой и эмоционально-волевой сфер. На их основе мы разработали программу, которая направлена на преодоление трудностей, имеющихся у ребенка с ФФН.

Формы и методы, которые мы использовали в системе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонетическим недоразвитием:

- проведение углубленного логопедического обследования;
- проведение индивидуальных и подгрупповых занятий для детей с ФФН в рамках ДОУ;
- проведение консультаций для родителей, групповые консультации, мини-праздники, консультации при помощи ИКТ;
- проведение консультаций и открытых уроков для воспитателей ДОУ;
- разработка конспектов занятий, подборка упражнений.

Преодоление фонетико-фонематических отклонений речи имеет в своей основе развитие познавательной деятельности детей. Оно достигается путем использования различных видов упражнений, направленных прежде всего на развитие речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Различные игры, конструирование, лепка, рисование и т. д., все то, чем занимается ребенок до школы, развивают у него такие мыслительные операции, как обобщение, сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, классификация, установление причинно-следственных связей, понимание взаимозависимостей, способность рассуждать.

Для коррекционного воздействия у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи нами были выделены следующие мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение, сравнение.

Для развития такой мыслительной операции, как анализ были выбраны следующие методики: «Понимание содержания литературных текстов». Цель: развивать и совершенствовать понимание скрытого смысла текста, умение сделать вывод и воспроизвести рассказ в логической последовательности; «Отгадай загадку». Цель: развивать понимание ребенком иносказательного смысла с использованием наглядной опоры и жизненного опыта.

Для развития синтеза были выбраны следующие методики: «Какая фигура не подходит?». Цель: формировать способность устанавливать сходство и различие между зрительно воспринимаемыми изображениями (сравнить предметы по величине, цвету, форме); проводить синтез; объединять в группу с учетом того или иного признака; «Неподходящий предмет». Цель: совершенствовать способность детей выделять в предметах их существенные признаки и синтезировать на этой основе необходимые обобщения; повышать уровень развития категориального мышления.

Для развития сравнения были выбраны следующие методики: «Какой здесь должен быть рисунок?». Цель: увеличивать запас и точность представлений, улучшать характер сравнения, целенаправленность деятельности; «Картинки – ситуации». Цель: воспитывать способность находить существенные признаки и мысленно синтезировать их по принципу аналогии.

Обобщение мы развивали с помощью следующих методик: «Характеристика некоторых общих представлений». Цель: увеличивать запас и точность представлений, улучшать способность к обобщению, наблюдательность; «Классификация предметов (изображений)». Цель: формировать способность группировки объектов на основе существенных признаков.

Весь материал подбирался в соответствии с программой коррекции фонетико-фонематического недоразвития. То есть во время проведения упражнений на развитие мыслительных операций был использован материал с автоматизируемыми звуками.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение предусматривает реализацию индивидуальных программ, направленных на преодоление трудностей не только в речевом компоненте, но и на развитие высших психических функций в целом. Работа, построенная таким образом, наиболее эффективна. Она ведется с дошкольниками с проблемами речевого развития, в частности, с ФФН, так как позволяет реализовать работу с учетом специфических особенностей таких детей.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи. / А. Н. Гвоздев. – Изд-во «Детство-пресс». СПб, 2007. – 472 с.
3. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.
4. Каше, Г. А. Исправление недостатков речи у дошкольников. / Под ред. Р. Е. Левиной. М., «Просвещение», 1971. – 192 с. с ил.
5. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М.: Просвещение, 1967. – 70 с.
6. Филичева, Т. Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: МГОПИ, 1993. – 72 с.
7. Ястребова, А. В., Спирина, Л. Ф., Бессонова, Т. П. Учителю о детях с недостатками речи. / Изд. 2-е – М.: АРКТИ, 1997. – 131 с. (Библиотека практикующего логопеда)

РАЗДЕЛ IV. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА

В данном разделе обобщен опыт работы специалистов специального и инклюзивного образования по обучению и воспитанию детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии.

В ряде статей идет речь о создании специальных условий по формированию речевого слуха и произносительной стороны речи у глухих и слабослышащих обучающихся. (например, с использованием на коррекционных занятиях интерактивного оборудования OptiMusic). Дается анализ специфических особенностей аудиологической практики в обучении данной категории детей.

Обсуждаются проблемы обучения детей с расстройствами аутистического спектра, как при индивидуальной форме обучения, так и при включении детей в ресурсные группы (классы). Рассматриваются перспективные возможности развития навыков коммуникативного взаимодействия, социализации, описываются особенности логопедической работы, психолого-педагогического сопровождения, особенностей взаимодействия родителей, воспитывающих ребенка с РАС, со специалистами служб сопровождения.

Вопросы оказания качественного психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих ребенка с тяжелыми структурными нарушениями в развитии, затрагиваются рядом авторов статей данной главы. Приводится позитивный опыт психолого-педагогической коррекции личностных и мотивационных нарушений школьников с детским церебральным параличом, ТМНР и другими нарушениями. Дается характеристика использования игровых образовательных технологий, приемов альтернативной коммуникации при сопровождении детей с ментальными нарушениями.

*Захарова Е. А., Капитанец Е. Г.
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация. Данная статья включает в себя программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с детским церебральным параличом. Представлены цели и задачи программы психолого-педагогической коррекции.

Актуальность изучения ситуативной тревожности заключается в том, что тревожность является одним из компонентов базовой потребности человека – чувства защищенности и безопасности [3]. Изучением тревожности занимались отечественные исследователи: В. М. Астапов, Г. Ш. Гардреева, А. И. Захарова, В. Р. Кисловская, Б. И. Кочубей, А. М. Прихожан и др. и зарубежные – С. Салливан, Ч. Спилбергер, К. Хорни, З. Фрейд и др.

Прихожан А. М. тревожность характеризует, как ощущение эмоционального дискомфорта, сопряженное с опасением неблагоприятного исхода развития ситуации и предчувствием потенциально возможной опасности [10]. Школьная тревожность – это такой вид тревожности, который проявляется во взаимодействии обучающегося с различными компонентами образовательной среды и закрепляется в этом взаимодействии [2]. Предпосылками формирования школьной тревожности могут быть ситуационные (непосредственное взаимодействие с компонентами образовательной среды) и индивидуальные (темперамент, самооценка и т. д.) характеристики [5]. Тревожность, обусловленная ситуацией школьного обучения, у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата проявляется в замкнутости, пассивности на занятиях, скованности и зажатости при ответах, растерянности и страхе при малейшем замечании педагога, трудностью при установлении контакта с одноклассниками [4, 9].

Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с церебральной патологией в разных условиях обучения обсуждалась в исследованиях ученых (Е. Ф. Архипова, Л. О. Бадалян, Л. А. Данилова, Л. Т. Журба, Э. С. Калижнюк, Е. И. Кириченко, Р. И. Лалаева, И. Ю. Левченко, О. В. Тимошина, Е. М. Мастюкова, Л. М. Шипицына и др.). Особую важность для нас представляют исследования по коррекции тревожности детей с ДЦП, так как завышенная тревожность таких детей затрудняет их социализацию [6]. Коррекция ситуативной тревожности школьников с ДЦП должна основываться на анализе данных из истории развития ребенка, структуре его патологии, на объективной оценке уровня и темпа его развития, поведенческих реакций [7].

В ходе исследования была разработана программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности школьников с ДЦП.

Целью данной программы является оптимизация уровня ситуативной тревожности обучающихся с ДЦП.

Задачи, конкретизирующие цель коррекционной работы:

1. Обучить школьников с ДЦП приемам поведения в стрессовых ситуациях.
2. Сформировать навыки и умения, которые помогут сохранять состояние «благоприятной» тревожности.
3. Коррекция особенностей личности, которые провоцируют негативные проявления тревожности.

Основными приёмами программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности школьников с ДЦП являются упражнения, оптимизирующие уровень тревожности, повышающие мотивацию, формирующие эмоциональную стабильность, способствующие сплочению коллектива и формирующие доверительные отношения в группе [1]. В ходе реализации нашей программы мы учитывали уровень сложности выполнения заданий. Задания и упражнения подбирались таким образом, чтобы стимулировать психическую активность детей [8].

Занятие 1

Цель: Формирование доверительных отношений в группе.

Упражнение 1. «Приветствие»

Цель: Формирование умения работать в группе, развитие рефлексии.

Упражнение 2. «Мне – соседу»

Цель: Создание положительного настроения на работу в группе.

Упражнение 3. «Ассоциации»

Цель: Снижение уровня напряженности, формирование доверительных отношений.

Упражнение 4. «Твоё имя»

Цель: Формирование дружественной атмосферы.

Упражнение 5. «Завершение»

Цель: Подведение итогов занятия.

Занятие 2

Цель: Развитие самоанализа и преодоление барьеров, препятствующих самовыражению.

Упражнение 1. «Приветствие»

Цель: Создание положительного настроения на работу в группе, развитие рефлексии.

Упражнение 2. «Уверенность»

Цель: Создание ситуации успеха для подростков, усовершенствование эмоциональных ресурсов, необходимых в стрессовой ситуации.

Упражнение 3. «Завершение»

Цель: Подведение итогов занятия.

Занятие 3

Цель: Создание позитивного настроения в группе, коррекция самооценки.

Упражнение 1. «Приветствие»

Цель: Развитие ощущения принадлежности к группе, развитие рефлексии.

Упражнение 2. «Ослиная шкура»

Цель: Коррекция самооценки, снижение уровня напряженности в отношениях с людьми.

Упражнение 3. «Пойми меня»

Цель: Формирование навыков конструктивного общения, развитие умения слушать и понимать собеседника.

Упражнение 4. «Завершение»

Цель: Подведение итогов занятия.

Занятие 4

Цель: Обучение приемам снятия напряжения, формирование доброжелательных отношений в обществе.

Упражнение 1. «Приветствие»

Цель: Создание положительного настроения на работу в группе, развитие рефлексии.

Упражнение 2. «Я – снежная баба»

Цель: Снижение уровня мышечного напряжения.

Упражнение 3. «Мой огонек»

Цель: Снятие напряжения, обучение приемам визуализации.

Упражнение 4. «Огонь-лед»

Цель: Преодоление внутренних барьеров.

Упражнение 5. «Завершение»

Цель: Подведение итогов занятия.

Занятие 5

Цель: Повышение уровня внимательности и уважения к себе.

Упражнение 1. «Приветствие»

Цель: Включение группы в активную рабочую деятельность, развитие рефлексии.

Упражнение 2. «Аукцион»

Цель: Поиск способов борьбы с негативно окрашенными эмоциями.

Упражнение 3. «Печатная машинка»

Цель: Побуждение участников к эффективному взаимодействию.

Упражнение 4. «Лебедь»

Цель: Снятие напряжения в спине, улучшения кровообращения в позвоночнике, общее улучшение самочувствия участников.

Упражнение 5. «Завершение»

Цель: Подведение итогов занятия.

Занятие 6

Цель: Снижение уровня тревожности, снятие внутреннего напряжения.

Упражнение 1. «Приветствие»

Цель: Психологическая разминка, развитие рефлексии.

Упражнение 2. «Лень»

Цель: Снятие внутреннего напряжения.

Упражнение 3. «Кто я?»

Цель: Создание благоприятной атмосферы в группе, сплочение участников.

Упражнение 4. «Качели»

Цель: Снижение напряжения лицевых мышц.

Упражнение 5. «Завершение»

Цель: Подведение итогов занятия.

Занятие 7

Цель: Снижение уровня ситуативной тревожности, повышение уровня эмоциональной открытости.

Упражнение 1. «Приветствие»

Цель: Создание положительного настроения на работу в группе, развитие рефлексии.

Упражнение 2. «Рука вверх, рука вниз»

Цель: Повышение настроения и работоспособности участников.

Упражнение 3. «Эмоциональный термометр»

Цель: Оценка эмоционального состояния каждого участника.

Упражнение 4. «Завершение»

Цель: Подведение итогов занятия.

Занятие 8

Цель: Оптимизация тревожности, создание позитивного восприятия окружающего мира.

Упражнение 1. «Приветствие»

Цель: Включение группы в активную деятельность, развитие рефлексии.

Упражнение 2. «Достоинства»

Цель: Актуализировать собственную значимость каждого участника.

Упражнение 3. «Поменяйтесь местами те, кто...»

Цель: Выявление схожих черт между участниками группы.

Упражнение 4. «Самоуважение»

Цель: Формирование чувства собственной значимости.

Упражнение 5. «Завершение»

Цель: Подведение итогов занятия.

Занятие 9

Цель: завершение тренинга.

Упражнение 1. «Приветствие»

Цель: Психологическая разминка, развитие рефлексии.

Упражнение 2. «Сказка»

Цель: Формирование уверенности в себе.

Упражнение 3. «Заброшенный сад»

Цель: Обучение приему восстановления сил.

Упражнение 4. «Я по городу шагаю»

Цель: Снятие тревожности.

Упражнение 5. «Завершение»

Цель: Подведение итогов занятия.

Данная программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности была разработана и реализована при соблюдении возрастных особенностей и здоровьесберегающих технологий на основе моделирования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков с ДЦП.

Таким образом, психолого-педагогическая коррекция тревожности у детей с ДЦП является важным аспектом социальной адаптации и нормальной жизнедеятельности.

Список литературы

1. Архипова Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом: уч. пособие для ВУЗов / Е. Ф. Архипова. – М.: Гардарики, 2009. – 188 с.
2. Буторин Г. Г., Долгова В. И. Невропатия и психический инфантилизм как преимущественные расстройства в детском возрасте // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2016. – № 4 (134).
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 276 с.

4. Войтов А. Г. Психомоторное развитие детей с выраженным дефектом в развитии: монография / А. Г. Войтов. – М.: Мир, 2011. – 161 с.
5. Дубровина Д. А. Психопрофилактика дезадаптации младших подростков в условиях общеобразовательного учреждения // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. 2014. № 5. С. 75–77.
6. Капитанец Е. Г. Гендерные различия в проявлении тревожности младших подростков // Мир педагогики и психологии. 2016. № 3. С. 93–98.
7. Капитанец Е. Г. Проявление ситуативной тревожности подростков с нарушением опорно-двигательного аппарата / Проблемы и перспективы развития науки в России и мире: Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: А. А. Сукиасян. 2015. С. 200–202.
8. Костина Л.М. Коррекция тревожности методом игровой терапии как условие школьной адаптации первоклассников: учебное пособие. / Л. М. Костина. Казань, 2000. – 206 с.
9. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
10. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 304 с.

Естина Е. В.

МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска», г. Челябинск

**СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ
УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА (СУРДОПЕДАГОГА)
С ГЛУХИМИ И СЛАБОСЛЫШАЩИМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ
В РАМКАХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
В УСЛОВИЯХ МБОУ «ШКОЛА-ИНТЕРНАТ № 10 Г. ЧЕЛЯБИНСКА»**

Аннотация. В статье описывается содержание коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога (сурдопедагога) в рамках психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушенным слухом. Раскрываются особенности проведения коррекционных занятий «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» и «Развитие слухового восприятия и техника речи» учителями-дефектологами (сурдопедагогами) с глухими и слабослышащими обучающимися.

Коррекционно-развивающая область является обязательной частью внеурочной деятельности, поддерживающей процесс освоения АООП для глухих и слабослышащих обучающихся [2; 3].

Содержание коррекционно-развивающей области представлено следующими обязательными коррекционными курсами, которые ведут учителя-дефектологи (сурдопедагоги) [4]:

– «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» (Индивидуальные занятия);

- «Развитие слухового восприятия и техника речи» (Фронтальные занятия);
- «Развитие познавательной сферы» (Индивидуальные занятия);
- «Музыкально-ритмические занятия» (Фронтальные занятия);
- «Социально-бытовая ориентировка» (Фронтальные занятия).

Более подробно, хотелось бы остановить внимание на содержании коррекционных курсов «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» (индивидуальное занятие) и «Развитие слухового восприятия и техника речи» (фронтальное занятие).

В ходе коррекционно-развивающего занятия «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» (индивидуальные занятия) осуществляется обучение восприятию речевого материала на слух (с помощью звукоусиливающей аппаратуры – стационарной и / или индивидуальных слуховых аппаратов). У обучающихся целенаправленно развивается мотивация к овладению восприятием и воспроизведением устной речи. Важное значение на занятиях придается отработке восприятия и воспроизведения речевого материала знакомого детям и необходимого на уроках, а также и во внеурочное время в типичных коммуникативных ситуациях.

Учебный предмет состоит из двух взаимосвязанных разделов: формирование речевого слуха и формирование произносительной стороны речи. Время, отведенное на эти разделы на индивидуальных занятиях, делится пополам: половина времени отводится на работу по формированию речевого слуха, половина занятия – на работу по обучению произношению. При этом в процессе развития слухового и слухозрительного восприятия устной речи ученики систематически и целенаправленно побуждаются к наиболее полной реализации произносительных возможностей, достаточно внятной, естественной и выразительной речи; при обучении произношению они учатся различать и опознавать на слух фразы, слова, словосочетания и тексты, а также слоги, слогосочетания и некоторые отдельные звуки, элементы интонации, над которыми ведется работа на данном занятии [2; 3].

Индивидуальные занятия учителя-дефектологи (сурдопедагоги) проводят, придерживаясь определённой структуры, предложенной Назаровой Л. П. (см. табл. 1).

Таблица 1

Структура индивидуального занятия (по Назаровой Л. П.) [1]

Название раздела	Содержание
Формирование речевого слуха (проводится на слух с ЗУА)	<ul style="list-style-type: none"> – Различение материала разговорного характера; – Усвоение нового речевого материала (с использованием ЗУА стационарного назначения); – Закрепление материала, воспринятого на слух с использованием индивидуальной звукоусиливающей аппаратуры;

Название раздела	Содержание
	– Различение материала на слух без опоры на звукоусиливающую аппаратуру
Формирование произносительной стороны речи (проводится, как правило, с опорой на слухозрительное восприятие со ЗУА)	– Упражнения для голоса, губ, языка; – Упражнения по выработке слуховых дифференцировок; – Работа над схематическим профилем звука; – Упражнения по выработке артикуляционных дифференцировок; – Упражнения по закреплению произношения звуков без опоры на звукоусиливающую аппаратуру

На индивидуальных занятиях осуществляется реализация основных задач коррекционного курса (см. табл. 2).

Таблица 2

**Основные задачи коррекционного курса
«Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» [2; 3]**

Виды работы	Контингент обучающихся	
	Глухие обучающиеся	Слабослышащие обучающиеся
Формирование речевого слуха (ФРС)	– Восприятие определенного речевого материала слухозрительно и на слух, воспроизведение, действиям, адекватно воспринятому. – Включение элементарных фраз разговорного характера, необходимых обучающимся в общении на уроках и во внеурочное время, слова и словосочетания, а также короткие тексты диалогического и монологического характера. – Расширение в процессе обучения лексического состава материала, усложнение грамматических и синтаксических конструкций речи. – Умение различать, опознавать и распознавать	– Восприятие на слух с помощью индивидуальных слуховых аппаратов и без них или с помощью кохлеарного импланта/кохлеарных имплантов речевого материала. – Восприятие речевого материала на слух в разных условиях. – Восприятие неречевых звучаний и музыки. – Развитие речевого слуха обучающихся на речевом материале различной степени сложности с использованием разных видов речевой деятельности и с применением различных видов работ

Виды работы	Контингент обучающихся	
	Глухие обучающиеся	Слабослышащие обучающиеся
	слухозрительно и на слух, исключая зрение, речевой материал – фразы, словосочетания, слова. – Восприятие коротких текстов диалогического и монологического характера	
Формирование произносительной стороны речи (ФПСР)	<ul style="list-style-type: none"> – Развитие достаточно внятной, по–возможности, членораздельной речи, приближающейся к естественному звучанию. – Работа над речевым дыханием, голосом, звуками и их сочетаниями, работа над словом, фразой. – Формирование навыков самоконтроля произносительной стороны речи 	<ul style="list-style-type: none"> – Умение самостоятельно распределять дыхательные паузы, выделять синтагмы при чтении, при пересказе текста. – Соблюдать подвижность ударения сообразно изменению формы слова. – Находить ошибки в словесном ударении, как в произношении своих товарищей, так и своем собственном, исправлять их. – Работа над речевым дыханием, голосом, звуками и их сочетаниями, работа над словом, фразой. – Формирование навыков самоконтроля произносительной стороны речи

Таким образом, коррекционно-развивающее занятие «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» (индивидуальные занятия) необходимо для развития у детей с нарушенным слухом восприятия и воспроизведения устной речи (при использовании средств электроакустической коррекции) как важнейшего условия развития личности качественного образования, наиболее полной социальной адаптации. Развитие слухового восприятия и техника речи» (фронтальные занятия) – это специальное занятие, которое проводится в слуховом кабинете по специальной программе с обучающимися 1–2 классов.

Рекомендуемая структура фронтального занятия [1]:

- Установка режима усиления.
- Переключка обучающихся.
- Организация деятельности обучающихся.
- Различение неречевых звучаний.

- Физкультминутка.
- Различение речевого материала.
- Закрепление материала.
- Рефлексия.

Каждое коррекционное занятие реализует образовательные, воспитательные и коррекционные задачи.

К образовательным задачам относятся такие как овладение умением различать на слух направление источника звука, воспринимать звуко-ритмическую структуру слова и др.

К воспитательным – формирование умения пользоваться своим слухом в различных жизненных ситуациях, воспитание правильного, адекватного отношения к своему дефекту слуха.

К коррекционным – пользоваться слухом в работе по формированию произношения, при работе по развитию речи т. д.

В целом, основные задачи реализации содержания коррекционного курса «Развитие слухового восприятия и техника речи» можно представить по направлениям деятельности:

- выявление условной двигательной реакции на речевые и неречевые стимулы, определение расстояния, на котором ребёнок слышит неречевые звучания.
- формирование устойчивой условной реакции на неречевые звучания и речевые сигналы без аппарата и с индивидуальными слуховыми аппаратами на максимальном расстоянии от источника звука.
- формирование умения различать на слух неречевые и речевые звучания с аппаратом и без него.
- развитие восприятия (слухового и слухозрительного) и воспроизведения основных интонационных структур (пауза, темп, громкость, ритмическая и мелодическая структура речи).
- работа над качеством фонетического оформления устной речи глухих и слабослышащих детей, обеспечивающего, возможность понимания их речи слышащими людьми.
- развитие умения говорить в нормальном темпе, изменять его, произносить слова и фразы слитно и делить фразы паузами на смысловые синтагмы.
- развитие умения выделять словесное ударение, интонационный центр во фразах, представляющих различные интонационные структуры.
- развитие ритмико-интонационной структуры речи при использовании комплексного подхода с применением двигательного моделирования интонационных структур, специальных упражнений под музыкальное сопровождение, различных средств [2; 3].

Таким образом, коррекционно-развивающее занятие «Развитие слухового восприятия и техника речи» (фронтальные занятия) направлено на развитие слухового восприятия в обучении учащихся, восприятие на слух устной речи со звукоусиливающей аппаратурой и без нее, речевых и неречевых звучаний.

Является составной частью работы по развитию речевого слуха, охватывающей весь учебно-воспитательный процесс в образовательной организации для глухих и слабослышащих обучающихся. Способствует формированию фонетически внятной, членораздельной, выразительной устной речи учащихся, соблюдению ими в речи словесного и логического ударения, правильной интонации, темпа и слитности, основных правил орфоэпии.

Важно подчеркнуть что деятельность учителя-дефектолога (сурдопедагога) и обучающихся на коррекционных занятиях направлена на достижение результатов освоения содержания вышеперечисленных курсов.

Программа коррекционно-развивающей области АООП обеспечивает достижение обучающимися определенных личностных, метапредметных и предметных результатов.

Далее представлены обобщенные результаты для глухих и слабослышащих обучающихся.

Личностные, метапредметные и предметные результаты освоения коррекционных курсов [4]:

Предметные результаты:

– развитие (с помощью слуховых аппаратов) речевого слуха – различения, опознавания и распознавания на слух, исключая зрение, фраз, слов, словосочетаний, основного содержания коротких текстов диалогического и монологического характера, а также различения и опознавания (в связи с коррекцией произношения и грамматической структуры речи) слогов и слогосочетаний; создание на этой базе принципиально новой слухозрительной основы восприятия устной речи;

– развитие умений слухозрительно и на слух воспринимать речевую информацию с опорой на ее вероятностное прогнозирование на основе принятых элементов речи, их анализа и синтеза, с опорой на коммуникативную ситуацию, речевой и внеречевой контекст;

– овладение достаточно внятной речью, приближающейся к естественному звучанию;

– овладение приемами самоконтроля произносительной стороной речи;

– овладение умениями использовать в процессе устной коммуникации естественные невербальные средства (мимику, пластику и др).

Метапредметные результаты:

– развитие коммуникативных способностей, умений выбрать адекватные речевые средства для решения коммуникативных задач;

– развитие речевого поведения при соблюдении основ речевого этикета, культуры речевого общения, включая умения в процессе устной коммуникации при восприятии вопросов – давать краткие и полные речевые ответы, при восприятии заданий – выполнять их, давать краткий или полный речевой комментарий к собственным действиям; при восприятии сообщений – повторять их;

– развитие умений участвовать в диалоге и полилоге;

– развитие познавательной и эмоционально-волевой сфер;

– развитие способности реализовывать учебную задачу, контролировать и оценивать результаты собственной деятельности, вносить соответствующие коррективы в ее выполнение;

– использование при решении коммуникативных задач в разных видах учебной и внеурочной деятельности речевого материала, отработанного на индивидуальных занятиях;

– развитие умений сообщать в устной форме сведения о себе, своей семье, собственных интересах, пожеланиях, самочувствии, осуществлении различных видов деятельности, ее результатах, затруднениях при выполнении заданий и др., выражать устно просьбу, приглашение, собственное мнение, выяснять мнение собеседника;

– развитие умений выражать в устных высказываниях непонимание при затруднении в восприятии речевой информации.

Личностные результаты:

– развитие общего представления о роли устной речи как одного из основных способов общения между людьми, установления и поддержания необходимых контактов, обмена информацией;

– желание вступать в устную коммуникацию для межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми в различных видах деятельности;

– умения вступать в устную коммуникацию с ближайшим кругом речевых партнеров (в семье, в школе, в совместной деятельности со слышащими сверстниками во внеурочное время, в общественных организациях – поликлинике, библиотеке и др.) с учетом социокультурных потребностей и возможностей обучающихся;

– умения выражать собственные мысли и чувства в простых по форме устных высказываниях в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами русского языка, достаточно внятно, т.е. понятно для окружающих;

– осознание собственных возможностей в устном общении;

– наличие мотивации к овладению устной речью;

– развитие желания и умений постоянно пользоваться электроакустической аппаратурой разных типов, включая индивидуальные слуховые аппараты.

Результаты освоения коррекционных курсов обеспечивают обучающимся с нарушенным слухом эффективное освоение АООП, коррекцию и профилактику нарушений развития, социализацию и социальную адаптацию.

Необходимо так же отметить, что содержание коррекционных курсов прямо или косвенно связано с общеобразовательными уроками и внеклассными мероприятиями. Все это содействует расширению представлений обучающихся о самых разнообразных звуках, выработке ориентировки в окружающем мире, закреплению речевого материала, отработанного на других занятиях и уроках. Подобные условия важны для приобретения обучающимися умения пользоваться своим слухом в повседневной жизни. Важным является то, что в основу психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями положен мультидисциплинарный подход, предполагающий участие различных специалистов (медиков, психологов, педагогов, дефектологов и т. п.), от согласованности действий которых будет зависеть эффективность работы в данном направлении [4].

В целом реализуемая программа коррекционной работы обеспечивает:

- выявление особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии;
- осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи обучающимся с ОВЗ с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных возможностей обучающихся (в соответствии с рекомендациями ПМПК) [4].

Проведение обязательных коррекционных курсов является неотъемлемой частью комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся на всех ступенях обучения, обеспечивающие определенные гарантии в получении необходимой помощи, сохраняя при этом приоритет их интересов.

Список литературы

1. Назарова, Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Селиверстова, В. И. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 288 с. – (Коррекционная педагогика).

2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования глухих обучающихся / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2017. – 410 с.

3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования слабослышащих и позднооглохших обучающихся / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2017.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2017.

Карпова Е. В.

МАУ «ЦППМСП Советского района г. Челябинска», г. Челябинск

ОСОБЕННОСТИ УСТАНОВЛЕНИЯ КОНТАКТА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РЕБЕНКОМ С РАС ЧЕРЕЗ ИГРОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация. В статье представлены приемы для установления контакта с ребенком с расстройством аутистического спектра через игровую деятельность. Даны рекомендации по использованию сенсорных и эмоциональных игр. Предложены способы взаимодействия.

У детей с расстройством аутистического спектра нарушенной, прежде всего, оказывается коммуникативная функция речи. А главная проблема заключается в малой потребности в общении, трудностях восприятия информации и понимания ситуации, в отсутствии живого интереса к окружающему миру. Для организации коррекционно-развивающей деятельности необходимо определить четкую последовательность взаимодействия, выявить актуальную зону развития.

Любое взаимодействие начинается с установления контакта. Основной целью которого, является создание положительного эмоционального климата и комфортной психологической атмосферы, установление эмоционального контакта педагога с ребенком. Используя метод наблюдения, педагог выявляет уровень актуального развития речи ребенка, собирает анамнестические данные о натальном и постнатальном развитии, выясняет его интересы и пристрастия. Все наблюдения фиксируются, анализируются возможности вовлечения ребенка в сотрудничество и взаимодействие. При установлении контакта следует избегать не только всякого давления на ребенка, но и просто прямого обращения к нему, долгого пристального взгляда. Первые попытки общения должны проходить в спокойных условиях, без лишней суетливости взрослого, без активного навязывания своего ритма, предпочтений. Педагогу необходимо постоянно контролировать себя, отслеживая изменения в поведении ребенка. [2, с. 77].

При достижении заинтересованности ребенка в контакте со взрослым становится возможным прямое общение через совместную игру или рисование. Главное в игре – вовлечь ребенка в ее сюжет, где он действует, переживает события и радуется. Работа по эмоциональному тонизированию начинается с обеспечения ребенку чисто сенсорных впечатлений. Общему сенсорному удовольствию необходимо придать более сложный игровой смысл. Так, если ребенок начинает раскачиваться, то взрослый, обняв его, должен раскачиваться в такт с ребенком, обыгрывая качание на качелях или раскачивание деревьев с сопровождением ритмизированных текстов.

Сначала предлагаются ситуации стабильные, не требующие от ребенка большой активности. Поэтому в игре долго обживаются бытовые моменты привычной жизни, они насыщаются деталями, дающими переживание уюта, надежности окружающего мира. Затем в эмоционально обжитую игровую ситуацию вводится динамическое развитие сюжета. Для установления положительного эмоционального контакта можно проводить следующие эмоциональные игры: «Ку-ку», «Лови меня», «Догони меня», «Глазки-ушки», «Разговор с игрушкой», «Дорисуем веселое лицо», прослушивание записей эмоций, звукоподражаний животных.

Когда контакт с ребенком установлен, переходим к обучению умения сидеть за столом. Со стороны ребенка возможно проявление негодования, отторжение и полное неприятие учебной ситуации. Поэтому на начальных этапах достаточно просто привлечь его внимание и удерживать некоторое время для выполнения нескольких манипуляций. Возможно присутствие мамы, с ней ребенок чувствует себя в безопасности, постепенно роль мамы, по мере усвоения тех или иных навыков, уменьшается. Необходимо, чтобы занятия проводились в специально организованном месте, в определенное время, с четким соблюдением этапов работы. Важно, чтобы постоянно поддерживалась обстановка душевного спокойствия, переживания удовольствия, ощущения защищенности, доброго отношения.

Формирование коммуникативных навыков необходимо начать с установления зрительного контакта. Начальный этап коррекционной работы с детьми, страдающими аутизмом, лучше проводить в виде игры, направленной на не-

сложные манипуляции со светом, звуком, цветом, простые действия с игрушками. Сначала вырабатывается фиксация взора на интересующем предмете, картинке, представляющем наибольшее значение в данный момент. Когда ребенок переводит взгляд, вещь отдают ребенку, добавляется инструкция «Посмотри на меня». Постепенно время фиксации взгляда на предлагаемой вещи будет возрастать, и заменяться взглядом в глаза.

На этом этапе отрабатывается реакция оживления и слежения, умение следить взглядом за движением собственной руки, за предметами. Отрабатывается указательный жест, жесты «да», «нет». Ежедневные закрепления позволяют сформировать эти жесты и ввести их в ежедневное общение ребенка с близкими людьми. Затем можно присоединять ритмические игры и танцы, которые вызывают положительные эмоции и оказывают благоприятное воздействие на имеющиеся у ребенка двигательные стереотипы в виде размахиваний руками, подпрыгиваний и т. п.

В процессе игры акцент делается на эмоциональное обогащение ребенка, включение его в содержание импровизированной сказки. Незаменяемыми помощниками на данном этапе становятся специально организованные сенсорные игры, активизирующие новые чувственные ощущения (зрительные, слуховые, тактильно-двигательные, обонятельные, вкусовые), создающие эмоционально положительный настрой. Проведение сенсорных игр позволяет ребенку переживать приятные эмоции, получать новую сенсорную информацию, способствует возникновению эмоционального контакта со взрослым. Примером таких игр могут быть игры с красками («Цветная вода», «Смешивание красок»), игры с водой («Переливание», «Фонтан», «Бассейн», «Купание кукол», «Мытье посуды»). Детям нравятся игры с дутьем, мыльными пузырями: «Подуем на снежинки», «Плыви, кораблик», «Вертушка», «Задувай свечу», «Рисуем дымом», «Буря в стакане», «Пенный фонтан». Конечной целью является стимуляция собственной психической активности аутичного ребенка, направление этой активности на взаимодействие с взрослыми и сверстниками.

Следующим этапом, является, формирование активного взаимодействия со взрослым. Обучение пониманию речи, выполнение инструкций Важной задачей этого периода является перестройка сложившихся форм эмоционального реагирования и стереотипов поведения, реконструкция общего хода развития ведущий вид деятельности, то наиболее целесообразным представляется использовать игровую деятельность в качестве основного рычага коррекционной работы.

В процессе игровой коррекции решаются следующие задачи: вызываются новые активные формы переживаний; воспитываются чувства по отношению ко взрослому, сверстникам, самому себе; развивается система самооценки и самосознания; обогащаются новые формы и виды игровой и неигровой деятельности. Как известно, дети с аутизмом любят манипулировать предметами без учета их функционального назначения. При этом основным мотивом выступают привлекательные сенсорные свойства.

По наблюдениям Янушко Е. А., «выделение ребенком отдельных сенсорных свойств, которые ему приятны, ложится в основу проведения с ним сенсорных игр, бесспорно дающих новые возможности развития ребенка» [4, с. 49].

Стереотипная игра характеризуется повторяемостью, неизменностью, длительностью, отсутствием сюжета. Но можно использовать ее положительные стороны (комфортная ситуация для ребенка, возможность вернуть его в уравновешенное состояние), и тогда она станет основой построения взаимодействия. Взрослый ненавязчиво и осторожно подключается к играм ребенка, улавливает подходящий момент, чтобы подать ему нужную деталь, негромко повторяет за ребенком его слова, использует любимую игрушку. Такая тактика поведения позволяет аккуратно войти в мир игры аутичного ребенка, не отвергать присутствие взрослого, завоевать его доверие, что потребует немало времени и терпения. Внесение эмоционального смысла в жизнь ребенка с РАС, в то, что он делает и чувствует, как способ включения его в реальность для осознания происходящего вокруг, понимания им речи.

По рекомендациям Рудик О.С., «этого можно достичь с помощью специального эмоционально-смыслового комментария, который должен сопровождать ребенка в течение всего дня, являясь необходимым элементом любой деятельности» [3, с. 114]. Эмоционально-смысловой комментарий позволяет привлечь внимание ребенка, сосредоточить его на чем-то, чтобы добиться осмысления происходящего, осознания сказанного. Такой комментарий должен быть привязан к опыту ребенка, вносить смысл даже во внешне бессмысленную активность, фиксировать приятные ощущения и сглаживать неприятные, прояснять причинно-следственные связи. Это помогает преодолевать страхи, бороться со стереотипными влечениями. Необходимо комментировать чувства и ощущения самого ребенка, а также эмоциональные реакции других людей, сказочных персонажей. Обсуждая сначала отдельные эпизоды, педагог начинает работу по их смысловому увязыванию, чтобы научить ребенка понимать логические связи между событиями, отношения между людьми. Так будет происходить прогресс в развитии понимания речи – понимание смысла нескольких последовательных событий, связанных в сюжет. Ребенка легче сосредоточить на рассказах о нем самом. Здесь помогает сюжетное рисование [2, с. 67].

Взрослый подробно и не торопясь рассказывает историю про самого ребенка и одновременно прорисовывает эту ситуацию, привлекая его подрисовывать, раскрашивать по желанию. Главная цель – сосредоточить его внимание на развитии событий, добиться, чтобы он слушал и понимал рассказ. Далее с сюжетным рисованием можно переходить к сказкам, коротким рассказам. Так мы развиваем у ребенка способность понимать речь, т.е. формируем его речевое мышление.

Для успешной организации ситуации взаимодействия, формирования понимания речевых инструкций полезны игры с крупами: «Прячем ручки», «Пересыпаем крупу», «Покормим птичек», «Сварим кашу». Интересно попробовать использовать конструктор, в том числе LEGO. А также можно использовать различные пластичные материалы: пластилин, тесто, глину, исходя из ин-

дивидуальных предпочтений ребенка. При этом следует обучить его некоторым навыкам работы с материалами: мять и отщипывать, надавливать и размазывать, скатывать шарики и раскатывать колбаски, резать на кусочки. Отработав отдельные приемы, можно в одной игре их комбинировать («Посадим огород», «Приготовим угощение», «Пластилиновые картинки»).

Очень привлекают внимание детей разнообразные звуки, поэтому взрослые должны учить прислушиваться к ним, организуя игровые ситуации с различными предметами, музыкальными инструментами, звукозаписями: «Послушаем звуки», «Что звучало», «Музыканты», «Свистульки» и т.п. Таким образом, возможно использование различных вариантов игр, дающих аутичному ребенку новые сенсорные ощущения и положительные эмоциональные впечатления. Развивать игру можно посредством разнообразия впечатлений, введением сюжетной линии. Главное, взрослому нужно быть внимательным и отзывчивым к потребностям аутичного ребенка, а для этого не жалеть времени, усилий, сохранять спокойствие, уверенность и проникнуться его ощущениями и чувствами.

Список литературы

1. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / [Б. П. Пузанов, В. И. Селиверстов, С. Н. Шаховская, Ю. А. Костенкова]; Под ред. Б. П. Пузанова. 3-е изд. М.: Academia, 1999. 155 с.
2. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 3-е, стер. М.: Теревинф, 2005. 288 с.
3. Рудик О. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком [кн. для педагогов: метод пособие] / О. С. Рудик. М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. 189 с.
4. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. М.: Теревинф, 2004. 136 с.

Касьянова А. В.

МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска», г. Челябинск

ПЛАНИРОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЕЛЫЕ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ И НАРУШЕНИЯ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Аннотация. В современных условиях актуальной проблемой образования является оказание психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Одной из категорий детей с ОВЗ являются дети, имеющие нарушения речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта. В работе с такими детьми необходимо учитывать особенности их развития и на этой основе подбирать эффективные методы и приемы, направленные на преодоление речевых нарушений.

Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата – это дети, которые имеют тяжелые двигательные нарушения неврологического генеза и, как следствие, полную или почти полную зависимость от посторонней помощи в передвижении, самообслуживании и предметной деятельности. Процесс общения затруднен в связи с несформированностью языковых средств и речемоторных функций экспрессивной речи.

Речевые нарушения у детей с двигательной патологией включают в себя: фонетико-фонематические нарушения (в рамках различных форм дизартрий); специфические особенности усвоения лексической системы языка, связанные с ограниченностью двигательных и познавательных возможностей ребенка; нарушения грамматического строя речи, связанные с лексическими и фонетико-фонематическими расстройствами; нарушение формирования связной речи.

Обучение ребенка и логопедическая работа с ним строится на основе ФГОС НОО ОВЗ (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья») [2], индивидуального подхода и с учетом специфики развития каждого ребенка, а также в соответствии с типологическими особенностями развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями.

В практике мы столкнулись с недостаточностью материалов по организации планирования работы с детьми с ОВЗ (вариант 6.4). В соответствии с ФГОС НОО ОВЗ, вариант обучения 6.4 разработан для детей, имеющих тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР). В структуре ТМНР – умственная отсталость в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которая сочетается с двигательными, сенсорными, эмоционально – волевыми нарушениями, а также соматическими расстройствами.

Основной целью логопедической работы с детьми, имеющими ТНР (тяжелые нарушения речи) и при нарушенном опорно-двигательном аппарате, является вызывание звукообразования и создание условий для дальнейшего развития речи. При планировании нужно учитывать отсутствие речи у некоторых детей.

Задачи логопедической работы: развивать фонематический слух; формировать произвольные, координированные движения органов артикуляции, укреплять мышцы артикуляционного аппарата; подготовить речевой аппарат для произношения гласных и согласных звуков; способствовать развитию правильного физиологического и речевого дыхания; совершенствовать координацию мелких движений пальцев рук и кистей; воспитать языковое чутье, любовь к родной речи.

При планировании логопедической работы с детьми с нарушением коммуникации подбираются упражнения и игры, направленные на:

1. Развитие зрительного и слухового восприятия.
2. Развитие просодической стороны речи.
3. Развитие импрессивной речи.
4. Развитие экспрессивной речи.
5. Развитие общей и мелкой моторики.

Упражнения и игры необходимо использовать с учетом особенностей развития познавательных процессов детей с тяжелыми множественными нарушениями развития – особенностями восприятия, внимания, памяти, мышления, а также уровня работоспособности.

К основным приемам коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи и нарушение опорно-двигательного аппарата, относятся: пальчиковая гимнастика, артикуляционная гимнастика, дыхательная гимнастика, игры (дидактические, подвижные), работа со слогами, словами, рассматривание и беседа по картинке, рисование, релаксация. Основные методы работы на занятии: игровые, наглядно-демонстрационные и словесные. Работа осуществляется при речевом сопровождении образовательного процесса.

Логопедическая работа планируется на учебный год с учетом интеллектуальных возможностей детей. В конце учебного года обучающиеся должны иметь представления о гласных и согласных звуках, различать близкие по звучанию звуки и слова, иметь словарный запас по основным лексическим темам; уметь вычленять гласные звуки, выделять изучаемые звуки среди других; выполнять артикуляционную гимнастику и пальчиковые упражнения; воспринимать инструкцию педагога и действовать последовательно при ее выполнении. Не все дети усваивают предложенный объем материала, но общая стратегия логопедической работы соблюдается.

Эффективность логопедической работы оценивается по результатам мониторинга (сравниваются результаты обследования в начале и конце учебного года), для этого проводится проверка сформированности фонематического слуха, артикуляционной моторики, мелкой моторики, звукопроизношения, импрессивной и экспрессивной речи. Основная цель контроля – проверка усвоения изученного материала, умения выполнять упражнения дыхательной, артикуляционной гимнастики, пальчиковой гимнастики, произносить гласные и согласные звуки, слоги, слова. Обследуется импрессивная сторона речи: понимание названий предметов, действий, признаков; значения предлогов, выполнение инструкций, ориентация в схеме тела. Экспрессивная сторона речи предполагает наличие звукоподражания, активного словаря (слова-предметы, слова-действия, обобщающие слова), употребление простых грамматических категорий (множественные числа, существительные, глаголы), владение простой фразой (существительное + глагол; существительное + глагол + дополнение). Для контроля и оценки знаний и умений используются индивидуальные и диагностические задания по обследованию всех сторон речи. Нами разработана и адаптирована балльная шкала оценивания состояния речи учащихся, которая позволяет количественно оценить речевое развитие школьника, сравнить речевые параметры в начале и в конце учебного года, сделать выводы, пересмотреть, при необходимости, индивидуальный коррекционный маршрут.

Неотъемлемыми участниками образовательного процесса в рамках реализации данной программы являются родители детей, посещающие коррекционно-развивающие занятия. Родители имеют возможность ознакомиться со

специальной индивидуальной программой развития (СИПР), посетить консультации специалиста по возникающим вопросам, узнать результаты входящей, промежуточной и итоговой диагностики, посетить открытые занятия, участвовать в тематических выставках, родительских лекториях, собраниях, тематических праздниках, высказывать свои пожелания и рекомендации по текущим вопросам, касающимся образовательного процесса, осуществлять контроль за качественным выполнением домашних заданий.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432/>

2. 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://base.garant.ru/70862366/>

3. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. – М.: АРКИ, 2002. – 136 с: ил. – (Библиотека практикующего логопеда).

Кожевникова А. В., Сенько Е. Ю.

МБДОУ «Детский сад № 11 г. Челябинска», г. Челябинск

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПРИ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОУ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности построения предметно-пространственной развивающей среды в разновозрастной группе для детей с расстройством аутистического спектра при участии специалистов ДОУ.

Нет такой стороны воспитания, на которую обстановка не оказывала бы влияние, нет способности, которая не находилась бы в прямой зависимости от непосредственного окружающего ребенка конкретного мира...

Е. И. Тихеева

Проблема «расстройств аутистического спектра» на сегодняшний день приобрела свою остроту по многим параметрам. В 2007 году Всемирная организация здравоохранения заявила, что человечество стоит перед лицом серьезной проблемы: количество людей с умственными и неврологическими особенностями, включающими аутизм, неуклонно растет. [3]

Количество детей, попадающих под термин «спектр аутистических расстройств», как правило, объединены общими признаками, то есть наличием характерной триады: трудности в общении с другими людьми; трудности в восприятии чего-то нового и определенная ограниченностью интересов; повторяющиеся рисунки поведения [2]

Таким образом, аутизм – это общее расстройство развития, которое характеризуется непереносимостью обычных человеческих нагрузок (всё воспринимается слишком сильно и ярко), особенно близкий контакт с другим человеком, и слабостью чувства «Я». [1]

Тяжелые формы аутизма встречаются редко, лёгкие и мозаичные формы распространены широко. При этом дети с таким диагнозом, на самом деле, отнюдь не отворачиваются от окружающего мира – желание общаться и быть понятыми, как правило, у них еще больше, чем у обычных детей. Далеко не у всех нарушена речь. Многие из них очень хорошо говорят и имеют сохранный интеллект [2].

В нашем образовательном учреждении мы столкнулись с проблемами организации условий работы с детьми с расстройством аутистического спектра.

В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования предметно-пространственная развивающая среда обозначена одним из ключевых условий успешного образовательного процесса. А её создание является ключевой задачей дошкольных организаций.

Возникает вопрос: возможно ли обеспечение целостного развития ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях совместного воспитания детей в разновозрастной группе?

Можно с уверенностью сказать, что воспитание и образование в условиях разновозрастной группы дошкольной образовательной организации будет иметь положительный эффект в том случае, если в группе создана соответствующая предметно-пространственная развивающая среда. Именно такую среду мы создаем совместно со специалистами нашего образовательного учреждения.

Разновозрастная группа «Колокольчик» для детей с ограниченными возможностями здоровья, отличается от других групп тем, что в сравнительно небольшом пространстве созданы условия для коррекции речи, познавательной, социальной и эмоционально-волевой сферы.

В состав коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды входят кабинет учителя-дефектолога и сенсорная комната.

В сенсорной комнате дети расслабляются под музыку и свет проектора «Звездное небо», рассматривают рыбок в «пузырьковых» колоннах, рисуют на световом столе песком, знакомятся с эмоциями через игры в «Кубики эмоций», «Эмоции и настроение».

В группе среда организована так, чтобы дети данной категории могли беспрепятственно заниматься тем, что им больше нравится. Оборудование размещено по секторам и интересам детей. В одном месте – конструкторы, в другом – наборы для рисования, в третьем – наборы для экспериментирования.

Таким образом, не только повышается самостоятельность и самодеятельность ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, но и удовлетворяются их интересы и потребности, предоставляя каждому ребёнку равные возможности приобрести те или иные качества личности, возможности для его всестороннего развития.

Размещение оборудования позволяет детям объединиться подгруппами по общим интересам: конструирование, рисование, ручной труд, театральная игровая деятельность, экспериментирование. Создавая предметно-пространственную развивающую среду в группе учитываем интересы мальчиков и девочек, как в игре, так и в труде.

Яркие и интересные игрушки постоянно привлекают внимание младших детей, а для ребят старшего возраста предназначено множество интерактивных предметов, стимулирующих прикосновение к ним, действия с ними, исследование поверхностей, создавая опыт тактильных ощущений. Мягкие модули используются как игровое поле для развивающих игр.

Имеются алгоритмы для самостоятельной организации игр. Игры с правилами расположены в разных центрах детской активности, это развивающие дидактические игры, подвижные игры. Именно эти игры помогают детям социализироваться.

Для игр – драматизаций имеются различные маски в театральном уголке. Также имеются различные виды театров в соответствии с возрастом детей: плоскостной, кукольный, пальчиковый, театр игрушек и др.

Уголок музыкального развития способствует формированию интереса к музыке, восприятию и пониманию характера музыкальных произведений, знакомит с музыкальными инструментами. Так как именно у детей с расстройством аутистического спектра существуют трудности с чувством ритма и слуховым восприятием.

В уголке двигательной активности – дети могут сбросить накопившееся напряжение. Предметное наполнение уголка применяется в подвижных играх (в группе и на улице), индивидуальной двигательной деятельности, в свободной деятельности с помощью изготовленных картотек.

В игровом пространстве находятся игры по сенсорике для малышей: представленные на занимательных развивающих досках бизбордах, которые находятся не только в группе, но и в кабинете дефектолога и сенсорной комнате.

В группе созданы условия для восприятия художественной литературы, народного фольклора. По желанию дети с расстройством аутистического спектра используют схемы и картинки для составления рассказов, альбомы по развитию речи, пособия для развития мелкой моторики рук. Альбом с иллюстрациями к любимым сказкам, созданный при помощи родителей.

В группе расположен уголок «Мой дом». Работа ведется по направлениям: «Моя семья», «Мой детский сад», «Мой город», «Моя страна» в зависимости от возраста детей. Имеются альбомы с фотографиями по теме «Семья» для детей младшего возраста и «Мой любимый город» для старших дошкольников с ОВЗ. Различные открытки, альбомы и игры.

Для организации познавательной-исследовательской деятельности в уголке экспериментирования расположены материалы для проведения простейших опытов, развивающих мышление детей, любознательность, познавательную активность. После проведения экспериментирования дети рисуют свои впечатления.

В уголке художественного творчества, целью которого является формирование творческого потенциала детей, там есть все необходимое для творчества детей. В этом центре дети обычно проводят много времени, рисуя, создавая поделки из пластилина, вырезая из бумаги. Детям с расстройством аутистического спектра особенно нравится этот центр.

Все игровые материалы, пособия находятся в свободном доступе для детей. Очень важно не только сделать всё доступным, но и помочь детям правильно и рационально это использовать.

Конечно, не стоит забывать, что психоэмоциональное состояние ребёнка данной категории отличается нестабильностью: дети не умеют адекватно выражать свои чувства, могут срываться на агрессию, закрываться в негативных переживаниях. Это отражается не только на психическом, но и на физическом здоровье детей.

Для того чтобы научить детей самоконтролю, самопринятию, в группе организован уголок психологической разгрузки, где располагаются игры на различение эмоций и настроения, картинки для младших, а пиктограммы для старших детей. Различные эмоции расположены на кубиках и дети в свободной деятельности выражают различные эмоции. Создан экран настроения, где ребята с помощью цветов и капелек на липучках показывают какое у них настроение. А в сухом душе могут уединиться и посидеть в одиночестве. Рядом с сухим душем расположен уголок творчества, где ребенок может выразить свое настроение в рисунке или поделке.

Для осознания своих чувств включаются элементы работы с метафорическими картами.

В кабинете дефектолога познавательное развитие достигается через игры с водой и кинетическим песком, лего – математику, «фетрограф», лэпбуки, в которых картинки и игры представлены по тематике на текущую неделю.

При отборе всего предметного содержания развивающей среды для совместной образовательной деятельности идет ориентировка на «зону ближайшего развития», то есть на потенциальные возможности детей с ранним детским аутизмом. Разнообразная коррекционно-развивающая среда позволяет проводить индивидуальную и подгрупповую непосредственно-образовательную деятельность в игровой форме с детьми с разным уровнем развития и возраста и решать различные коррекционные задачи, тонко и ненавязчиво.

Также очень важно, то, что вся среда строится исходя из безопасности для детей, и в соответствии с санитарно-эпидемиологическим правилам и нормам, правилам пожарной безопасности.

Специалисты отслеживают соответствие развивающей среды возрастным потребностям и интересам детей с расстройством аутистического спектра, дают рекомендации воспитателям по ее обогащению и вносят игры и пособия на закрепления пройденного материала.

Неоспорима важность привлечения родителей к активному участию в создание и использование предметно-пространственной среды группы, так как это во многом облегчает работу специалистов и ускоряет успехи ребенка. Изначально родители привлекаются в образовательно-воспитательный процесс через разнообразные формы взаимодействия, которые направлены на закрепление достигнутых результатов.

Постепенно родители становятся более активными, начинают ответственно относиться к оказанию помощи своим детям по закреплению навыков. Участвуют в совместных мероприятиях с детьми по созданию игр, альбомов, утренниках и совместных мастер-классах или соревнованиях городского уровня.

Нами накоплен опыт взаимодействия педагогов по темам недели в соответствии с возрастными особенностями детей с расстройством аутистического спектра, картотеки игр, участие в фестивалях «Искорки надежды», «Молодой атлет специальной Олимпиады России».

Таким образом, наш опыт показывает, что развитие детей с расстройством аутистического спектра в разновозрастной группе в организованных условиях предметно-пространственной развивающей среды идет более активно и быстрее, дает положительную динамику при взаимодействии всех участников образовательного процесса, что способствует развитию социализации, толерантности, сплоченности и самостоятельности детей.

Список литературы

1. Бардышевская М. К. Аутизм в современном социальном контексте / М. К. Бардышевская // Аргументы и факты. – М., 17 мая 2013.
2. Золотовицкий Р. Больные аутизмом: право на диагноз / Золотовицкий Р. // [Электронный ресурс] Российское агентство правовой и судебной информации (РАПСИ). URL: http://rapsinews.ru/legislation_publication/20121221/265866280.html
3. Карашук Л. Н., Разживина М. И., Проблема аутизма в современном мире/ Л. Н. Карашук, М. И. Разживина //Электронный научный журнал «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие». www.humjournal.rzgmu.ru. – 2014
4. Шипицына Л. М. Детский аутизм: хрестоматия. – СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997.
5. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2004.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДРУЧНЫХ БЫТОВЫХ СРЕДСТВ И ИГРОВЫХ НАБОРОВ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБОРУДОВАНИЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У РЕБЕНКА С ТМНР

Игра для ребенка с ТМНР – это вид активности и возможность узнать окружающий мир, это средство для развития интеллекта, эмоций, коммуникации, крупной и мелкой моторики... Для этого подойдут различные игровые наборы, а также игры с подручными материалами. Задача педагогов оказать помощь, руководство и поддержку, которые позволят ребенку не только получить от игры удовольствие, но и пользу [1].

Наши рецепторы, воспринимающие сенсорную информацию, располагаются по всему телу, их называют «раздражители». На наших руках и ногах расположено самое большое количество рецепторов. Большую часть времени мы воспринимаем сенсорную информацию автоматически, без необходимости ее анализировать.

Для повышения эффективности работы по развитию сенсорного восприятия у ребенка с ТМНР большое значение имеет следующее условие – использование в образовательном процессе различного дидактического оборудования, которое позволит преодолеть трудности, опираясь на ресурсы ребенка.

У детей с ТМНР возникают трудности с восприятием повседневной сенсорной информации. Обычно такие нарушения называют сенсорной чувствительностью [3]. Такая проблема может очень глубоко повлиять на все аспекты жизни ребенка. Обычные сенсорные стимулы могут вызывать у таких детей сильный стресс, истощение и даже боль. Это может стать причиной поведенческих трудностей.

Игры с водой являются мощным средством развития тактильной системы. Простейшие игровые действия с водой могут принимать осмысленный характер. Играя мы обсуждаем, сравниваем, делаем выводы.

В соответствии с поставленной задачей была разработана серия занятий, цель которых является решение задач сенсорного развития ребенка с ТМНР.

Задачи:

1. Преодоление боязни воды посредством игр с водой.
2. Формирование сенсорных эталонов.
3. Формирование системы перцептивных (обследовательских) действий.
4. Развитие всех видов восприятия.
5. Создавать условия для самостоятельной познавательной активности.
6. Развитие познавательно интереса ребенка, желания активно познавать и действовать.
7. Решать педагогические задачи используя подручный материал как дидактическое средство.

Серия занятий на формирование сенсорных эталонов у ребенка с ТМНР с использованием игровых наборов и подручных бытовых средств.

1. «Такие разные ручки».

Для игры нам понадобится пара перчаток. Одну перчатку заполняем водой и замораживаем, а во вторую – наполняем теплой водой. Сравниваем обе перчатки, делаем выводы. Очень продуктивно, непринуждённо и интересно отрабатываем понятия «право/лево», ориентировка в зеркальном отражении, названия пальцев.

2. «Рыбалочка».

Излюбленной игрой детей является «Рыбалочка». Ловим фигурки удочкой, руками, ложкой, пинцетом, ситечком или любыми другими бытовыми предметами. Ловим не просто так, а по заданию. Например: поймай только синие фигуры. Можно ловить легкие предметы или тяжелые, с открытыми глазами или закрытыми. Игра вызывает много положительных эмоций, развивает координацию движений, мелкую моторику, внимание и пр.

3. «Ледяная кормушка».

Для изготовления ледяной кормушки замораживаем воду с ягодами, веточками и орехами в формочке. Готовое украшение вешаем во дворе и наблюдаем за происходящими изменениями. Это позволяет показать простейшие связи между явлениями природы, расширить представления о свойствах воды и снега, воспитывая при этом доброе и заботливое отношение к пернатым друзьям.

4. «Ледяной каток».

Замораживаем воду на подносе (будущий каток), а также фигурки человечков с водой в форме для льда. Играя, катаем фигурку как на катке, при этом объясняем, что лед скользкий и гладкий, поэтому на нем очень легко упасть. Затем посыпаем одну половину катка песком и наблюдаем разницу. Лед стал шершавым и перестал быть скользким, упасть на нем становится труднее, и покататься не удаётся. В процессе такой игры важно сделать перенос на реальную ситуацию, проговорив, что по скользкому льду ходить опасно.

5. Рисование красками на льду.

Рисовать на льду красками увлекательно и очень полезно для развития мелкой моторики. Можно замораживать фигурки и раскрашивать их в определенный цвет, можно изучать земной шар раскрашивая сферу из льда, можно раскрасить целый океан заморозив фигурки рыб в ёмкости с водой. Ребенку важно находить новые игрушки или новый вид деятельности, поэтому встреча с чем-то новым прекрасно способствует развитию его творческого мышления.

6. Лабиринт.

Для игры нам понадобится контейнер, маркер и кубики льда! Нарисуйте лабиринт на дне контейнера при помощи маркера. Дорожки лабиринта должны быть такими же по ширине, как и кубик льда. Можно также отметить СТАРТ и ФИНИШ. Все готово для игры!

Ребенок может перемещать кубик рукой или предложить использовать контейнер как балансир. Держа контейнер двумя руками осторожно его наклоняем назад и вперед так, чтобы кубик льда прошел лабиринт. Это занятие способствует развитию терпению и ловкости у ребенка!

7. Крушение льда.

Чтобы выплеснуть эмоции можно предложить следующую активность. Даём ребенку молоток для того, чтобы он разбивал отдельные кубики льда. Конечно же это занятие подойдет для детей постарше и под наблюдением взрослых.

8. Игры с пеной.

Важный фактор в этой игре – дать ребенку самому создать пену. Для этого используем венчик или губку. А можно и то, и другое! В контейнер наливаем воды и добавляем немного пены для ванн. Ребенок самостоятельно взбивает пену венчиком. После этого пробует создать пену губкой. В процессе игры наблюдаем, сравниваем, беседуем.

Пена дает отличные тактильные ощущения, в ней можно прятать игрушки, ее можно раскрашивать, на ней можно рисовать и из нее можно моделировать. А самое забавное – хлопать в ладоши и наблюдать как хлопья пушистой пены разлетаются в стороны.

Каждое из упражнений преследует цели нескольких уровней. Первая цель – та, которую ставит перед собой сам ребенок. Например: «Я хочу поиграть». Другая цель – педагогическая. Казалось бы, ребенок играет с водичкой. Но при этом ему известно, что воду нельзя проливать на пол, что вещи, надо обязательно за собой убрать, что для переливания воды служат такие-то предметы и т. д. Таким образом, от него требуются и концентрация внимания, и координация движения, и самодисциплина. Кроме того, каждый предмет в наборе имеет свое название и предназначение. И это, безусловно, влияет на развитие активного словаря ребенка [2]. В процессе игры ребенок получает новые эмоции от разных сенсорных источников, развивает новые навыки и познает мир, в котором живет.

Список литературы

1. Игровые технологии в комплексной работе с «особым» ребенком. Сб. науч.-метод. материалов / Под ред. А. Ю. Белогурова, О. Е. Булановой, Н. В. Поликашевой. – М.: «Федеральный институт развития образования», 2013. – 275 с.

2. М. Монтессори. Помоги мне сделать это самому [Текст] / Сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – М.: Изд – во «Карапуз», 2000. – 272 с, ил. – (Педагогика детства) Научный редактор С. В. Лыков.

3. Юхтанова Е. А. Обучение детей с комплексными нарушениями развития // Молодой ученый. – 2017. – № 39. – С. 118–121.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ СИСТЕМЫ OPTIMUSIC В РАБОТЕ С ГЛУХИМИ И СЛАБОСЛЫШАЩИМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

***Аннотация.** В статье описывается актуальность использования интерактивного оборудования OptiMusic с глухими и слабослышащими обучающимися на коррекционных занятиях по формированию речевого слуха и произносительной стороны речи.*

По данным Всемирной организации здравоохранения порядка 360 миллионов человек (5 % мирового населения) живут с потерей слуха, которая квалифицируется как приводящая к нетрудоспособности; из них детей – 32 миллиона. Нарушение слуха – полное (глухота) или частичное (тугоухость) снижение способности обнаруживать и понимать звуки. Следует понимать, что нарушение слуха – это не просто количественное снижение возможности слухового восприятия, а качественные необратимые стойкие изменения слуховой системы, влияющие на всё психофизиологическое развитие ребенка.

Нарушение слуха приводит к специфичному развитию всех высших психических функций (зрительное восприятие, мышление, внимание, память), что и тормозит психическое развитие в целом, поэтому дети с нарушением слуха имеют ряд особенностей в психофизическом развитии и общении. Эти особенности не позволяют им развиваться эффективно, овладевать знаниями, приобретать жизненно-необходимые умения и навыки. При нарушении слуха существенно затрудняется формирование речи и развитие познавательной деятельности в целом.

Снижение слуха ведет к существенным отклонениям в развитии речи. Глухие дети могут овладеть речью только в процессе специального коррекционного обучения. Слабослышащие дети по сравнению с глухими могут самостоятельно, хотя бы в минимальной степени, накапливать словарный запас и овладевать устной речью. Однако наилучшего результата эти дети достигают в процессе специально организованного обучения. Чем раньше начинается специальное обучение глухих и слабослышащих детей, в результате которого они начинают овладевать словесной речью как средством общения и мышления, тем меньше своеобразия и отличий отмечается в познавательной деятельности. Это способствует сглаживанию различий между детьми с нарушениями слуха и их слышащими сверстниками. Успешность овладения любым предметом, изучаемым в школе, зависит от уровня развития речи ребенка с нарушенным слухом.

Таким образом, при работе с детьми, имеющими нарушения слуха, педагогу необходимо знать и учитывать характерные для них особенности познавательной и личностной сферы.

Для работы учителя-дефектолога (сурдопедагога) особенно важно учитывать своеобразие речевого развития детей. Для всех детей с нарушениями слуха характерны более поздние сроки начала овладения словесной речью:

у ранооглохших не происходит ее спонтанного формирования и дети открывают для себя мир слов, в основном, в образовательном учреждении. Слабослышащие дети обладают лучшими возможностями для речевого развития; они способны сами, без обучения, овладеть определенным запасом слов. Однако даже в этом случае их речевое развитие очень своеобразно. Глухие и слабослышащие дети одновременно и параллельно усваивают различные виды речи (словесную и жестовую; устную, письменную, дактильную). У глухих наблюдается своеобразное словесно-жестовое двуязычие, для которого характерны различный уровень владения каждым видом речи, распределение коммуникативных функций между взаимодействующими речевыми системами, взаимное влияние сосуществующих речевых систем.

У глухих детей наблюдаются большие трудности при усвоении грамматического строя языка – как в случае необходимости грамматически правильно оформить свои мысли, так и в случае понимания грамматических конструкций в речи окружающих людей. В речи детей наблюдаются разнообразные ошибки, характер которых на разных этапах овладения речью различен. На ранних этапах дети нередко не различают части речи и не всегда правильно ими пользуются, с трудом овладевают местоимениями и предлогами, неправильно используют суффиксы. Также страдает различение категорий рода, числа, одушевленности, правильное использование падежных форм.

В одних случаях ошибки обусловлены особенностями сенсорного опыта глухих, в других – своеобразием их наглядно-образного мышления, трудностями познания сложной структуры языка, для овладения которой нужен высокий уровень развития понятийного мышления.

Слабослышащие дети сначала овладевают наиболее актуальными для них, нужными в обиходе и, главное, доступными по значению словами. Ошибки употребления слов обусловлены ограниченностью понимания их значений. В самостоятельной речи они употребляют наиболее конкретные части речи: имена существительные, глаголы; большую трудность представляет овладение частями речи с более отвлеченным значением – прилагательными и наречиями, местоимениями и предлогами. Для детей с тугоухостью различной степени свойственны характерные аграмматизмы (отсутствие или смешение родовых и падежных окончаний существительных, видовых и временных форм глаголов); ошибки построения синтаксических конструкций (замена предложения словом или рядом слов, пропуск или употребление лишних предлогов, пропуск главных членов предложения, как правило сказуемого, нарушение порядка слов).

Все вышеперечисленные особенности психического и речевого развития детей с нарушениями слуха предполагают использование в обучении не только уже изученных методов и приемов, но и проявлять творческий подход в изобретении новых.

Чтобы повысить уровень мотивации глухих и слабослышащих детей к овладению знаниями и умениями, заинтересовать детей, в помощь педагогу приходит различное инновационное оборудование.

МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска» обладает различным уникальным оборудованием, которое используется педагогами на уроках, фронтальных, подгрупповых и индивидуальных коррекционных занятиях. Например, специальное оборудование, применяющееся в работе с детьми с нарушениями слуха, это – электроакустическая звукоусиливающая аппаратура (Suvag, Verboton, ATU 30 и др.), акустические системы (И. Р. Свифт «Инфракрасный помощник», Phonak). Также в школе имеется оборудование, которое может применяться в работе с любой категорией обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Например, интерактивные доски и столы, оптические увеличители, различное программное обеспечение для развития слуха и речи. Одним из видов такого оборудования является система OptiMusic (Великобритания).

OptiMusic является уникальной аудио-визуальной мультимедийной системой. Система включает в себя интерактивные светодиодные лучи в 8 цветах, два вида отражателей, переключатель с кнопками, программное обеспечение. В данную компьютерную программу включен стандартный набор заданий и упражнений на основные разделы учебной программы, такие как: звуки домашних и диких животных, транспорт, времена года, цвета, звуки, издаваемые человеком и др. Помимо стандартного набора, педагог может самостоятельно разрабатывать содержание коррекционных занятий: подбирать необходимый картинный и звуковой материал, который соответствует целям и задачам конкретного занятия и использовать его в различных ситуациях.

Любое взаимодействие обучающихся с системой (цветными лучами) позволяет воспроизвести звук или изображение. Универсальность системы дает возможность использовать ее как:

- музыкальный инструмент;
- игровое средство;
- интерактивное устройство для воспроизведения текстов;
- виртуальный переключатель;
- эффективный помощник в общении.

Дети получают возможность влиять на окружающую их обстановку. Система может быть использована для релаксации, стимулирующей, развлекательной и образовательной деятельности.

Система OptiMusic может использоваться в работе с любыми категориями лиц с ограниченными возможностями здоровья, например с детьми, имеющими серьезные и множественные трудности в обучении, сенсорные нарушения, нарушения слуха и зрения, аутизм, нарушения опорно-двигательного аппарата, умственные нарушения и нарушения эмоционально-волевой сферы. Она дарит детям новые возможности, поощряет и мотивирует общение, направляет энергию детей в нужное русло, способствует достижению учебных целей, вдохновляет детей и способствует социальной интеграции.

В школе-интернате система установлена с 2012 года. За прошедший период времени педагоги школы активно осваивали новое оборудование. В ходе работы возникали различные трудности. Главная сложность заключается

в том, что прежде чем провести занятие с использованием OptiMusic, необходима предварительная, достаточно объемная подготовка. Педагогу придется заранее научиться использовать оборудование, так как, во-первых, программа не русифицирована, а во-вторых, достаточно сложна в управлении.

В настоящее время данная система используется в рамках проведения коррекционных занятий учителями-дефектологами (сурдопедагогами). В основном, оборудование применяется на фронтальных и подгрупповых занятиях по формированию произносительной стороны речи и развитию речевого слуха, а также используется для проведения массовых мероприятий, коллективных игр, слухоречевых олимпиад.

Задания чередуются в зависимости от видов работ по формированию произносительной стороны речи и развитию речевого слуха. Чаще всего оборудование используется для развития речевого слуха, мыслительных, психических процессов, а также при коррекции звукопроизношения (автоматизация, постановка звуков, дифференциация) и эмоционального развития обучающихся с нарушениями слуха.

Занятия с данным оборудованием проводятся с глухими и слабослышащими обучающимися всех возрастов. Группы учащихся комбинируются с учетом индивидуальных слухоречевых возможностей, поведенческих и эмоциональных характеристик.

После проведенных занятий с использованием оборудования во всех классах видны изменения не только в слухоречевом развитии, но и в психическом, умственном и эмоциональном развитии.

За прошедший период использования оборудования на коррекционных занятиях в развитии обучающихся можно отметить положительную динамику:

- Улучшилось понимание причинно-следственных связей;
- Развились показатели двигательных навыков, в частности, координация движения рук и зрения;
- Улучшилось общение и взаимодействие;
- Повысилась уверенность в себе и к окружающим сверстникам;
- Улучшилось взаимодействие друг с другом;
- Развилась способность делать выбор и показывать свои предпочтения;
- Повысился период концентрации внимания;
- Улучшилась зрительная память;
- Развились чувства музыки и ритма;
- Улучшился навык расслабления;

Все учащиеся с удовольствием посещают коррекционные занятия, внимательно и с интересом воспринимают новый материал, увлеченно выполняют предложенные задания, что приводит к достижению высоких результатов в слухоречевом развитии.

Таким образом, использование различного оборудования в ходе проведения коррекционной работы позволяет достигать положительных результатов в целом и приводит к тому, что повышается заинтересованность детей к самим занятиям и к их результату.

Список литературы

1. Андреева, Л. В. Сурдопедагогика. [Текст] / Учебник для студ. высш. учеб. заведений – М. : Издательский центр « Академия», 2005. – 576 с.
2. Богданова, Т. С. Сурдопсихология. [Текст] / Учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / Т. С. Богданова – М. : Изд.центр Академия, 2002. – 224 с.
3. Зикеев, А. Г. Специальная педагогика: Развитие речи учащихся. [Текст] / Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 200 с.

Крушная Н. А.
ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ, г. Челябинск

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГОВ И ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. В статье описаны особенности взаимодействия психологов и педагогов образовательных организаций с родителями, воспитывающими детей с интеллектуальной недостаточностью. Так же описаны эмоционально-поведенческие особенности и реакции родителей.

В современных условиях родители, воспитывающие детей с интеллектуальной недостаточностью, могут выбрать образовательную организацию (детский сад, школу) для обучения своего ребенка. Такой выбор делается на основании заключений и рекомендаций ПМПК или по усмотрению родителей. Тема выбора организации и взаимодействия родителей со специалистами актуальна для обеих сторон. Часть родителей узнает о диагнозе ребенка в детском саду, часть при поступлении в школу, многие родители имеют небольшое представление об интеллектуальной недостаточности, что является естественным затруднением при принятии решения о выборе учебного учреждения. Первое информирование о диагнозе ребенка вызывает у родителей различные реакции, такие как: растерянность, беспомощность, страх, вину; отрицание диагноза; депрессивность, тревожность, дисфории; принятие и смирение; начало активной работы с ребенком, стремление оказать ему возможную помощь и взаимодействие со специалистами.

У родителей отмечаются эмоционально-поведенческие особенности, которые сказываются на отношениях с детьми и со специалистами: пессимистическое восприятие прошлого, настоящего и будущего; восприятие своего ребенка больным, обиженным, страдающим; эмоциональное отвержение ребенка; раздражение, нетерпимость, унижение достоинства ребенка; симбиотические отношения с ребенком; трудность определения меры строгости и требовательности к ребенку; агрессивность, склонность к конфликтам или чрезмерная пассивность; обвинение врачей, педагогов и психологов в проблемах развития ребенка, пренебрежение рекомендациями; позиция «все само прой-

дет»; страх признания факта болезни ребенка либо неверие, что можно получить нужную помощь. Все эти состояния и реакции могут иметь различную временную продолжительность, поэтому наступление активного взаимодействия со специалистами может произойти довольно поздно, когда сенситивный период для развития ребенка уже прошел.

Семья с ребёнком с ОВЗ – это семья с особым психологическим статусом, т. к. она имеет специфические, по сравнению с семьей со здоровыми детьми, сложные экономические, психологические, социальные и педагогические проблемы.

Педагогам и психологам необходимо понимать и учитывать реакции, состояния и основные потребности родителей, которые нуждаются в психологической поддержке, семейной и социальной помощи, информации о том, как обучать ребенка игре, развивать его, справляться с поведенческими трудностями, финансовой и юридической помощи.

Поэтому в задачи командной работы специалистов с родителями детей с интеллектуальной недостаточностью должны входить:

1. Психологическая помощь.
2. Просвещение и образование (лекций, семинаров, практикумов) для родителей с целью расширения знаний и возможностей взаимодействия с ребенком и раскрытия его потенциала.
3. Развитие у родителей правильного понимания ребенка и его диагноза, целей воспитания и обучения ребенка.
4. Ознакомление родителей с приемами и методами коррекционной работы.
5. Распространение опыта успешного семейного воспитания, обучения и взаимодействия среди родителей, создание родительских групп, объединений.
6. Поощрение желания родителей предоставить ребенку определенную свободу – ответственность (стимулировать психофизические процессы ребенка).
6. Акцентировать внимание родителей на достигнутых результатах и успехах.
7. Формирование у родителей правильных представлений своей роли в воспитании ребенка, о необходимости участия в учебно-воспитательном процессе школы и класса.
8. Формирования субъективной позиции родителей в работе школы и класса, при проведении различных форм работы с семьей и детьми.
9. Формирование психолого-педагогической культуры родителей.
10. Развитие отношений уважения и доверия между родителями и детьми; индивидуальная консультативная поддержка родителей по актуальным проблемам взаимоотношений с ребенком, остро возникающим вопросам семейного воспитания, создание службы доверия: «учитель-родитель».

Данные задачи могут решаться с помощью различных форм взаимодействия с родителями:

– групповых: тренинги для родителей (с участием и без участия детей) с целью установления психологического комфорта и нормализации взаимоотношений; регуляции состояния, внимания к своему развитию и личной жизни;

формирования позитивной самооценки родителей, снятия тревожности; развития умений самоанализа и преодоления психологических барьеров; развития детско-родительских отношений, семейных отношений; совершенствования коммуникативных форм поведения; формирования навыков адекватного общения с окружающим миром; мастер-классы, обследования, семейные консультации, круглые столы, семинары-практикумы, родительские сообщества, родительские собрания, клубы;

- индивидуальных: психологические и педагогические консультации, работа с тьютором или специалистом;

- наглядно-информационных: стенды, раздаточные материалы, книги, брошюры, журналы, дни открытых дверей, тематические лекции, открытые занятия, выставки, памятки, доска объявлений, «почтовый ящик», интернет сообщества, сайты и многое другое.

Помимо названных форм взаимодействия с родителями необходимо оказание психотерапии родителям с целью гармонизация личности родителей, регулирования супружеских отношений, коррекции детско-родительских отношений, выстраивания отношений с внешней средой (учреждениями, организациями, специалистами). Следует иметь в виду, что даже простые вещи могут вызывать большие трудности в семьях, имеющих детей с интеллектуальной недостаточностью. Родители могут нуждаться в помощи друзей, родственников, чтобы выжить физически и психически. Ситуация в семье, имеющей ребенка с интеллектуальной недостаточностью, приравнивается к продолжительному стрессу, поскольку независимо от порядка рождения и социальной этот ребенок постепенно перемещается в сторону младшего ребенка (не взрослеет). Родителям нужна надежная, доступная, регулярная, неформальная помощь, облегчающая семейный стресс. Опираясь только на собственные силы, семья не может противостоять стрессу, связанному с наличием проблем у ребенка. При этом отказ от ребенка и помещение его в специальное учреждение далеко не решает всех семейных проблем. Родители обычно не в состоянии правильно оценивать степень проблем в развитии ребенка. Некоторые родители в борьбе с трудностями предпочитают опираться только на свои силы, замыкаются, отгораживаются от мира. Другим семьям удастся социализироваться и поддерживать контакты с другими семьями.

Для осуществления взаимодействия педагогов и психологов с родителями необходимо:

- изменение представлений и профессиональных компетенций участников образовательного процесса о возможности обучения детей с интеллектуальной недостаточностью в общеобразовательных организациях;

- принятие неоднородности детского коллектива как естественной реальности; учитывать приоритет интересов и потребностей родителей и детей;

- междисциплинарное взаимодействие специалистов образовательной организации;

- введение новых программ и принципов взаимодействия.

Список литературы

1. Крушная, Н. А. Индивидуальная форма психологической работы с родителями, воспитывающими детей с задержкой психического развития: Методические рекомендации для психологов и педагогов дошкольных образовательных учреждений, студентов – специальных психологов, педагогов-психологов / Крушная, Н. А. – Челябинск: Издательство ЗАО «Цицеро», 2012. – 23 с.

2. Крушная, Н. А. Организация и содержание групповой работы с родителями, воспитывающими детей с задержкой психического развития: Методические рекомендации для психологов и педагогов дошкольных образовательных учреждений, студентов – специальных психологов, педагогов – психологов / Крушная, Н. А. – Челябинск: Издательство ЗАО «Цицеро», 2012. – 36 с.

3. Крушная, Н. А. Психологическое сопровождение семьи ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 349 с.

Кузьмина И. И.

«МБОУ С(К)ОШ № 119 г. Челябинск», г. Челябинск

Лапина Л. М.

ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ, г. Челябинск

Панова О. А.

«МБОУ С(К)ОШ № 119 г. Челябинск», г. Челябинск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. Коммуникация и навыки общения являются неотъемлемой составляющей повседневной, а также социальной жизни человека. Тяжелые и множественные нарушения развития ребенка значительно препятствуют социализации и ограничивают полноценное общение с окружающими и окружающей среде.

В настоящее время в специальной педагогике и логопедии остается актуальным развитие речи и социальных навыков у детей с ОВЗ с помощью средств альтернативной коммуникации. Альтернативные коммуникации применяются в работе с детьми с нарушениями интеллекта (при затруднениях усвоения вербальных символов), специфические поражения артикуляционного аппарата, различные речевые нарушения, двигательных нарушениях, нарушениях слуха и зрения, нарушениях эмоциональной сферы (аутизм), а также сочетанные (сложные) дефекты.

Коммуникация – это процесс установления и развития контактов между людьми, возникающий в связи с потребностью в совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, характеризующийся взаимным восприятием и попытками влияния друг на друга. Понятие коммуникация связано с рядом наук: психология и педагогика изучает факторы, которые способствуют передаче и восприятию информации (Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова и др.); лингвистика и паралингвистика занимаются проблемами вербальной и невербальной коммуникации (А. А. Леонтьев, С. Н. Цейтлин, Н. И. Жинкин и др.); философия и социолингвистика рассматривают природу языка и особенности его функционирования в разных слоях общества, а также механизмы воздействия на контакты между людьми (М. С. Каган, К. Черри, К. Ясперс и др.).

Альтернативная коммуникация – это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, если они не способны при помощи нее удовлетворительно объясниться.

Альтернативная коммуникация – это символы, жесты, мимика, знаки, которые способствуют развитию речи и символической деятельности, что положительно влияет на развитие понимания и появлению вербальной речи.

Применение альтернативной коммуникации позволяет развивать у детей способности выразить свои мысли, чувства, желания и действия с помощью символов.

В связи с этим, в обучении детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития должно уделяться больше внимания активизации речи и развитию коммуникативных навыков. Обучение должно быть направлено на всестороннюю педагогическую работу по формированию у детей потребности в общении, развитии артикуляционного аппарата. Данная работа предполагает обучение детей использованию альтернативных средств коммуникации и социального общения, которые включают в себя жесты, мимику и т. д.

Коррекционную работу с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития в рамках образовательной организации в условиях ФГОС рекомендуется выстраивать следующим образом.

1. Работа по формированию альтернативных средств коммуникаций должна строиться совместно с учителем-логопедом, учителем, учителем-дефектологом. Задача учителя-логопеда работать над формированием фонематического слуха, звукоподражания, развивать артикуляционный аппарат, а также уделять внимание расширению пассивного и активного словаря у учащихся. Учитель-дефектолог осуществляет коррекционную работу в развитии детей через активизацию коммуникативных и социальных функций. Учитель в свою очередь, должен организовывать различные виды деятельности на уроках письма, развития речи, альтернативной коммуникации; оречевлять и проговаривать изучаемый материал, сопровождая визуальной иллюстрацией, мнемотаблицами, схемами.

2. Важно в процессе обучения осуществлять комплексный подход, о котором писали отечественные дефектологи и психологи такие как: Л. С. Выготский, М. С. Певзнер, В. В. Лебединский и др.

Комплексный подход позволяет нам:

- Создавать условия для побуждения речевой активности учеников и использования усвоенного речевого материала на уроках, занятиях, в играх, в быту и при самообслуживании, а также в повседневной жизни;
- Развивать коммуникативную функцию речи у учащихся различными способами общения с ними;
- Приобщать к словесному искусству в доступных для учащихся вариациях;
- Знакомить учащихся с жестами, графическими и иллюстративными средствами выразительной речи;
- Поддерживать интерес к визуальными и аудиальному процессу;
- Расширять словарный запас учеников, связанный с бытовым, игровым, предметным опытом.

3. Важную роль в формировании альтернативной коммуникации отводится учителю класса, который для организации речевой среды осуществляет подборку учебно-методической литературы, наглядно-иллюстративного материала, музыкальных и видео-материалов. Для успешной работы, педагог должен использовать упражнения с картинками, пиктограммами, символами. Учитель должен сопровождать речь учащихся во время режимных моментов.

В обучении навыкам коммуникативного поведения учащихся используются средства невербальной коммуникации:

- Естественные-экспрессивные (мимика, жесты, пантомимика), которые выполняют функции передачи эмоций, комментирования, замещения отдельных слов и фраз.
- Искусственно-экспрессивные, передающие информацию в самом обобщенном виде предмета или явления.
- Специальные, которые применяются в тех случаях, когда люди не могут самостоятельно использовать устную или письменную формы речи.

На уроках часто используются следующие виды альтернативного «чтения»: «чтение» картин; жестов, телесных и мимических движений; «чтение» изображений, «аудиальное чтение»; «чтение» видеоизображений; чтение пиктограмм, чтение букв и цифр, а также других знаков.

Данный прием кадрированию и декодированию визуальной и аудиальной информации способствует развитию коммуникации и социально- бытовой ориентировки у учащихся тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Необходимо отметить, что важным условием работы с детьми данной категорией является индивидуальный и дифференцированный подход в обучении.

Известно, что с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития необходимо организовывать работу с использованием литературных произведений. Данная работа носит как эстетическую и этическую функцию, а так же является средством их социально-коммуникативного развития. Важно учитывать соответствие изучаемой литературы (литературного произведения) развитию учащихся.

Альтернативные коммуникации дают педагогу возможность широко использовать все средства общения при работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития и достигать положительных результатов в обучении. Используя приемы альтернативной коммуникации в работе с данной категорией детей, мы постепенно осуществляем реализацию главной цели всего коррекционно-образовательного процесса-социализацию детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития в общество.

Список литературы

1. Алексеева, Е. И. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014.

2. Магутина А. А. Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.).

3. Альтернативная коммуникация. Технологии невербальной коммуникации. Информационно-методические материалы / под ред. В. Л. Рыскиной. – СПб.: СПб ГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», 2018.

3. Штягинова, Е. А. Альтернативная коммуникация. Методический сборник. Новосибирск: Городская общественная организация инвалидов «Общество ДАУН СИНДРОМ», 2012

Лузянина А. А.

МБОУ «С(К)ОШ № 119 г. Челябинска», г. Челябинск

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В СОЧЕТАНИИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Понятие аутизм. Проблемы речевого развития младших школьников с расстройством аутистического спектра в сочетании с интеллектуальными нарушениями. Эффективность коррекционной работы при взаимодействии всех участников образовательного процесса.

В настоящее время, в силу целого ряда причин, отмечается тенденция к увеличению рождения детей с различной патологией. Категория таких детей крайне неоднородна, однако их общей основной особенностью является нарушение или задержка в развитии. Одним из таких нарушений является расстройство аутистического спектра в сочетании с интеллектуальными нарушениями.

По данным всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) практически в каждой пятой семье рождается ребенок с физическими или умственными недостатками в развитии. Как правило, все психические процессы у данной категории детей, развиваются аномально. Соответственно, это приводит к увеличению числа детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

По классификации психиатрических болезней аутизм отнесен к разряду неспецифических нарушений развития, характеризуемых ранним появлением неконтактности, нарушением речевого развития с эхολалией, причудливым поведением в виде неприятия изменений окружающего, либо неадекватной привязанности к неодушевленным предметам при отсутствии бреда и галлюцинаций.

К. Гилберг, Т. Питерс отмечают, что аутизм – это нарушение, включающее не одну дисфункцию как, например, при специфическом метаболическом расстройстве. Понятие аутизма представляет собой комплексное нарушение, в большей мере, чем эпилепсия и умственная отсталость. Аутизм является симптомным проявлением дисфункции мозга, которая может быть вызвана разными поражениями.

Сочетание аутизма и умственной отсталости – это сложное нарушение, при котором педагогические проблемы каждой из составляющих сложного нарушения усиливают проблемы другой, а именно: аутизм не позволяет использовать традиционные методы коррекции умственной отсталости, а наличие умственной отсталости не позволяет применять методы для формирования аффективного смысла окружающих объектов явлений, и ограничивает возможность применения эмоционально-ориентировочных методических подходов к коррекции аутизма.

К периоду обучения в школе, развитие речи у младших школьников с расстройством аутистического спектра осложненным умственной отсталостью легкой степени, отстает на несколько лет. У этих детей нарушены не только все компоненты речевой системы, но и нарушен языковой и внутренний уровень речи. Ограниченный словарный запас, недоразвитие лексического строя речи не дают детям учиться общаться с окружающим миром. У таких детей речевые ошибки являются стойкими и для того чтобы их преодолеть, необходимо много времени. Также, недоразвитие устной речи, не позволяет развиваться в полной мере и письменной речи.

Для успешного речевого развития данной категории детей, необходимо соблюдать некоторые условия коррекционной работы:

- на начальном этапе должны преобладать индивидуальные занятия. Для того чтобы ребенок привык к режиму, обстановке, к людям, которые его будут обучать. Затем можно постепенно переходить к групповым занятиям, где в дальнейшем дети себя чувствуют довольно уверенно;

- направленность на развитие коммуникативных способностей, а также на социализацию ребенка в обществе. Помимо этого, нужно развивать невербальные предпосылки интеллектуальной деятельности;

- учет комплексного подхода, то есть в сочетании психолого-педагогических и медико-социальных методов.

Так как недоразвитие речи у младших школьников с аутистическим спектром осложненное умственной отсталостью легкой степени носит системный характер, то логопедическую работу необходимо строить в направлении развития всех компонентов речи. На логопедических занятиях необходима постановка, автоматизация и дифференциация звуков речи, большое внимание уделяется артикуляционной гимнастике, для формирования и развития артикуляционной моторики. Также необходимо расширять словарный запас, обогащать активный и пассивный словарь, уточнять значение слов, развивать предикативный словарь, учить употреблять в собственной речи глаголы и прилагательные.

Логопедическая работа по формированию лексико-грамматического строя речи должна быть комплексной, то есть в сочетании с психолого-педагогическими и медико-социальными методами.

Динамика речевого развития таких детей может быть довольно хорошей, однако у некоторых детей после длительных перерывов динамика речевого развития может ухудшаться, это еще раз доказывает, что систематичность в обучении имеет очень важную роль.

У младших школьников расстройство аутистического спектра может быть осложнено более тяжелой степенью умственной отсталости. Чаще всего у данной категории детей речь отсутствует полностью и лишь у некоторых детей можно наблюдать: звукоподражательную деятельность, эхолалии, наличие изолированных звуков речи.

Каким же образом выстроить работу с данными детьми? Определенно, стоит запастись немалым терпением, так как речевое развитие таких детей зачастую протекает еще более медленно, чем у детей с умственной отсталостью легкой степени. Учителю-логопеду нужно уловить тот самый момент, когда ребенок будет готов вступить в совместную деятельность. На начальных этапах ребенок может отраженно-сопряженно выполнять артикуляционные упражнения, а затем и самостоятельно, проговаривать звуки, слоги, слова, постепенно наращивая активный и пассивный словарный запас, но прежде чем этот момент настанет, учитель-логопед должен сам четко выполнять артикуляционные упражнения, порой утрированно, чтобы сфокусировать внимание ученика на определенном упражнении. Затем можно переходить к артикуляционному укладу звуков речи, также утрированно их проговаривая. Немалую роль играют и невербальные средства общения, но к сожалению, они тоже доступны далеко не всем детям.

С данной категорией детей лучше проводить индивидуальные занятия, чтобы не было отвлекающих факторов, влияющих на ребенка. Необходимо в занятие включать игровые моменты, но при этом продолжать показ артикуляционных упражнений и проговаривания звуков. Например, это могут быть игры с воздушным шариком, мячом и другие. Еще одним хорошим условием развития речи является выполнение содружественных движений руками с проговариванием звуков. Например: на звук [а] – нужно развести руки в сторону, а на звук [у] – вытянуть руки вперед.

Динамика речевого развития у детей с данной патологией чаще всего не значительная, это обусловлено тем, что помимо расстройства аутистического спектра имеются органические поражения головного мозга и другие сочетанные нарушения, которые несомненно влияют и на поражение речевых зон тоже.

Работа с детьми с расстройством аутистического спектра должна быть систематической, комплексной, непременно должны учитываться индивидуальные особенности развития каждого ученика. Все участники образовательного процесса должны взаимодействовать между собой. Особенно, важную роль в речевом развитии имеет семья ребенка. Поэтому необходимо проводить консультации с родителями, с целью помочь и указать направления работы с детьми не только на школьных занятиях, но и поддержанию полученных знаний в домашних условиях.

Люнченко В. Д.

МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», г. Челябинск

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ) – ФАКТОР УСПЕШНОГО ОСВОЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Каковы пути повышения качества математических знаний у детей с ограниченными возможностями здоровья? Как сделать так, чтобы достичь при обучении математике единства взаимопонимания педагога с обучающимся, создавая ситуацию успеха у ребенка на уроке? Что должен учитывать преподаватель, приступая к обучению в новом классе? Всем этим вопросам и посвящается данная статья.

Одной из особенностей ФГОС является ориентация стандартов на результаты образования и формирование системы универсальных учебных действий учащихся. Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала основного общего образования. Актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Для этого в процессе обучения педагогу очень важно опираться на личностно-ориентированные технологии [4; 5] Личность представляет собой системное качество. Система отличается тем, что в ней отдельные составляющие не проявляются сами по себе, они обнаруживаются во взаимодействии, их влияние зависит от тех характеристик, которые организуют все «хозяйство» в единый целостный организм. Можно иметь хорошую память и плохо запоминать какой-либо учебный материал, особенно, если это не очень любимый предмет. Некоторые дети плохо учатся при хороших интеллектуальных способностях. Поэтому очень важно для педагога, который вошел в какой-то класс впервые, начать не с преподавания своего предмета, а с исследования личностных особенностей школьников. Потратив один-два урока, такой педагог обретет богатый запас сведений о внутреннем потенциале обучающихся класса, которым он пришел давать знания по своему предмету.

Предметом анализа педагога должна прежде всего стать *мотивационная сфера ученика*: мотивы, целеполагание, эмоции, а также состояние его умения учиться, весьма сильно влияющего на мотивацию. При этом хорошим помощником будет метод наблюдения за ребенком.

Опытный учитель, умеющий целостно воспринимать ребенка, всегда мысленно сопоставляет мотивацию учения с тем, как умеет этот обучающийся учиться. Внимательно наблюдая за обучающимися, педагог подмечает, что интерес к учению, возникнув без опоры на прочные умения и навыки в учебной работе, угасает, и, наоборот, успешное выполнение учебной работы за счет владения умением учиться само по себе является сильным мотивирующим фактором. Всякий раз, прежде чем заниматься анализом характера мотивации обучающегося, педагог фиксирует прежде всего отношение школьника к учению.

Результаты анализа мотивации учения можно внести в таблицу, где будут отражены фамилии обучающихся и предпочтительные виды их мотивации.

Для *отрицательного отношения* школьников к учению (*низкая мотивация*) характерно следующее:

- не сформированы умения ставить цели, преодолевать трудности;
- отсутствует умение выполнять действие по развернутой инструкции взрослого.

При *положительном (аморфном)* отношении школьников к учению в мотивации наблюдаются:

- неустойчивые переживания новизны, любознательности;
- возникновение первых предпочтений одних учебных предметов другим;
- понимание и первичное осмысление целей, поставленных учителем.

При *положительном (познавательном, осознанном, инициативном)* отношении школьника к учению мотивация характеризуется:

- переопределением и доопределением задач учителя;
- постановкой новых целей;
- осмыслением соотношения своих мотивов и целей.
- наблюдается овладение школьником умения планировать и оценивать свою учебную деятельность до ее осуществления, проверять и корректировать себя на каждом этапе работы, самоконтроль и самооценка.

При *положительном (личностном, ответственном, действенном)* отношении школьника к учению, мотивация характеризуется:

- сбалансированностью и гармонией между отдельными мотивами;
- умениями ставить нестандартные цели и реализовывать их;
- предвидением социальных последствий своей учебной деятельности;
- умением преодолевать препятствия при достижении цели [1, с.12].

Приступая к процессу обучения, педагог должен владеть информацией о мотивационной направленности каждого ученика.

А. Ф. Ануфриев экспериментально установил, что причиной возникновения типичных трудностей в обучении и низкого уровня познавательных процессов является несформированность таких личностных качеств, как произвольность, самоконтроль, саморегуляция, эмоциональная стабильность, устойчивая положительная самооценка [5]. Оценку этих личностных качеств обучающихся педагогу желательно взять у школьного психолога.

И наконец, очень важно учитывать педагогу темперамент обучающегося. Школьники, отличающиеся быстротой реакции, молниеносно реагирующие на все, в том числе и на отвлекающие факторы (сангвиники, холерики), могут начать отвлекаться уже при первичном прочтении задания, если они сразу чего-то в нем не уяснили. Поэтому при организации самостоятельных работ учитель должен обратить внимание прежде всего на таких ребят, не дав им возможности переключиться на другое. В то же время, флегматики и в особенности меланхолики не сразу переключаются на другой вид деятельности и могут просто еще не услышать задания, проговариваемого учителем.

Людей, обладающих явными характеристиками темперамента определенного типа, очень мало. Поэтому и в классах преобладают учащиеся, чей тип нервной деятельности имеет смешанные характеристики. Но тем не менее какой-то тип темперамента у ребенка преобладает.

По несколько человек (2–3 на класс) встречаются такие ребята, у которых тип темперамента приближается к ярко выраженному меланхолико-флегматическому или холерико-сангвиническому. Таким учащимся полезнее всего предлагать самостоятельные работы по индивидуальным карточкам-заданиям. Приведу пример составления таких карточек-заданий по теме 9 класса «Построение функций».

Задание, предлагаемое всему классу:

1. Найдите значение функции f в точке x_0 , если $f(x) = 3x^2 + 5$, $x_0 = 2$.
2. Найдите значение аргумента для этой же функции $f(x) = 3x^2 + 5$, если значение функции равно 20.
3. Найдите координаты точек пересечения этого графика функции с осями координат.

Покажем теперь, как можно модифицировать это задание для учащихся, чей тип нервной деятельности близок к холерико-сангвиническому. Прежде всего, таким учащимся надо облегчить самое начало работы, чтобы они не отвлекались, если сразу не поймут, что следует воспользоваться данной формулой. Но услышав слово «формула» в задании 1, большая часть таких учащихся поймут, о чем идет речь. При переходе к заданию 2, внимание сангвиников и холериков уже сосредоточено на работе, поэтому для этих учеников второе задание можно не изменять. При переходе к заданию 3 у учащихся рассматриваемой группы наступает первичное утомление, и они могут отвлечься из-за любого пустяка. Трудность еще в том, что задание 3 требует логического перехода: формулу предыдущих заданий теперь следует применять для нахождения координат точек пересечения с осями координат. Таким образом, начинать выполнение задания надо именно с вышеназванной формулы. Требуется всего лишь напомнить ученикам, на какую формулу требуется обратить внимание с самого начала.

Для учащихся, чей темперамент приближается к меланхолико-флегматическому типу, текст заданий должен отличаться от выше предлагаемых формулировок в карточке. Для того чтобы помочь обучающимся сосредоточиться

на задании 1, придется напоминать алгоритм его выполнения. Поэтому задание 1 состоит из двух этапов. Что касается задания 2, то тут надо показать, что по сути оно дублирует задание 1. Об этом целесообразно прямо сказать в формулировке задания 2. В задании 3 требуется дальнейшие усилия по применению алгоритма работы с формулой для нахождения координат точек пересечения с осями координат. В задании 3 подсказываются первые шаги этого алгоритма.

Таким образом, постоянно наблюдая за каждым обучающимся, выполняющим разные виды учебной работы, педагог накапливает банк данных о формирующемся у него индивидуальном познавательном «профиле», который меняется от класса к классу. Профессиональное наблюдение за школьником должно оформляться в виде индивидуальной карты его познавательного (психического) развития и служить основным документом для определения (выбора) дифференцированных форм обучения (индивидуальных программ обучения и т. п.) [4, с. 210.]. Анализ индивидуальной карты развития ребенка позволяет отслеживать динамику его развития и в случае отрицательной динамики определиться и с причинами неспешности в учебе.

Список литературы

1. Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения. – Москва, «Промсвещение», 1990. – 192 с.
2. Образование людей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию юбилею института специального образования (30–31 октября 2014 г., Екатеринбург, Россия) / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 312 с.
3. Развитие универсальных учебных действий в школе (теория и практика) / М. Р. Битянова, Т. В. Меркулова, Т. В. Беглова и др. – М. : Сентябрь, 2015. – 208 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – Москва, «Народное образование», 1998. – 256 с.
5. Якиманская И.С. Технология личностно – ориентированного образования. Москва, «Сентябрь», 2000. – 187 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА

«Самая большая радость для учителя, когда похвалят его ученика».

Шарлота Бронте

Аннотация. Ведущей педагогической идеей в своей работе, считаю развитие творческой деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья через использование методов обучения на уроках и привитие познавательного интереса к обучению в системе личностно-ориентированного обучения. В соответствии с этим свою педагогическую деятельность строю на основе:

- индивидуализации и дифференциации образовательного процесса;
- формирования познавательных интересов, обучающихся на уроках и во внеурочной деятельности.

Это способствует осознанию обучающимися своих возможностей и способностей, пониманию учебных задач, формированию устойчивых интересов к изучению дисциплин, развитию творческого потенциала, повышению мотивации к обучению.

На современном этапе развития педагогической теории и практики особое внимание уделяется переосмыслению концептуальных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями и совершенствованию содержания их обучения в целях повышения эффективности коррекционного воздействия и успешной социализации.

Новый взгляд на образование определяет новые идеалы, новые стандарты, новые технологии и подходы. Во главе сейчас стоит личность – ребенок, не похожий на других.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это особый контингент детей, которым трудно учиться и которых трудно обучать. Дети данной категории имеют отклонения в функционировании центральной нервной системы, оказывающие негативное влияние на школьную и социальную адаптацию ребенка. У данной категории детей отмечают в первую очередь недостаточную готовность к школе: интеллектуальную, эмоциональную, социальную. Эти дети испытывают трудности в процессе обучения, которые обусловлены недостатками внимания, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и общей познавательной пассивностью, нарушениями речи, моторики в виде недостаточной координации движений, низкой работоспособностью.

У учащихся с ограниченными возможностями здоровья преобладает кратковременная память, процесс запоминания нарушен, недостаточный уровень сформированности мыслительных операций, не всегда адекватная реакция на похвалу и порицание, отказ от выполнения заданий при возникновении малейших трудностей. Все это ведет к потере интереса к обучению и, как следствие, к низкой успеваемости.

Проработав в коррекционной специальной школе 7 лет, стремлюсь быть организатором эффективных условий обучения, а это требует от меня, как педагога, системы четких знаний специфики работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, умений пользоваться принципами, методами и приемами, помогающими осуществлять коррекционно-развивающий подход к обучению.

Развитие личности учителя так же, как и учеников, происходит в деятельности. В любой деятельности важен результат. В педагогической деятельности результат – это успех учеников.

Я работаю по адаптированным учебным образовательным программам для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) и задержкой психического развития (ЗПР) (вариант 6.2). Добилась положительных результатов в обучении и воспитании обучающихся. Дети с желанием идут в школу, стремятся к получению новых знаний, демонстрируют свои творческие способности как в урочной, так и в неурочной деятельности. Это можно расценивать как эмоциональное благополучие обучающихся, связанное со школой.

Благодаря индивидуальному мониторингу уровня усвоения отдельных предметных умений данной категорией обучающихся и поэтапному анализу результатов отслеживания с последующим составлением программы коррекционной работы, мне удалось добиться положительной динамики в усвоении предметных универсальных учебных действий обучающимися, которые испытывают трудности в обучении. Кроме того, учитель-дефектолог и педагог-психолог отмечают снижение уровня тревожности, агрессии и повышение интереса к обучению у обучающихся, которым я определила индивидуальный коррекционный маршрут развития.

Для достижения положительных результатов в образовании мною были созданы необходимые психологические и педагогические условия:

- Использование в работе эффективных технологий обучения.
- Целенаправленная и системная внеклассная работа.
- Использование разнообразных форм и методов оценки умений и навыков обучающихся.

В данный период продолжаю изучать и внедрять в практику новые приёмы педагогических технологий: использование системно-деятельностного подхода; применение педагогических технологий (личностно-ориентированный подход И. С. Якиманской, игровая технология Б. Никитина, здоровьесберегающая технология адаптирующей педагогики, современная коррекционная технология Е. Д. Худенко).

Использование в работе методов и приёмов личностно-ориентированной технологии (И. С. Якиманская) способствовало 100 % успеваемости и обеспечило создание бесконфликтных, комфортных и безопасных условий для развития ребёнка.

Использование игровой технологии в обучении обучающихся мне помогает решить следующие задачи:

- Пробудить интерес у обучающихся к учению.
- Реализовать возможности обучающихся.

- Приобщить к нормам и ценностям общества.
- Адаптировать к условиям среды.
- Развить психические процессы.
- Расширять кругозор.
- Учить применять ЗУН в практической деятельности.

Игровые технологии на моих уроках развиваются параллельно содержанию обучения и помогают мне активизировать учебный процесс.

Наблюдая за работой, выделяю обучающихся, которые испытывают трудности в общении, или тех, которые создают конфликтные ситуации. С такими учащимися провожу индивидуальную работу.

Одним из условий получения результата моей профессиональной деятельности является использование технологии коррекционно- развивающего обучения:

1. Соблюдение принципов специальной коррекционно – педагогической деятельности:

- системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;
- единства диагностики и коррекции;
- учета индивидуальных особенностей личности;
- деятельностный принцип коррекции;
- комплексного использования методов и приемов коррекционно-развивающей деятельности.

2. Соблюдение коррекционных условий (педагогическая поддержка):

– обучение без принуждения;

– адаптация содержания, исключение наиболее сложных подробностей из многообразия материала;

- использование опорных схем;
- дифференциация и индивидуальная помощь;
- указание типа задачи, правила;
- разделение сложного задания на составляющие.

Считаю, что использование мною методов и приёмов современных технологий способствовало формированию положительной, устойчивой учебной мотивации у обучающихся моего класса, а, следовательно, повлияло на качество обучения младших школьников с НОДА и ЗПР.

При интегрированном подходе к структурированию содержания новой учебной темы актуализируются все связанные с ней уже изученные темы, что позволяет формулировать многоаспектные задания. В таких заданиях, сочетающих разный уровень обобщения, теоретический и практический материал из разных разделов учебного предмета, знания представлены также на разных уровнях: на репродуктивном, логическом, проблемном, креативно-творческом. Общей чертой всей системы учебников является то, что одно и то же учебное содержание может быть представлено в форме наглядных и /или словесных образов, в виде теории и т. п. Разнообразие представления учебного содержания позволяет активизировать разные типы мышления, разные типы восприятия и переработки информации, а в целом создает условия для индивидуализации обучения и прочности усвоения знаний.

Важное условие реализации учебных программ – создание комфортной развивающей образовательной среды, включающей материально-техническое обеспечение учебно-воспитательного процесса. Общим для всех предметов является информационное обеспечение: наличие компьютера, мультимедийного оборудования, принтера и световой указки. При проведении уроков я использую мультимедийные презентации, что позволяет на уроках реализовать принципы доступности, наглядности. Мультимедийные презентации применяю на различных этапах урока. Наиболее удачной формой использования ИКТ в образовательном процессе являются презентации, созданные при помощи программы Microsoft Power Point.

Использование ИКТ в учебном процессе я вижу в следующем: повышении эффективности обучения (развитие интеллекта школьников и навыков самостоятельной работы по поиску информации; разнообразие форм учебной деятельности учащихся на уроке); осуществлении индивидуального подхода в обучении; расширении объёма предъявляемой учебной информации; обеспечении гибкости управления учебным процессом; улучшении организации урока; повышении качества контроля знаний учащихся; включении обучающихся в коллективную деятельность; повышении интереса ребенка к учению; активизации творческого потенциала ученика и учителя; во включении школьников и педагогов в современное пространство информационного общества; самореализации и саморазвитии личности ученика. Использование ИКТ на уроках значительно повышает не только эффективность обучения, но и помогает создать более продуктивную атмосферу на уроке, заинтересованность учеников в изучаемом материале. Использование световой указки позволяет обучающимся с детским церебральным параличом показывать правильные ответы с точки зрения учеников. В классе имеются разнообразные дидактические материалы по предметам: тестовые задания, игры по предметам и др.

Убеждена, что достоинством развивающего обучения является то, что оно не вредит здоровью ребенка при условии, что педагог гуманно и методически грамотно подходит к процессу обучения. Пожалуй, одним из важнейших аспектов является именно психологический комфорт школьников во время урока. Это достигается за счет доброжелательной обстановки на уроке, внимание к каждому высказыванию, позитивная реакция учителя на желание ученика выразить свою точку зрения, тактичное исправление допущенных ошибок, поощрение к самостоятельной мыслительной деятельности.

Развивающее обучение учитывает особенности каждого ученика и направлено на более полное раскрытие его потенциала. На уроке использую разнообразные формы и методы организации учебной деятельности. При этом создается атмосфера заинтересованности каждого ученика в работе класса; стимулирования обучающихся к высказываниям и использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться; создания педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; создание обстановки для естественного самовыражения ученика.

В своей педагогической практике использую разнообразные средства, способствующие формированию, развитию и укреплению познавательной активности младших школьников.

Главной почвой для развития познавательных сил и возможностей обучающихся, как и для развития познавательной активности, являются ситуации решения познавательных задач, ситуации активного поиска, догадок, размышления, ситуации мыслительного напряжения, ситуации противоречивости суждений, столкновений различных позиций, в которых необходимо разобраться самому, принять решение, встать на определённую точку зрения.

Дифференцированный и индивидуальный подход к организации проблемной деятельности обучающихся на уроке способствует успешному выполнению каждым учеником любого задания, поддерживая таким образом постоянный интерес к учению, развивает у обучающихся потребность в самостоятельном поиске новых знаний, способность отслеживать личное продвижение и умение рефлексировать свою деятельность, воспитывает волю, уверенность, целеустремленность и стремление к сотрудничеству.

Становится очевидным, что развивающее обучение позволяет параллельно решать и задачи охраны здоровья школьников, как в психологическом, так и в физиологическом аспектах. Именно благодаря использованию развивающего обучения оказывается возможным обеспечить наиболее комфортные условия каждому ученику, учесть индивидуальные особенности каждого ребенка, а, следовательно, минимизировать негативные факторы, которые могли бы нанести вред его здоровью.

Результаты диагностики показывают наличие у обучающихся учебной мотивации, эмоционального благополучия, адекватной самооценки, отсутствие высокой тревожности. Результаты социометрии показывают, что в классе благоприятный психологический климат, обстановка взаимопонимания и сотрудничества.

Для меня важно обеспечить общее развитие личности ребенка. Стараюсь построить обучение таким образом, чтобы у детей было желание учиться и активно участвовать во всех видах учебной деятельности, чтобы обучение способствовало в наибольшей степени развитию познавательной, творческой и личностной сферы.

Для меня важно создание таких условий, при которых содержание, методы и формы организации обучения напрямую ориентированы на оптимальное общее развитие ребенка, активизацию его творческих способностей.

Поддержать стремление ребенка к самостоятельной деятельности, способствовать развитию интереса к экспериментированию, создавать условия исследовательской деятельности – такие задачи ставлю я перед собой в учебном процессе.

Создаю условия для учебно-исследовательской самостоятельной деятельности ребенка, в ходе которой активизируются личностные качества, воспитывается характер, формируется рефлексия, включается общение, обсуждение, рассуждающее мышление, осуществляется дифференциация «знание – незнание», поиск недостающей информации и многое другое, что приводит

к решению проблемы. В необходимых случаях оказываю разные меры помощи. Чтобы включить каждого ребенка в самостоятельную познавательную деятельность, предлагаю варианты уровней осуществления учебной деятельности, чтобы каждый ребенок мог выбрать оптимальный для себя способ в зависимости от учебной ситуации; мог выполнять задание индивидуально, в паре, в группе, с классом, с учителем; письменно или устно; посредством слова, рисунка, схемы, таблицы и т. д.

Основой всех уроков ставлю диалог, что обеспечивает активную позицию каждого школьника на уроке. Это учит детей взаимодействовать при выполнении заданий, доверять друг другу.

Стремлюсь к тому, чтобы обучение было увлекательным для детей. С этой целью использую нестандартные формы уроков: урок-игра, урок-исследование, урок-путешествие, интегрированные и др.

Помочь каждому ребенку ученику стать успешным – для меня очень важно. Обучение строю с учетом индивидуальности и особенностей ребенка: учитываю индивидуальный темп продвижения школьника, корректирую возникающие у него трудности, обеспечиваю поддержку его способностей. Главное для меня в работе над развитием ученика – учитывать, что результаты этой работы могут сказаться не сразу. Поэтому, не прекращая этой работы, терпеливо жду и верю в ее результаты.

Работая по системе развивающего обучения, я, прежде всего, решаю задачи, которые всегда волнуют учителей: как учить детей без принуждения, как развивать у детей устойчивый интерес к знаниям и потребность в их самостоятельном поиске, как сделать учение радостным, желанным.

Важнейшим параметром оценки результатов деятельности ученика является полнота, осознанность знаний, умение применять полученные знания в нестандартных ситуациях, умение выбирать наиболее целесообразные средства для выполнения учебной задачи.

Особое внимание в воспитательной работе школы и класса я уделяю работе с семьей. Родители учеников играют важную роль в общей воспитательной системе. Рассказываю, как правильно подготовить ребенка к школьной жизни, знакомя родителей с правилами внутреннего распорядка школы. Большую помощь в знакомстве с индивидуальными особенностями детей оказывает анкетирование родителей. Посещая семьи, стараюсь выяснить взаимоотношения между членами семьи, их интересы и возможности. В дальнейшем это позволяет мне привлечь родителей к активной работе с классом, сформировать родительский комитет.

Для каждого родителя ребенок – самая большая ценность, поэтому стараюсь давать информацию тактично. Прежде чем высказывать негативную информацию, называю все положительные моменты в работе ученика, затем – результаты мониторинга успеваемости по предметам, и только после этого даю необходимые рекомендации для устранения недостатков. Последние годы мне повезло работать с родителями, которые заинтересованы в развитии своих детей, в их обучении и воспитании. Очень стараюсь поддерживать тесную связь с семьями и искренне радуюсь самым незначительным успехам детей.

Родители являются основными социальными заказчиками образовательного процесса. Поэтому образовательный процесс делаю открытым, приглашая не только на праздники, но и на уроки с целью поближе познакомиться с работой и проблемами детей.

Традиционным днём встречи с родителями стал «Единый родительский день», который проводится ежемесячно. В этот день родители посещают уроки, внеклассные мероприятия, получают консультации специалистов.

Каждым учеником моего класса ведётся портфолио, которое представляет собой подборку, коллекцию работ, целью которой является демонстрация образовательных достижений учащегося. Портфолио позволяет проследить индивидуальный прогресс учащегося, достигнутый им в процессе обучения, причем вне прямого сравнения с достижениями других учеников. Я убеждена, что главное в моей работе это не только оказание образовательных услуг, но и создание условий для развития и социализации личности ребёнка.

Вывод:

Благодаря индивидуальному мониторингу уровня усвоения отдельных предметных умений данной категорией обучающихся и поэтапному анализу результатов отслеживания с последующим составлением программы коррекционной работы, мне удалось добиться положительной динамики в усвоении предметных универсальных учебных действий обучающимися, которые испытывают трудности в обучении.

Анализ результатов контрольных работ, творческие задания также подтверждают положительную динамику в развитии предметных умений обучающихся.

В классных делах принимают участие все обучающиеся. Участие в мероприятиях по различным направлениям способствует сплочению коллектива, формирует благоприятный нравственно-психологический климат, создаёт условия для успешного самоутверждения каждого ученика, воспитывает чувство ответственности, взаимоподдержки.

За участие в мероприятиях по различным направлениям ребята имеют ряд грамот и наградений.

У детей сформирован устойчивый интерес к изучению школьных предметов. На уроках они рассуждают, доказывают свою точку зрения. Логически излагают мысли. Наблюдают, сравнивают, делают выводы и обобщения, выясняют закономерности. Результаты моих учеников радуют. Дети активно участвуют в конкурсах.

О своих детях я могу с уверенностью сказать, что они учатся учиться, уровень подготовки позволит им успешно продолжать обучение на второй ступени образования.

Становится очевидным, что развивающее обучение позволяет параллельно решать и задачи охраны здоровья школьников, как в психологическом, так и в физиологическом аспектах. Именно благодаря использованию развивающего обучения оказывается возможным обеспечить наиболее комфортные

условия каждому ученику, учесть индивидуальные особенности каждого ребенка, а, следовательно, минимизировать негативные факторы, которые могли бы нанести вред его здоровью.

Результаты диагностики показывают наличие у обучающихся учебной мотивации, эмоционального благополучия, адекватной самооценки, отсутствие высокой тревожности. Результаты социометрии показывают, что в классе благоприятный психологический климат, обстановка взаимопонимания и сотрудничества.

Паначева И. И.

МБДОУ «ДС № 315», г. Челябинск

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

***Аннотация.** Классической формой дефицитности общения является ранний детский аутизм. Потребность в помощи возникает, как только ребенок оказывается неспособным адаптироваться в детском коллективе или в новой жизненной ситуации. Залогом успешной реализации этой помощи является междисциплинарный подход в теоретическом и практическом аспекте данной проблемы. Важным условием становится комплексная диагностика, определение ресурсов компенсации и зоны ближайшего развития, привлечение родителей в качестве активных участников. Наиболее эффективным подходом в формировании социально-коммуникативных навыков ребенка с аутизмом является особая игровая деятельность, которая требует особой заботы и специальной организации.*

Нарушение общения у детей в виде его недостаточности вплоть до полного избегания и невозможности контакта в семье и детском коллективе представляет собой одну из наиболее распространенных проблем детской адаптации, исследованию и организационно-методическому решению которой до настоящего времени в отечественной медицине, педагогической науке и практике не уделялось достаточного внимания [23; 11; 29].

Как классической формой дефицитности общения является ранний детский аутизм. Знание его проявлений всем, кто работает и постоянно общается с детьми, необходимо, так как присущие ему симптомы в той или иной форме наблюдаются и в других вариантах патологии общения у детей.

Наиболее яркие внешние проявлениями синдрома:

– аутизм как таковой, т. е. предельное, «экстремальное», одиночество ребенка, снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и социальному развитию. Характерны трудности установления глазного контакта, взаимодействия взглядом, мимикой, жестом, интонацией. Обычны сложности в выражении ребенком его эмоциональных состояний и понимании им состояний других людей. Трудности контакта, установления эмоциональных связей проявляются даже в отношениях с близкими, но в наибольшей мере аутизм нарушает развитие отношений со сверстниками;

– стереотипность в поведении, связанная с напряженным стремлением сохранить постоянные, привычные условия жизни; сопротивление малейшим изменениям в обстановке, порядке жизни, страх перед ними; поглощенность однообразными действиями – моторными и речевыми: раскачивание, потряхивание и взмахивание руками, прыжки, повторение одних и тех же звуков, слов, фраз; пристрастие к одним и тем же предметам, одним и тем же манипуляциям с ними: трясению, постукиванию, разрыванию, верчению; захваченность стереотипными интересами, одной и той же игрой, одной темой в рисовании, разговоре;

– особая характерная задержка и нарушение развития речи, прежде всего ее коммуникативной функции. По некоторым данным, даже в половине случаев это проявляется как мутизм (отсутствие целенаправленного использования речи для коммуникации, при котором сохраняется возможность случайного произнесения отдельных слов и даже фраз). Когда же устойчивые речевые формы развиваются, они все равно не используются для коммуникации: так, ребенок может увлеченно декламировать одни и те же стихотворения, но не обращаться за помощью к родителям, даже когда она необходима. Характерны эхолалии (немедленные или задержанные повторения услышанных слов или фраз), длительное отставание в способности правильно использовать личные местоимения: ребенок может называть себя «ты», «он», по имени, обозначать свои нужды безличными приказами («накрыть», «дать пить» и т. д.). Даже если такой ребенок формально имеет хорошо развитую речь с большим словарным запасом, развернутой «взрослой» фразой, то она штампованна, «попугайна», «фонографична». Он не задает вопросов сам и может не отвечать на обращения к нему, т. е. избегает речевого взаимодействия как такового. Характерно, что речевые нарушения проявляются в контексте более общих нарушений коммуникации: ребенок практически не использует также мимику и жесты. Кроме того, обращают на себя внимание необычный темп, ритм, мелодика, интонация речи; раннее проявление указанных расстройств (по крайней мере, до 2,5 лет), что подчеркивал уже доктор Каннер. При этом, по мнению специалистов, речь идет не о регрессе, а скорее об особом раннем нарушении психического развития ребенка. [8; 16; 22]

Синдром раннего детского аутизма впервые описан Л. Каннером в 1943 г. Изучением его, поиском путей гармонизации развития аутичного ребенка занимались многие специалисты разного профиля. Сегодня есть разные точки зрения на происхождение и структуру этого нарушения. Разрабатываются и разные подходы к лечению и коррекции психических расстройств, наблюдаемых у этих детей. Активные научные поиски продолжаются.

Потребность в помощи возникает как только ребенок оказывается неспособным адаптироваться в детском коллективе (в яслях, детском саду) или в новой жизненной ситуации (переезд на дачу, появление новых членов семьи и т. п.), а также если вызывает беспокойство слабое использование речи, производящее впечатление грубого отставания в интеллектуальном развитии.

Такой ребенок в детском учреждении обращает на себя внимание полной отгороженностью, практически полным отсутствием речевого контакта, как с детьми, так и с воспитателями, однообразной игрой с каким-либо неигровым предметом, содержание которой непонятно окружающим. [3; 15; 19] Он избегает прикосновения, ласки, может пассивно подчиняться режиму, но не вовлекается в общие игры и занятия; длительные состояния малоподвижности могут внезапно сменяться однообразной двигательной активностью в виде бега по кругу, хлопанья руками, выкрикивания однообразных звуков или словосочетаний. На фоне кажущегося глубокого отставания в умственном развитии вследствие отсутствия речевой продукции, эти дети могут поражать внезапным употреблением сложных слов и понятий, как правило, неприсущих данному возрасту. Для них характерны речевые эхо-симптомы в виде повторения услышанных отдельных слов, окончаний фраз, а также «попугайная речь» как внешне бессмысленное копирование с сохранением интонаций, больших речевых отрывков, монологов и диалогов, услышанных от окружающих, по радио и т. п. Их эмоциональная жизнь кажется бедной и непонятной окружающим вследствие слабости мимических и интонационных проявлений, неожиданных и немотивированных смеха или плача. Обращает на себя внимание и недетски «умное», сосредоточенное выражение лица. Нередко такие дети отличаются своеобразной пластикой, ходят на цыпочках, порой их движения своеобразны и как бы рассогласованы. Как правило, они позже других детей овладевают элементарными бытовыми навыками, практически неспособны к самообслуживанию, неуклюжи, неряшливы.

Как уже отмечалось, эти дети крайне болезненно переносят изменение привычного жизненного стереотипа, даже в мелочах, а помещение их в детские дошкольные учреждения приводит к многообразным реакциям декомпенсации в виде полной утраты речи (мутизма), нарушений питания и сна, появления различных страхов, ухудшения настроения с преобладанием недовольства, злобности, негативизма, а также регрессивной симптоматики, которая может выражаться утратой навыков опрятности, обеднением и даже полным прекращением игры. [2]

В более старшем возрасте (после 4–5 лет) у детей с ранним детским аутизмом может проявляться обильное фантазирование с перевоплощением, отрывом от реального, увлечение особыми неприсущими такому возрасту играми и занятиями. Деадаптация в предшкольном периоде также чаще всего связана с помещением в детский сад, с вынужденным отрывом от объекта симбиотической зависимости, с трудностями обучения и подготовки к школе, в частности, из-за крайне выраженной избирательности в усвоении тех или иных знаний (например, необычные счетные способности могут сочетаться с активным нежеланием обучаться чтению и т. п.). Проявления декомпенсации в принципе могут выражаться в тех же формах, что и в более раннем возрасте: аутистическими реакциями, регрессивными симптомами и эмоциональными расстройствами, а также нарушениями инстинктивной жизни. Более разнообразны невротические проявления, выражающиеся в появлении тиков и тикоподобных стереотипий, депрессивных расстройств, навязчивых симптомов и ритуалов.

Основным отличием от сверстников является стойкое нарушение коммуникативного развития, часто сочетающееся со значительной задержкой познавательной, а также специфическими проявлениями моторной сферы. [16; 28]

В идеале на помощь семье аутичного ребенка должна прийти целая команда профессионалов:

- врач-педиатр;
- врач-психоневролог;
- психолог;
- коррекционный педагог;
- социальный работник.

Работа с таким ребенком должна вестись годами, все это время разные специалисты выполняют каждый свою часть работы, согласуя с остальными общее направление.

Однако сейчас в нашей стране это практически нереально. Распространен вариант помощи аутичному ребенку, когда на дом приходит педагог или психолог. Зачастую это его первый опыт работы с аутичным ребенком. Если ребенок наблюдается у врача-психоневролога, то его работа и работа педагога, скорее всего, ведутся автономно. Но и при таком далеком от идеального положении вещей нужно стремиться к взаимодействию и целесообразному «распределению ролей» между различными специалистами и родителями аутичного ребенка.

Одним из важнейших этапов работы с подобным ребенком является продуманная заранее планировка пространства (и дома, и в детском саду), четкое определение мест, связанных с различными занятиями, выбор определенных игрушек и пособий, порядок, в котором он их увидит.

Жизненное пространство аутичного ребенка требует особой заботы и специальной организации. Он очень раним, и это делает его беззащитным перед окружающим миром. Пространство, в котором он живет и развивается, приобретает особую, терапевтическую значимость. По степени удаленности от места, где ребенок (дошкольник) находится большую часть жизни, пространство подразделяется так: детская комната, квартира, ближайшая к дому территория. По виду деятельности ребенка пространство можно условно разграничить на бытовое – все, что касается усвоения навыков повседневной жизни (туалет, прием пищи, подготовка ко сну и т. д.), игровое – место для разнообразных игр, учебное – место для специальных развивающих занятий, и ближайшее социальное окружение – лестничная клетка, где происходит общение с соседями, детская площадка, где ребенок вступает в общение с другими детьми, магазин, улица.

Первое условие – безопасность:

Комната должна быть оборудована с учетом того, что ребенок будет здесь бегать, прыгать, кувыркаться, карабкаться по мебели и т. д. Поскольку у ребенка с синдромом раннего детского аутизма часто отсутствует «чувство края», а в состоянии аффекта он может перестать контролировать свои движения и действия, необходимо обставить детскую комнату устойчивой мебелью без острых углов.

В комнате не должно быть опасных предметов (тяжелых, острых, бьющихся и др.).

Второе условие – обеспечение комфорта и уюта:

Оформите комнату в приятных, неярких, успокаивающих тонах, электрическое освещение должно быть мягким, не режущим глаза.

Третье условие – наличие необходимого оборудования:

Поскольку детская комната – это место, где ребенок играет и учится, она требует содержательного наполнения.

Так, в комнате обязательно должна быть парта или столик со стульчиком.

Ребенку нужны игрушки:

- деревянные и пластмассовые строительные наборы, конструкторы;
- разнообразные матрешки, пирамидки, вкладыши;
- звучащие игрушки и набор игрушечных музыкальных инструментов;
- игры для развития мелкой моторики – мозаики, деревянные бусы, игры со шнурами и др.;
- развивающие настольно-печатные игры – разрезные картинки, лото, домино, доски Сегена, рамки Монтессори и др.;
- игрушки для сюжетно-ролевых игр – куклы, мишки, другие мягкие и резиновые игрушки, машинки, кукольный домик, кукольная посуда и мебель, аптечка и т. д.

Четвертое условие – поддержание порядка:

В комнате должен быть установлен и поддерживаться определенный порядок. Все предметы, вещи и игрушки должны иметь свое фиксированное место. Например, возле дивана стоит коробка с пластмассовыми кубиками, матрешки и пирамидки стоят на полке, в шкафу лежат бумага и краски, у стены стоит кукольный домик, в котором живет любимый плюшевый мишка. [7; 12]

Первым этапом работы с «особенным» ребенком становится комплексная диагностика актуального уровня развития на «Консультативном пункте». В ходе изучения медицинского анамнеза, наблюдения специалистов различного профиля (психолог, логопед, дефектолог) составляется серия рекомендаций по проведению занятий с ребенком. Определяются возможности включения в группу сверстников с постоянным пребыванием или кратковременным посещением, либо рекомендуется режим посещения индивидуальных занятий для подготовки к адаптации в группе. Работа с аутичным ребенком требует постоянного педагогического поиска, гибкости в применении различных методов обучения и воспитания. Можно заранее составить план занятия, но действовать в большинстве случаев придется в зависимости от ситуации и желаний ребенка. На этапе налаживания контакта с ребенком не настаивайте на проведении конкретных игр. Будьте более чутки к реакциям ребенка, и увидите, что часто он сам предлагает вам форму возможного взаимодействия, которая в этот момент для него наиболее комфортна. Порой стоит принять правила игры, предлагаемые ребенком (не забывая, конечно, о целях работы). И тогда через некоторое время он будет видеть в вас союзника, товарища по играм, станет доверять вам. [17; 22]

Начальный период индивидуальных занятий связан с налаживанием контакта педагога с ребенком. Работа начинается со знакомства с помещением детского сада. В процессе наблюдения за ребенком в свободной деятельности педагог отмечает такие особенности, как время удержания глазного контакта, примерное время реакции на тактильные стимулы, дистанцию, на которой ребенок способен обследовать и отслеживать интересующий объект, наличие интереса к музыкальным игрушкам, реакций на звуковые стимулы различной интенсивности и локализации, способы взаимодействия с родителем.

На первых занятиях педагог предлагает ребенку различные способы деятельности с сенсорным материалом. Возможными вариантами могут стать игры с песком и крупой, водой и красками, бумагой, зеркалами, шариками «сухого бассейна». На начальных этапах возможно включение в качестве активного участника родителя. Основная задача этого этапа вызывать интерес к сенсорным играм и игрушкам, снизить время реакции на стимулы различной модальности, снизить проявления негативизма (наладить базовый контакт), осуществить первичную адаптацию ребенка в новых условиях.

Уже на первых этапах деятельность дефектолога выходит за рамки исключительно дефектологической работы, включает в себя элементы психологических приемов и методов. Формирование когнитивной сферы представлено здесь в форме развития навыков ориентировки в пространстве, способности удержания внимания на предмете, обследования различных объектов, а также развития тактильного, зрительного, слухового внимания и восприятия.

Заинтересованный какой-либо игрой, ребенок может инициировать ее вновь и вновь. Постепенно изменяется форма требования продолжения игры. Если сначала ребенок просто выражал недовольство окончанием действий с игровым материалом, то далее возможно включение коммуникативных механизмов. [4; 6; 17] Еще без использования обращенной речи ребенок начинает тянуть взрослого за руку, выражая требование достать с полки игрушку или произвести действие с ней. Важно гибко и постепенно изменять способы действия с игровым материалом для того, чтобы освоенный способ не переходил в разряд стереотипно повторяющихся действий.

Отдельным видом упражнений с детьми на индивидуальном занятии дефектолога становятся подвижные и телесные игры, упражнения со спортивным оборудованием. Дефектолог может вносить в ход занятия телесные игры и упражнения. Их основными задачами являются повышение тонуса телесной мускулатуры и нервной системы, эмоционального тонуса, снижение времени реакции на стимулы, развитие статической и динамической координации, формирование основных комплексов движений, дальнейшее установление эмоционального контакта, активизация экспрессивной речи ребенка.

В этот комплекс включаются игры по типу «тяни-толкай», «бутерброд» (выползание из под мата), движение по скамейке и сенсорной дорожке, различные виды балансировки (в том числе на мяче), игры с обручем и мячом. Часто в игру вносится ритмизованный текст. Если ребенок не отвергает прикосновения взрослого, можно проводить ритмические игры, усадив ребенка

напротив, сопровождая движения мимическими и интонационными средствами выражения эмоций. Управляя руками ребенка, прикасаться его ладонями к различным частям его тела (ноги, плечи, шея и т. д.), сопровождая движения речью.

Работа в «доречевой» период связана с активизацией собственных эмоциональных состояний ребенка, повышением их вариативности, обогащением способов выражения при помощи невербальных средств. На данном этапе дефектолог опирается на психологические и логопедические методы, сотрудничая со специалистами различного профиля. [5; 7]

В случае, когда ребенок способен длительное время удерживать внимание на объекте, усваивать способ действия, действовать по простейшей инструкции становится возможным формирование предметного действия, далее – развитие навыков контроля и программирования деятельности и поведения. С этой целью можно давать простейшие задания, начиная с игр «дай – на», передавать друг другу игрушку, собирать в корзину игрушки, предварительно продемонстрировав способ действия. Важно обозначать каждое действие конкретным словом, предлагать ребенку для выполнения инструкции на доступном уровне понимания. В формировании целенаправленной деятельности важна способность переноса способа выполнения действия на аналогичное задание. Начинать работу за столом следует с заданий со знакомыми ребенку игрушками. Первыми заданиями могут стать игры с простыми видами сортировки, собиранием пирамидки, построением конструкций из кубиков.

Суммируя, можно сформулировать основные постулаты игровой деятельности аутичного ребенка:

Предметная игра

Аутичные дети любят манипулировать предметами. Через этот этап познания предметного мира проходят в раннем возрасте все дети. Однако в норме на следующем этапе развития ребенка увлеченность миром вещей ослабевает, и на первый план выступают другие ценности, а именно – мир социальных отношений. В норме человек всегда значим для ребенка, с возрастом меняется только стиль и интенсивность общения.

В отличие от обычных сверстников аутичные дети надолго «застревают» на этапе изучения предметного мира. При этом основной мотив их манипуляций с предметами и игрушками – привлекательные сенсорные свойства: яркие цвета кубиков, гладкая лакированная поверхность матрешки, звук, с которым неваляшка падает на пол. Именно стремлением извлекать из окружающего разнообразные сенсорные эффекты объясняется активный интерес аутичного ребенка к предметам: ему нравится трогать, вертеть, подбрасывать, ронять на пол, нюхать, пробовать на вкус. Характерная особенность интереса аутичного ребенка к предметному миру – изменение порогов чувствительности: его привлекают самые разнообразные, порой совсем для этого не подходящие, предметы и материалы – он пробует на вкус зубную пасту и стиральный порошок, жидкие лекарства и средство для мытья посуды, начинает жевать пластилино-

вую ягодку. При этом у ребенка часто наблюдается страстное желание завладеть каким-либо предметом – мамиными духами и кремами; таблетками, микстурами и витаминами; молотком и т. д.

Но вот действовать с предметами в соответствии с функциональным назначением аутичный ребенок часто отказывается, поскольку социальное назначение предмета для него менее важно, нежели его отдельное сенсорное свойство. Так, ребенок подбрасывает в воздух молоток, а «забивать гвоздики» категорически не желает. С шелестом перелистывает страницы книги, не пытаясь читать. То же самое происходит и с игрушками: ребенок катает кольца от пирамидки, но не хочет собрать ее, разбрасывает кубики и конструктор, отказываясь от строительства и сборки. При этом аутичного ребенка часто удается научить действовать с предметами и игрушками в соответствии с заложенным в них смыслом (собрать пирамидку, построить башню из кубиков, нанизать бусы на нитку), но его не привлекают эти действия, ему больше нравится получение в процессе манипуляций с игрушками разнообразных сенсорных эффектов.

Однако не следует замечать лишь отрицательные стороны подобного отношения к предметам и игрушкам. Выделение ребенком отдельных сенсорных свойств, которые ему приятны, ложится в основу проведения с ним сенсорных игр, бесспорно дающих новые возможности развития ребенка.

Элементы сюжетно-ролевой игры

Сюжетно-ролевая игра – высшая форма развития игры ребенка. Именно в процессе таких игр маленький ребенок может брать на себя разные роли и проживать разнообразные ситуации из социальной жизни. От того, насколько полноценно развивалась сюжетно-ролевая игра в дошкольном детстве, во многом зависят возможности будущей социализации. В игровом проживании сюжетов из жизни людей ребенок учится договариваться, учитывать желания других, отстаивая в то же время свои интересы, быть гибким во взаимоотношениях и т. д. Именно в сюжетно-ролевой игре приобретает ребенок очень важный и разнообразный социальный опыт. [3; 5; 20]

Так как связи с миром у аутичного ребенка нарушены, ему не удается естественное усвоение закономерностей социальной жизни. Развитие сюжетно-ролевой игры, требующей принятия на себя определенной роли и действия в соответствии с ней, затруднено, а часто невозможно без специальной коррекционной работы.

Стереотипная игра

У аутичного ребенка есть любимые игры – одна или несколько. таких играх ребенок может часами манипулировать предметами, совершая странные действия. Главные особенности таких стереотипных игр следующие:

- цель и логика игры, смысл производимых действий часто непонятны для окружающих;
- в этой игре подразумевается единственный участник – сам ребенок;

- повторяемость – ребенок раз за разом совершает один и тот же набор действий и манипуляций;
 - неизменность – раз установившись, игра остается одинаковой на протяжении очень длительного времени;
 - длительность – ребенок может играть в такую игру годами.
- Выделим следующие положительные стороны стереотипной игры:
- для ребенка это комфортная ситуация, внутри которой он спокоен;
 - если поведение ребенка вышло из-под контроля, возникла аффективная вспышка, с помощью включения стереотипа игры можно вернуть ребенка в уравновешенное состояние.

Стереотипная игра как основа взаимодействия

Чтобы научиться использовать возможности стереотипной игры в занятиях, необходимо разобраться в ее истоках. Итак, почему аутичный ребенок часами повторяет одни и те же действия? Анализируя результаты наблюдений за ребенком в такие моменты, можно предположить, что для него ситуация повторения знакомых действий комфортна сама по себе, ведь все известно заранее. К тому же ребенок испытывает видимое удовольствие.

Эти два тезиса – наличие комфорта и переживание удовольствия – ложатся в основу использования стереотипной игры как основы взаимодействия с ребенком.

Сенсорные игры

Сенсорными мы условно называем игры, цель которых – дать ребенку новые чувственные ощущения. Ощущения могут быть самыми разнообразными:

- зрительные (например, ребенок видит яркие цвета, их перетекание друг в друга, смешивание);
- слуховые (ребенок слышит разнообразные звуки, от шуршанья опавших листьев до звучания музыкальных инструментов, учится их различать);
- тактильные (то, что ребенок ощущает посредством прикосновений, ощупывания: это и различные по фактуре материалы, от мягкого махрового полотенца до прохладной гладкой поверхности стекла; и различные по величине и форме предметы – большой мяч и крохотные бусинки, различные шаррики и кубики; и соприкосновения, объятия с другим человеком);
- двигательные (ощущения от движений тела в пространстве и ритма движений – ходьба, бег, танцы);
- обонятельные (ребенок вдыхает и учится различать разнообразные запахи окружающего мира – от аромата котлетки и маминых духов до запаха деревянного забора и стальной перекладки);
- вкусовые (ребенок пробует и учится различать на вкус разные продукты питания и блюда).

Процесс изучения мира ребенком с синдромом детского аутизма проходит по-иному. И здесь можно выделить следующие закономерности. Во-первых, для аутичного ребенка сенсорный компонент мира несет в себе особую значимость, которая сохраняет актуальность за пределами раннего возраста. При этом интерес к предмету у аутичного ребенка отделен от той функции,

для которой предмет создан. Во-вторых, аутичный ребенок не дифференцирует предметы и материалы по возможностям их использования, действует с ними, не учитывая их свойства, – пробует на вкус все подряд (от стирального порошка и зубной пасты до пластилина и свечки), подбрасывает различные предметы без учета последствий. Такое отношение и неумение предвидеть неприятные последствия действий влечет за собой возникновение различных опасных ситуаций. В-третьих, интерес к социальному миру самостоятельно не проявляется и не становится важным мотивом жизни и деятельности аутичного ребенка. Аутичный ребенок почти не интересуется игрушками для сюжетно-ролевых игр: у кукольной посуды, мебели, одежды нет ярких сенсорных свойств и характеристик. Проведение специально организованных сенсорных игр с аутичным ребенком может дать новые прекрасные возможности для установления контакта с ним. [7; 18]

Взаимосвязь разных видов игр:

1. Каждый вид игры имеет свою основную задачу:

– стереотипная игра ребенка – основа взаимодействия с ним; также она дает возможность переключения, если поведение ребенка выходит из-под контроля;

– сенсорные игры дают новую чувственную информацию, переживание приятных эмоций и создают возможность установления контакта с ребенком;

– терапевтические игры позволяют снять внутреннее напряжение, выплеснуть негативные эмоции, выявить скрытые страхи и в целом являются первым шагом ребенка к контролю над собственным поведением;

– психодрама – способ борьбы со страхами и избавления от них;

– совместное рисование дает замечательные возможности для проявления аутичным ребенком активности, для развития его представлений об окружающем.

2. Игры вводятся в занятия в определенной последовательности. Построение взаимодействия с аутичным ребенком основывается на его стереотипной игре. Далее вводятся сенсорные игры. В процессе сенсорных игр возникают терапевтические игры, которые могут вылиться в проигрывание психодрамы. На этапе, когда с ребенком уже налажен тесный эмоциональный контакт, можно использовать совместное рисование.

В дальнейшем на разных занятиях используются все виды игр попеременно. При этом выбор игры часто зависит не только от целей, которые поставил педагог, но и от того, как протекает занятие, от реакций ребенка. Это требует гибкости в использовании различных игр.

3. Все игры взаимосвязаны между собой и свободно «перетекают» одна в другую. Игры развиваются в тесной взаимосвязи. Так, в ходе сенсорной игры может возникнуть игра терапевтическая. В этом случае спокойная игра перерастает в бурное выплескивание эмоций. Точно так же она может вернуться в прежнее спокойное русло.

В терапевтической игре выявляются старые, скрытые страхи ребенка, что тут же может вылиться в разыгрывание психодрамы.

С другой стороны, чтобы не допустить перевозбуждения ребенка во время терапевтической игры или психодрамы, в нужный момент у нас есть возможность переключить его на воспроизведение действий его стереотипной игры или предложить полюбившуюся сенсорную игру. Кроме этого, возможно развитие одного и того же игрового сюжета в разных видах игр.

4. Для всех видов игр характерны общие закономерности:

- повторяемость;
- путь «от ребенка»: недопустимо навязывать ребенку игру, это бесполезно и даже вредно; игра достигнет своей цели лишь в случае, если ребенок сам захотел в нее поиграть;
- каждая игра требует развития внутри себя – введения новых элементов сюжета и действующих лиц, использование различных приемов и методов.

Уже из описания игр, которые станут основой занятий с аутичным ребенком на начальном этапе обучения, становится понятно, насколько важно добиться взаимопонимания и взаимодействия с родителями ребенка.

Занятия с аутичным ребенком сильно отличаются от занятий с другими детьми. На взгляд не посвященного в проблему человека, такие занятия могут выглядеть, по меньшей мере, странно. Однако нельзя сравнивать особую ситуацию взаимодействия с аутичным ребенком с обычными стандартными ситуациями обучения. [4; 12; 13; 22]

В процессе занятий ребенок начинает активней вовлекаться в игры, обращать внимание на проявления эмоций сверстников. Тогда в итоговой части занятия целесообразно некоторое время сопровождать ребенка в группе сверстников. Нахождение в группе позволяет ребенку копировать естественные шаблоны поведения, участвовать в коммуникации с детьми в естественных условиях.

Таким образом, построение работы дефектолога с детьми с нарушениями аутистического спектра носит междисциплинарный характер, включает методы и формы психологической и логопедической деятельности. Важным условием становится комплексная диагностика, определение ресурсов компенсации и зоны ближайшего развития, привлечение родителей в качестве активных участников. Наряду с этим, сложно представить единую схему занятий, подходящую для каждого ребенка. Индивидуальная программа развития составляется в сотрудничестве специалистов различного профиля (в том числе невропатолога, психиатра). Задачи, реализуемые на занятии, затрагивают не только познавательное развитие, но также моторную, эмоционально-личностную и коммуникативную сферы.

Список литературы

1. Аутизм: методологические аспекты коррекции / Под ред. Морозова С. А. – М.: Сигналь, 2002.
2. Аутичный ребенок: проблемы в быту / Под ред. Морозова С. А. – М.г 1998.
3. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особенностями эмоционального развития. – М.г 2000.

4. Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития. – М.: Полиграф сервис, 2001.
5. Башина. М. Аутизм в детском возрасте. – М., 1999.
6. Веденина М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. Сообщение I // Дефектология. – 1997. – № 2. – С. 31–40.
7. Веденина М. Ю., Окунева О. Н. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. Сообщение II // Дефектология. – 1997. – № 3. – С. 15–20.
8. Гилберг К., Питере Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. – СПб., 1998.
9. Грэндин Т., Скариано М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма / Пер. с англ. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999.
10. Де Клерк Х. «Мама, это человек или животное?» Об аутизме. Пер. с франц. – СПб., 2001.
11. Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р. и др. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. – М.: Просвещение, 1989.
12. Детский аутизм. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений. Издание 2-е, переработанное и дополненное // Сост. Шипицына Л. М. – СПб.: Дидактика плюс, 2001.
13. Дилигенский Н. Слово сквозь безмолвие. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000.
14. К медико-психолого-педагогическому обследованию детей с аутизмом / Материалы к семинару «Детский аутизм и основы его коррекции». – М.: Сигналь, 2002.
15. Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М., Ульянова Р. К., Морозова Т. И. Дети с нарушениями общения. – М.: Просвещение, 1989.
16. Лебединская К. С., Никольская О. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение II // Дефектология. – 1988. – № 2. – С. 10–15.
17. Лебединский В. В. Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза // Вестник Моск. Университета, Серия 14, психология, 1996, № 2. – С. 18–24.
18. Морозов С. А. Актуальные проблемы детей с аутизмом в России // Гражданское общество – детям России. – М., 2001. С. 69.
19. Морозова Т. Н., Морозов С. А. Мир за стеклянной стеной. Книга для родителей аутичных детей. – М.: Сигналь, 2002.
20. Морозов С. А. Детский аутизм и основы его коррекции (материалы к спецкурсу). – М.: Сигналь, 2002.
21. Морозов С. А. Система помощи страдающим аутизмом в России: современное состояние и возможные пути развития // Инновации в российском образовании. Специальное (коррекционное) образование. – М., 1999. – С. 105–108.

22. Морозов С. А. Специальное образование при аутизме и аутистических чертах личности // Специальная педагогика / Под ред. Н. М. Назаровой. – М., 2000. – С. 300–316.

23. Морозова Т. И. Характеристика и основные принципы коррекции речевых нарушений при раннем детском аутизме // Дефектология, 1990, № 5. – С. 59–66.

24. Морозова Т. И. Формирование коммуникативной функции речи у детей, страдающих ранним детским аутизмом, как профилактика вторичной школьной дезадаптации // Социальная и клиническая психиатрия, 1992, т. 2, вып. 2. – С. 93–96.

25. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Теревинф, 2000.

26. Никольская О. С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 8 – 17.

27. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки. – М.: Теревинф, 2003.

28. Питере Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Пер. с англ. – М.: ЛАДОС, 2003.

29. Юханссон И. Особое детство. – М.: Центр лечебной педагогики, 2001.

Сидорова Д. И.

МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска», г. Челябинск

РАБОТА НАД ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЬЮ НА ЗАНЯТИЯХ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА, КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПОДГОТОВКИ К УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

Аннотация. В публикации особое внимание уделяется коммуникации глухих и слабослышащих детей в обществе. Данная статья знакомит с проблемами в развитии диалогической речи у детей с нарушениями слуха, а также с решением данных проблем на индивидуальных коррекционных занятиях учителя-дефектолога (сурдопедагога).

Основная цель современного школьного образования – целостное развитие личности школьника, его социальная адаптация, эффективная реализация в сфере будущей профессиональной деятельности. Необходимым условием успешной социализации личности является повышение коммуникативной культуры – способности человека решать языковыми средствами коммуникативные задачи в разных ситуациях общения [4].

Диалог – одно из важнейших средств социализации и для лиц с проблемами психофизического развития. Устная коммуникация и взаимодействие людей, имеющих нарушения слуха, со слышащими людьми, является чрезвычайно важной проблемой, решение которой определяет успешность социализации и в целом жизни этой категории лиц. Л. С. Выготский говорил, что

«...слепой и глухой способны ко всей полноте человеческого поведения, то есть к активной жизни...», однако всякий физический недостаток не только изменяет отношение ребенка к миру, но прежде всего сказывается на отношениях с людьми, на социализации. [1, С. 153]

Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи, как коррекционный курс обладает большим потенциалом в обучении неслышащих детей коммуникативной компетенцией. Коммуникативная функция языка особенно ярко проявляется в диалогической речи. Диалогическая речь широко используется в процессе обучения восприятию и воспроизведению речи, активизируя устную коммуникацию учащихся. Это содействует закреплению сформированных навыков, развитию желания и умения общаться на основе устной речи.

Формирование у обучающихся с нарушением слуха устной речи и диалога, как одной из ее форм, в первоначальный период обучения в специальной коррекционной школе направлено на достижение ими уровня слухозрительного восприятия речи и произношения, обеспечивающего общение прежде всего с постоянными речевыми партнерами, а также развитие умения вступать в устное общение со слышащими.[2] Дети учатся устанавливать контакт с окружающими, пользуясь усвоенными речевыми образцами в знакомых и незнакомых ситуациях, адекватно действовать в соответствии с устными просьбами собеседника, отвечать на вопрос, сообщать о своем желании, действии, уточнять недостаточно хорошо воспринятое.

Исследования многих авторов показывают, с какими большими трудностями встречаются дети, обучаясь языку, и как неслышащие дети овладевают словарным составом, каково своеобразие усвоения ими грамматического строя языка, как происходит овладение навыками произношения. Но мало говорится о том, как овладевают дети языком для общения, какие трудности встречаются на этом пути, что необходимо предпринять для эффективности этого процесса.

Основные трудности при овладении диалогом неслышащими детьми в том, что они занимают пассивную позицию: не иницируют диалог, предпочитают больше отвечать, нежели спрашивать. В их речи, в основном, преобладают короткие односложные предложения, а в ответах часто ограничиваются одним словом. Не умеют последовательно и точно излагать свои мысли и с трудом понимают обращенную речь. Редко пользуются формами речевого этикета.

На индивидуальных занятиях обучение диалогу происходит на всех этапах урока: во время организационного момента, на заключительном этапе урока, при работе над произношением, в ходе развития психических процессов. На этих этапах обучающиеся выполняют поручения, ведут небольшие беседы, играют.

Во время организационного момента на индивидуальном занятии глухим и слабослышащим обучающимся задаются различные вопросы о погоде, семье, друзьях, биографии, каникулах, здоровье, настроении. Например:

- Как ты слышишь?
- Я слышу хорошо.
- Поздоровайся.

- Добрый день.
- Как ты думаешь, что будем делать?
- Я буду говорить, слушать, читать.

Пример диалога при организации учебной деятельности:

- Какое сегодня число?
- Сегодня первое декабря.
- Какой у тебя сейчас урок?

После выполнения поручения учитель-дефектолог спрашивает:

- Где твоя тетрадь?
- У меня нет тетради.
- Попроси у меня свою тетрадь.
- Дай мне тетрадь.

Постепенно самостоятельные высказывания, начинающиеся с отдельных слов, принимают более полный характер и, затем, намечается переход к небольшим диалогам.

В основной части индивидуального занятия диалог протекает в ходе совместной деятельности учителя-дефектолога и обучающегося, и зависит от темы занятия, естественно созданных ситуаций во время занятия.

Пример ситуаций, вызывающих потребность в диалоге. Учитель-дефектолог спрашивает у обучающегося, указывая на предмет «Что это?». Ребенок забыл название предмета, пожимает плечами. Учитель-дефектолог вводит новое слово «забыла» и говорит: «Ты забыла. Это карандаш. Ира, у тебя есть карандаш?» Обучающийся отвечает: «У меня есть (нет) карандаш(а)»

На заключительном этапе занятия также создаются благоприятные возможности для построения диалога. Школьнику задаются вопросы о том, что он делал, что особенно понравилось на уроке, что было трудным для него. Например:

- Что делали в начале занятия?
- В начале занятия мы говорили слова.
- Что делали потом?
- Потом отвечали на вопросы.
- Чем мы занимались в конце урока?
- В конце урока составляли рассказ, читали по ролям.

Обучение умению вести диалог не только с учителем-дефектологом, но и друг с другом на занятиях по развитию слухового восприятия и формированию произношения позволяет объединение обучающихся в группы по 2–3 человека.

В процессе обучения учителя-дефектологи используют речь по подражанию или сопряжённую речь. Например, учитель показывает на мониторе ученику видеозапись, с изображением какого-либо действия и спрашивает: «Что делает?». Нередко ученик при этом повторяет за учителем вопрос. Ученик не знает названия действия и поэтому учитель предлагает послушать запись образца ответа. Он стимулирует ученика повторить слово или фразу. Ученик повторяет ответ. Чтобы помочь ученику перейти к диалоговой речи, можно использовать видеозапись инсценированного диалога между учителем и другим учеником. Ученик имеет возможность работать в индивидуальном режиме:

прослушать и прочесть фразу несколько раз, вернуться к ранее воспринятому материалу и т. д. Иллюстративный материал, дополняющий текстовую информацию, даёт возможность образного представления речевого материала. Такой вид работы наглядно демонстрирует ученику зависимый тип взаимодействия участников диалога.

Диалоги, составленные для специальной работы по формированию речевого слуха и произносительной стороны речи, представляют собой целостные тексты, в которых в большинстве случаев отсутствует незнакомый для обучающегося речевой материал. При этом учитывается необходимость повторяемости, трансформации, комбинирования, перефразирования речевого материала, что способствует развитию навыков вариативного использования речевого материала из диалога в условиях разного словесного и смыслового комбинирования, в различных коммуникативных ситуациях, при изменении действующих лиц. [3] При подборе речевого материала учитываются межпредметные связи, осуществляемые через изучение материала на общеобразовательных уроках.

Для достижения сотрудничества участников диалога, учитель на примере текста-диалога уточняет количество действующих лиц, кто и с кем разговаривает, учит разделять роли участников диалога. Использует сочетание разнообразных и взаимодополняющих коррекционных приёмов, таких как ответы на вопросы с помощью наглядного выбора; дополнение услышанных неполных фраз; различение фраз с подбором предложенных изображений; наращивание простых предложений по вопросам, с использованием записи голоса и слюваря; задания на исключение лишней фразы в диалоге.

Такая работа даёт возможность наглядно представить участников диалога, распределить реплики, понять смысл каждой реплики и воспроизвести диалог по ролям. При систематической работе информационные технологии становятся инструментом для обучения сотрудничеству учителя и ученика.

Систематическая работа учителей-дефектологов на протяжении длительного времени позволяет учащимся с нарушениями слуха в достаточной мере овладеть коммуникативными умениями и навыками для успешной дальнейшей учебной и профессиональной деятельности. Утверждение приоритетов учебного диалога в образовательном пространстве коррекционной школы, продуктивных форм педагогического общения способствует овладению учащимися коммуникативной культурой, воспитывает творческую и ответственную личность и поэтому представляет собой актуальную проблему современного этапа развития российского образования и нашего общества в целом. [4]

Развитие диалогической речи у глухих учащихся играет важную роль в формировании универсальных учебных действий. Достаточно свободное владение выпускниками школ с нарушенным слухом устной коммуникацией с использованием различных диалогических конструкций способствует более свободному выбору учебного заведения для профессионального обучения, а также трудоустройству, достижению определённого социального статуса.

Развитие диалогической речи у неслышащих обучающихся – очень важная часть всего учебно-воспитательного процесса, способствующая наиболее успешной адаптации детей с нарушением слуха в среде слышащих.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
2. Стативка В. И. Обучение диалогической речи на уроках русского языка. – РЯШ № 6, 2002.
3. Рау Ф. Ф. Формирование устной речи глухих детей. М.: Педагогика, 1981.
4. Янн П. А. Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука: учеб. пособие: пер. с нем. М.: Академия, 2003.

*Скрипкина Н. В.,
МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска»,
ФГБОУ ВО ЧелГУ, г. Челябинск*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматривается алгоритм работы над проектом «Психологическое консультирование семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра». Анализируются все этапы работы над проектом и специфические особенности проектного обучения.

Важным компонентом определения эффективности функционирования на территории Челябинской области модели психологического сопровождения реализации ФГОС общего образования выступает процесс планомерного сотрудничества с родителями обучающихся.

Важность этого компонента в достижении планируемых результатов освоения обучающимися основных общеобразовательных программ, в том числе адаптированных, определяется тем, что достижение учащимися целей обучения возможно, если они способны полноценно функционировать в реальных условиях жизни, преобразовывать их на основе созидательной деятельности, не причиняя ущерба ни себе, ни окружающим людям.

Для реализации этой цели необходимо внедрение в учебный процесс системы консультирования родителей детей с расстройствами аутистического спектра, направленного не только на накопление знаний, но и на формирование у родителей умения применять знания в реальной жизни, на развитие у них определенных компетенций.

Организация соответствующих тематических проектов в области консультирования родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, и формирование проектных групп для их выполнения, предполагает эффективное овладение и использование имеющихся в арсенале службы сопровождения образовательной организации знаний для создания нового опыта, взгляда, позволяющего разобраться с проблемной ситуацией, задачей. Это процесс аналитический, творческий, новаторский, коллективный.

Идея проектного обучения предполагает построение обучения на активной основе, через личную заинтересованность специалиста и родителей обучающегося в получении определенных знаний для достижения цели. Кроме того, важно, чтобы решаемая в проекте проблема была взята из реальной жизни [1].

Навыки, полученные в процессе проектирования, помогают специалистам определять важную для себя цель, искать и коллективно реализовывать пути её достижения, в том числе и в своей профессиональной деятельности. Существуют требования, предъявляемые к организации проектного обучения. Это наличие значимой в теоретическом, исследовательском плане задачи, приводящей при её решении к созданию определенного продукта; оригинальность и новизна разрабатываемого продукта; создание команды проекта; представление результатов проектирования в виде публикаций и докладов на семинарах и конференциях [1].

Итак, проектное обучение предполагает активное участие специалистов службы сопровождения в создании тематического проекта. Это совместная, спланированная и осознанная деятельность специалистов и родителей детей с ОВЗ, которая имеет общую проблему, цель и согласованные методы достижения цели.

Проектное обучение является одним из способов гибко и своевременно реагировать на современные требования к профессиональной грамотности специалиста. А участие в тематическом проекте позволяет специалистам приобретать ряд необходимых навыков:

- самостоятельно находить необходимую информацию, умело применять ее на практике для решения разнообразных проблем, быть коммуникативными, контактными, уметь работать в команде, предотвращать конфликтные ситуации;

- работать с информацией: собирать необходимые для исследования факты, анализировать их, выдвигать гипотезы, делать необходимые обобщения, устанавливать статистические закономерности, формулировать аргументированные выводы и на их основе решать новые проблемы;

- искать пути рационального преодоления возникающих трудностей, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые им знания могут быть применены в окружающей действительности.

Работа над проектом создает условия, при которых специалисты приобретают знания о специфике психологического консультирования семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения практических задач, приобретают коммуникативные умения, приобретают исследовательские навыки.

Далее мы представим алгоритм работы над проектом «Психологическое консультирование семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра».

Подготовительный этап

Цель: определение темы и задач проекта; создание команды, распределение ролей; обсуждение, разработка структуры проекта, определение и планирование заданий.

Ознакомительный этап

Цель: сбор источников, изучение, чтение и анализ информации о решаемой в проекте задаче.

Работа над проектом

Цель: осуществление основных действий по разработке проекта; реализация проекта в интеллектуальном, печатном и электронном виде.

Представление результатов проекта

Цель: оформление результатов проекта, подготовка отчетов; оценка вклада каждого участника команды в проект и результатов проекта в целом.

Далее мы обозначим направление деятельности координатора на каждом этапе реализации проекта.

На подготовительном этапе координатор предлагает тему проекта, обсуждает тему с коллегами, участвует в формировании команды и разделении ролей.

На ознакомительном этапе координатор участвует в разработке структуры проекта и определении заданий, предоставляет опорный список литературы, участвует в определении способов сбора и анализа информации.

На этапе работы над проектом координатор проводит консультирование, стимулирование деятельности участников проекта и контроль над ходом выполнения проекта.

На этапе представления результатов проекта координатор консультирует специалистов, корректирует отчетность, осуществляет экспертизу проекта и оценку вклада каждого участника команды в проект, подводит итоги проекта в целом.

Деятельность координатора на подготовительном и ознакомительном этапе мы рассмотрим подробно, т.к. работа над указанными этапами проекта требует от координатора больших временных и интеллектуальных вложений. На этих этапах координатору нужно аргументировать выбор темы проекта, ознакомить специалистов с содержанием и основными характеристиками объекта исследования. Ознакомительный этап включает серию обучающих семинаров, содержащих основную информацию об объекте: психологическом консультировании семьи.

СЕМИНАР 1. Исследование семейных проблем и трудностей

Тема 1.1 Установление доверительных отношений с членами семьи

Цель: установить теплые доверительные отношения с членами семьи ребенка с РАС.

Краткое содержание: индивидуальные встречи с взрослыми членами семьи – мамой, папой, бабушками, дедушками, другими родственниками, занимающимися воспитанием ребенка. На данном этапе психолог старается установить контакт с взрослыми членами семьи: внимательно выслушивает, фиксирует возникающие чувства (свои и пришедших на консультацию взрослых), применяет безоценочный подход. Психолог собирает необходимую информацию о жизни семьи, анамнез раннего развития ребенка (включая особенности рождения), изучает имеющуюся психолого-педагогическую и медицинскую документацию. Выясняет представления и осведомленность семьи о характере переживаемых трудностей [2; 3].

Тема 1.2 Исследование семейных трудностей

Цель: подробно и всесторонне изучить семейные проблемы.

Краткое содержание: в ходе индивидуальных бесед с родителями ребенка и другими значимыми для него взрослыми определяется круг проблем и трудностей, которые испытывает семья. Родители ребенка с РАС часто фрустрированы, испытывают высокую тревогу, одиночество, страх перед будущим и даже бессмысленность существования [5]. Психолог-консультант побуждает говорить о подобных чувствах, анализирует общесемейную ситуацию, проводит необходимые диагностические срезы (опросники СМИЛ, ММРІ, проективные методики «Моя семья», опросник АСВ и другие). Работа по выявлению имеющихся проблем и возможных их причин часто определяет и дальнейшую стратегию помощи.

Тема 1.3. Конкретизация семейных проблем

Цель: конкретизировать имеющиеся проблемы.

Краткое содержание: на данном этапе в результате проведенной работы психолог и родители ребенка с РАС совместно определяют имеющиеся трудности и проблемы в семье. Это могут быть трудности взаимоотношений между взрослыми, непонимание и обиды, личная разочарованность и отсутствие смысла жизни, непринятие ребенка и др. Какими бы не были проблемы, итогом этого этапа становится согласованное представление психолога и родителей об имеющихся трудностях, а также постановка реалистичных целей (решения проблем). Далее процесс психологического консультирования идет двумя возможными путями – либо происходит индивидуальное консультирование того взрослого, чьи проблемы требуют незамедлительного решения, либо происходит совместное консультирование родителей (семейное консультирование). Данные пути требуют работы отдельных специалистов-психологов.

СЕМИНАР 2. Планирование деятельности по решению семейных проблем

Тема 2.1. Идентификация альтернатив решения проблем

Цель: обсудить и выбрать возможные альтернативы решения семейных или личных проблем.

Краткое содержание: на данном этапе выясняются и обсуждаются возможные варианты (альтернативы) решения проблем. Консультант должен побудить консультируемых (клиентов) назвать все возможные варианты решения существующих проблем, а также обсудить реальность их осуществления. Консультант может предлагать и свои варианты решения трудностей, но делать это ненавязчиво, как «допущения» [2]. На данном этапе также большое внимание уделяется чувствам членов семьи, все чувства (особенно негативные) должны быть «вынесены на поверхность» и обсуждены.

Тема 2.2. Планирование деятельности по решению проблем

Цель: спланировать деятельность клиентов по решению семейных или личных проблем.

Краткое содержание: на данном этапе осуществляется критическая оценка выбранных способов решения проблем. Консультант помогает клиенту разобраться, какие варианты решения проблем являются реальными для осу-

ществления, а какие – нет. Некоторые проблемы требуют длительного времени для решения, больших энергетических затрат, некоторые проблемы вообще не могут быть решены [2]. Поэтому составление плана реалистичного решения проблем помогает клиентам увидеть ситуацию реально и не испытывать больших иллюзий. Также на данном этапе консультантом и клиентами обсуждаются способы решения проблем и выбираются необходимые средства. То есть происходит некоторая «репетиция» будущих действий клиента.

*СЕМИНАР 3. Осуществление деятельности по решению семейных проблем
Тема 3.1. Реализация плана решения проблем*

Цель: помочь решить личностные и семейные проблемы обратившихся за помощью клиентов.

Краткое содержание: на данном этапе происходит постепенная реализация плана решения проблем клиентов. Консультант помогает клиентам действовать с учетом обстоятельств, с учетом времени и развития ребенка, а также с пониманием возможности неудачи в достижении своих целей. Консультант должен объяснить клиентам, что частичные неудачи и сложности, возникающие в ходе психологического консультирования, – это не катастрофа, это нормальный процесс работы и нужно продолжать действовать целенаправленно и спокойно [2].

Тема 3.2. Оценка и обратная связь

Цель: оценить уровень достижения цели (степень разрешения проблемы).

Краткое содержание: на данном этапе клиенты вместе с консультантом оценивают степень решения проблем, обобщают достигнутые результаты. Полученные результаты должны быть как можно более конкретными и понятными. В случае необходимости возможно уточнение плана решения проблем, а также возврат к более ранним этапам (например, конкретизации проблем при возникновении новых трудностей или более глубоко скрытых трудностей).

Итоги работы над проектом включают публичную защиту проекта и выявление у специалистов службы сопровождения уровня готовности к проектной деятельности.

Выявление уровня готовности к проектной деятельности осуществляется по следующим характеристикам:

- высокий уровень – проект составлен в соответствии с требованиями, полностью реализован на практике, защита прошла в творческой форме.
- средний уровень – проект составлен в соответствии с требованиями, на практике реализован частично, защита прошла с комментариями при использовании мультимедийного оборудования.
- уровень ниже среднего – есть ошибки в составлении проекта, на практике реализован частично, защита прошла без электронной презентации.
- низкий уровень – проект составлен частично, на практике не реализован [4].

Таким образом, активное участие специалистов в проектной деятельности способствует развитию их профессиональных качеств: организационно-коммуникативных (организованность, общительность, наблюдательность, распределение внимания и др.) и исследовательско-диагностических (диагностическая эрудиция, диагностическое мышление, предвидение, прогнозирование, рефлексия и др.). В ходе работы над проектом происходит становление личностных качеств специалистов, таких как инициативность, выдержка и самообладание. Работа над проектом способствует самосовершенствованию и самообразованию специалиста.

Список литературы

1. Боков Л. А., Катаев М. Ю., Поздеева А. Ф. Технология группового проектного обучения в вузе как составляющая методики подготовки инновационно-активных специалистов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6; URL: www.science-education.ru/113-11762 (дата обращения: 18.10.2015).
2. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования: Монография / Р. Кочюнас / Под ред. проф. В. В. Макарова. М: Академический Проект, 2005. 240 с.
3. Левченко И. Ю., Ткачева В. Р. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие / И. Ю. Левченко, В. Р. Ткачева / Под ред. проф. И. Ю. Левченко. М.: Просвещение, 2008. 240 с.
4. Ничагина А. В. Роль проектной деятельности в процессе обучения студентов вуза / Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии / Сб. ст. по материалам XXXVIII Междунар. науч.-практ. конф. № 3 (38). Новосибирск: изд. «СибАК», 2014. 240 с., с. 63–67.
5. Пахомова Н. В. Модель психологического консультирования и сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра: <http://www.enu.kz>

*Сошникова Н. Г., Третьякова Н. Ю.
МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска», г. Челябинск*

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С КОНТИНГЕНТОМ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ В МБОУ «ШКОЛА-ИНТЕРНАТ № 10 г. ЧЕЛЯБИНСКА»

Аннотация. По мнению авторов статьи, организация психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха в каждом образовательном учреждении должна начинаться с изучения контингента детей. В данном аспекте специалистам важно тщательно изучить личные дела детей, делая особый акцент на структуре дефекта, на результаты медицинских заключений, на возрасте, в котором ребенку была проведена операция кохлеарной имплантации. Специфика контингента обучающихся определяет содержание образовательно-коррекционной работы.

На протяжении последних десятилетий все большее количество родителей, имеющих детей с нарушениями слуха (глухих и слабослышащих), ориентированы на то, чтобы их дети обучались в общеобразовательной школе и получали полное среднее образование. Проблемы интегрированного обучения детей с нарушениями слуха отражены в исследованиях ряда отечественных авторов (Шматко Н. Д., Соловьевой Т. А., Роснач Д. Ю. и др.). Однако современная отечественная сурдопедагогика не дает исчерпывающего ответа на главный вопрос о том, как организовать обучение ребенка с нарушениями слуха совместно со слышащими сверстниками, чтобы обеспечить реализацию его законного права на доступное и качественное образование. Поэтому подавляющая часть детей со значительными нарушениями слуха (глухие и слабослышащие с III и IV тугоухости) составляют основной контингент обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных организациях.

Специалисты-сурдопедагоги, работающие в данных учреждениях, сталкиваются с проблемами и трудностями, которые вызваны неоднородностью состава детей (дети, перенесшие операцию кохлеарной имплантации в различном возрастном диапазоне; глухие и слабослышащие дети со сложной и множественной структурой нарушений развития, в том числе, с умственной отсталостью различной степени выраженности; дети с соматическими хроническими заболеваниями различной тяжести; дети с психическими заболеваниями и т. д.).

Известно, что особые образовательные потребности различаются у глухих и слабослышащих детей разных категорий, определяют особую логику построения учебного процесса, находят свое отражение в структуре и содержании образования. При этом выбор варианта адаптированной основной образовательной программы (далее – АООП), например, для обучающихся, перенесших операцию кохлеарной имплантации (далее – КИ), осуществляется с учетом результатов первоначального (запускающего) этапа реабилитации (прежде всего, способности ребенка к естественному развитию коммуникации и речи), готовности ребенка к освоению того или иного варианта АООП. В дальнейшем вариант АООП может изменяться с учетом достигнутого детьми уровня общего и слухоречевого развития, овладения ими личностными, метапредметными и предметными компетенциями (здесь речь может идти об изменении варианта АООП не только для детей, перенесших КИ, но и для других категорий детей с нарушенным слухом). Однако необходимо учитывать, что изменение варианта обучения в индивидуальном порядке осуществляется по заключениям и рекомендациям ПМПК.

Процесс организации комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями слуха предполагает, прежде всего, проведение аналитической работы по изучению контингента детей. Такого рода аналитическая работа была проведена нами в МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска».

Соотношение обучающихся в школьном отделении школы-интерната на сегодняшний день по состоянию слуха можно представить в следующем виде. Всего обучающихся 142 чел., из них:

- а) глухие учащиеся – 67 чел. – 47 %;
- б) слабослышащие учащиеся – 42 чел. – 30 %;
- в) дети с КИ – 24 чел. – 17 %;
- г) смешанная форма нарушения слуха – 9 чел. – 6 %.

Важно отметить, что в школе-интернате под особым контролем находятся дети после кохлеарной имплантации. Учителями-дефектологами 2 раза в год осуществляется мониторинг по оценке слухоречевых возможностей детей после КИ. В последней диагностике приняли участие 23 человека (96 % обучающихся после КИ). В соответствии с уровнем слухоречевого развития детей данной категории результаты можно представить следующим образом:

- оптимальный уровень развития слуха и речи – 7 чел. – 30 %;
- сниженный уровень развития слуха и речи – 5 чел. – 22 %;
- ограниченный уровень развития слуха и речи – 4 чел. – 18 %;
- резко ограниченный уровень развития слуха и речи – 7 чел. – 30 %.

Общеизвестно, что динамика речевого развития детей напрямую зависит от ряда факторов, в число которых входит не только качество и объем предоставляемой ребенку коррекционной помощи, но и возраст проведения операции кохлеарной имплантации, состояние речевого развития ребенка до операции, вовлеченность родителей в коррекционно-педагогический процесс по развитию слуха и речи ребенка, наличие или отсутствие других первичных нарушений развития и т. д. Поэтому для анализа результатов мониторинга по оценке слухоречевых возможностей детей мы соотнесли вышеприведенные данные с возрастом, в котором детям была сделана операция кохлеарной имплантации. Из 24 обучающихся проведение операции было осуществлено в возрасте:

- от 2 г. 8 мес. – 3-х лет – 2 чел.;
- от 3 г. 1 мес. – 5 лет – 9 чел.;
- от 5 л. 1 мес. – 7 лет – 10 чел.;
- от 7 л. 1 мес. – 11 лет – 3 чел.

Таким образом, мы видим, что больше половины проимплантированных детей, обучающихся в МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска» – это дети, которым операция была сделана в возрасте от 5 лет и старше, что может объяснить наличие сниженного и резко сниженного уровня развития слуха и речи у 48 % детей с КИ. Также для анализа результатов слухоречевого развития детей данной категории нам было важно выявить и количество проимплантированных детей, имеющих сложную структуру нарушения. Данные будут представлены далее в статье.

В целях определения в учреждении общего количества детей, имеющих сложную структуру нарушений развития, нами были изучены личные дела обучающихся и проанализированы результаты диспансеризации. Представим результаты проведенной нами работы.

1. Дошкольное отделение. Из 18 детей списочного состава 12 человек имеют сложную структуру нарушений развития (2/3 списочного состава). Отдельно изучена выпускная к школе группа: 7 чел. имеют сочетание глухоты

или тугоухости и задержки психического развития (им рекомендована программа обучения для детей с нарушенным слухом, имеющих ЗПР), у одного ребенка – РАС, еще у одного – ДЦП. Только один ребенок из выпускной к школе группы не имеет дополнительных нарушений.

2. Первые классы. Из 16 детей 7 человек имеют сложную структуру нарушений; дети помимо глухоты или тугоухости имеют умственную отсталость, НОДА, дефекты зрения (тяжелые и средней тяжести), дизартрию.

3. Школа. В ходе диспансеризации обследовано 142 ученика. Из них 64 ученика (45 %) имеют документально подтвержденную сложную структуру нарушений (помимо нарушения слуха у них имеется легкая или умеренная умственная отсталость, нарушения зрения, НОДА, РАС). Кроме того, еще у 47 человек в заключении имеется формулировка «легкое когнитивное расстройство» (по МКБ-10 F06.7), которое характеризуется снижением памяти, трудностями концентрации внимания, быстрой утомляемостью), то есть все то, что отмечается, как правило, у детей с ЗПР церебрально-органического генеза.

Таким образом, в школьном отделении МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска» подавляющее большинство детей (111 чел. – 78 %) имеют сложные нарушения развития, что, в свою очередь, определяет специфику психолого-педагогического сопровождения детей в данном учреждении и, безусловно, будет сказываться на результатах овладения детьми личностными, метапредметными и предметными компетенциями.

При анализе данных по контингенту обучающихся, имеющих сложную и множественную структуру нарушений, мы выделили особо группу детей, перенесших КИ. Нами были изучены личные дела 26 чел. (один ребенок – в дошкольном отделении и 25 учеников – в школьном отделении школы-интерната); из них детей со сложной структурой нарушений развития – 15 чел. (3/5); это дети, имеющие помимо нарушений слуха умственную отсталость, ЗПР церебрально-органического генеза, двигательные нарушения, нарушения зрения.

Как отмечает отечественный исследователь Т.А. Басилова, в практике довольно часто приходится сталкиваться со смешением понятий «сложный дефект» («сложное нарушение») и «осложненный дефект», при котором осложняющими являются неврологические, физические, а также тяжелые соматические расстройства. При изучении контингента детей нашего учреждения мы стремились дифференцировать данные понятия и для этого отдельно изучили результаты диспансеризации. При этом необходимо особо отметить, что выявленные в ходе диспансеризации данные относительно состояния зрения, нарушениях опорно-двигательного аппарата могут представлять собой как выраженные врожденные или приобретенные в раннем возрасте зрительные нарушения, значительно влияющие на весь ход дальнейшего психофизического развития, так и менее выраженные зрительные, двигательные нарушения, носящие осложняющий характер.

Так, результаты диспансеризации (2018 г.) дошкольного и школьного отделения показали следующее:

- хронические заболевания – 51 человек. (31 %);
- сердечно-сосудистые заболевания – 48 чел. (29 %);

- нарушения зрения – 44 чел. (27 %);
- неврологические заболевания – 39 чел. (24 %);
- эндокринные заболевания – 33 чел. (20 %);
- ЛОР-патология – 24 чел. (15 %);
- гинекологические и урологические заболевания – 24 чел. (15 %);
- нарушения опорно-двигательного аппарата – 23 чел. (14 %);
- заболевания желудочно-кишечного тракта – 20 чел. (12 %);
- туб. инфицирование – 15 чел. (9 %);
- нарушения мочеполовой системы – 10 чел. (6 %);
- эпилепсия – 7 чел. (4 %).

Таким образом, можно сделать вывод, что контингент обучающихся в МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска» – это дети, различающиеся не только по состоянию слуха и речи, по наличию или отсутствию КИ, но и дети, имеющие сложные и множественные нарушения развития, а также дети с осложненным дефектом, что, безусловно, определяет специфику психолого-педагогического сопровождения детей в данном учреждении. Поэтому при организации коррекционной и учебно-воспитательной работы с детьми специалисты обязаны учитывать все факторы, влияющие на способность ребенка усваивать предложенный материал, знать особенности психофизического, речевого развития, а также неврологического, соматического, психоневрологического статуса каждого ребенка, учитывать его при планировании работы и прогнозировании результатов, осуществляя таким образом индивидуальный и дифференцированный подходы к обучающимся.

Стругова Н. Н.

МБДОУ «ДС № 433 г. Челябинска», г. Челябинск

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация.** Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме сопровождения детей с расстройством аутистического спектра (РАС). В ней представлен практический опыт работы с детьми в условиях детского сада комбинированного вида. В статье рассматривается проблема активизации речевой деятельности у детей дошкольного возраста с РАС на начальных этапах логопедической работы.*

Актуальной проблемой коррекционной педагогики продолжает оставаться создание комплексной системы психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом.

Аутизм – расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга и характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями. Все указанные признаки начинают прояв-

ляться в возрасте до трёх лет. Схожие состояния, при которых отмечаются более мягкие признаки и симптомы, относят к расстройствам аутистического спектра.

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это расстройство нервной системы, которое характеризуется дефицитом в социальных взаимодействиях и коммуникацией с наличием стереотипий (повторяющихся действий).

У аутичных детей наблюдается широкий спектр речевых расстройств, и очень часто именно учитель-логопед является тем человеком, который должен провести первичную диагностику развития аутичного ребенка и скоординировать семью для дальнейших действий.

Основные симптомы задержки и искажения речевого развития различаются в зависимости от группы аутизма.

У детей первой группы наблюдается почти полное отсутствие внешней речи. Редкие слова или короткие фразы, произнесенные ребенком на высоте аффекта, позволяют предположить, что он понимает речь хотя бы частично.

Для речи детей второй группы характерны эхолалии, есть также небольшой набор стереотипных коротких фраз, либо полученных ребенком в какой-то аффективной ситуации. У детей второй группы есть стереотипные просьбы и обращения, в которых глагол используется в инфинитиве («Чай пить», «Дать конфету»), а о себе ребенок говорит во втором или третьем лице («Коля будет кушать»). Но часто такие дети предпочитают обращаться и просить не обычным образом, а криком или просто стремятся подвести взрослого к нужному месту и ткнуть его руку в интересующий их предмет.

Дети третьей группы, обладают развернутой литературной речью, но при этом почти не способны к диалогу, не слышат собеседника, хотя цитируют целые страницы любимых книг или рассуждают на любимую тему.

Для детей четвертой группы характерна тихая, нечеткая речь с эхолалиями, иногда отсроченными во времени. Такой ребенок просит и обращается, как правило, с помощью речи, но пересказ для него труден.

При всем разнообразии особенностей развития речи и речевых расстройств аутичных детей, можно выделить основные особенности речи аутичного ребенка:

- некоммуникативность речи: речь является речью для самого себя;
- мутизм;
- эхолалия (немедленные или задержанные повторения услышанных фраз);
- речь о себе во II или III лице;
- часто наличие своеобразной вербальной одаренности; набор штамповых фраз;
- практически не использует также мимику и жесты;
- необычный темп, ритм, мелодика, интонация речи.

Опишем опыт работы с ребенком с РАС на примере Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детского сада № 433 г. Челябинска».

Работа с аутичным ребенком – дело тонкое, требующее ощутимых временных затрат, поэтому каких-либо видимых результатов мы достигли пока только в работе с В. В., которая посещает нашу группу компенсирующей направленности третий год.

В. поступила к нам в детский сад с заключением ПМПК – парциальная недостаточность преимущественно когнитивного компонента деятельности. Нарушение речи системного характера, I уровень речевого развития, РАС.

Для ребенка характерны особенности речевого развития аутичных детей: некоммуникативность речи (речь является речью для самого себя); набор штамповых фраз, необычный темп, ритм, мелодика, интонация речи.

В контакт девочка вступала с трудом. Первые месяцы посещения группы В. не смотрела в лицо говорящего, помощь взрослого не принимала. Очень любила играть наборами домашних животных и птиц (девочка собирала весь набор в руки и уходила в уединенное место). В совместных дидактических и сюжетно-ролевых играх не участвовала. Остро реагировала на звуковые раздражители (громкая музыка, речь). Имелись трудности в усвоении социальных навыков. На любые занятия в группе и индивидуальные занятия со специалистами не соглашалась, не выполняла инструкции педагогов.

Для В. была разработана индивидуальная коррекционная программа.

Основной формой обучения стали индивидуальные занятия. Продолжительность каждого занятия зависела от состояния ребенка. В процессе занятия нужно обязательно следить за самочувствием ребенка и учитывать его эмоциональное состояние, можно полностью изменить составленный план занятия в силу неприемлемости ребенком на данный момент предлагаемых заданий, несмотря на то, что ранее они вызывали у него интерес.

В процессе занятий с ребенком следует придерживаться некоторых общих рекомендаций:

- налаживание эмоционального контакта с ребенком;
- регулярное систематическое проведение занятий по определенному расписанию;
- смена видов деятельности в процессе одного занятия;
- повторяемость программных задач на разном дидактическом и наглядном материале;
- игровая форма проведения занятий в соответствии с состоянием эмоционально-личностной сферы ребенка;
- использование физических упражнений, которые, как известно, могут и поднять общую активность ребенка, и снять его патологическое напряжение;
- опора на сенсорные анализаторы.

Задачи, которые решаются на коррекционных занятиях для детей с РАС, направлены на:

- воспитание интереса к окружающему миру, потребности в общении, расширение круга увлечений;
- формирование коммуникативных умений и навыков, сенсорного развития, социально-бытовых умений и навыков самообслуживания;

– развитие и обогащение эмоционального опыта ребенка, корректирование детско-родительских отношений;

– повышение двигательной активности ребенка.

В структуру логопедического занятия были включены игры и упражнения:

– поглаживание и легкое пощипывание щек для активизации мимической мускулатуры, выполнение простой артикуляционной гимнастики с помощью взрослого: улыбнуться, вытянуть губы трубочкой;

– простейший массаж и самомассаж язычка (удается выполнять только в текущем учебном году);

– игры, направленные на тренировку правильного выдувания воздуха (отработка силы воздушной струи);

– обучение подражанию разным звукам и шумам, вызванным простыми движениями рук и губ взрослого, обучение имитации забавных звуков (*буль-буль, хлоп-хлоп*);

– повторение действий взрослого со звуками и предметами во время занятий и игр;

– обучение пониманию речевых инструкций (заданий, требований) и выполнение их с помощью двух взрослых (один-называет действие, другой помогает ребенку его выполнить);

– обучение действиям без предметов (сожми-разожми кулак) и с предметами (сжать-разжать губку или резиновый мяч), укрепляющими мышцы рук;

– обучение тонкомоторным действиям с прищепками (закрепление прищепок на краях картонной коробки), укрепление мышц пальцев рук;

– обучение соотношению слова с соответствующим ему действием (дай, на, иди, стой, нельзя и др.);

– пазлы, ребусы, лото, мнемотаблицы, картинки разрезные по лексической теме.

В текущем учебном году мы уже более активно используем картинный материал, что не вызывает у Тани никакого протеста (наблюдался на первых порах).

На занятиях активно используются игры:

– на развитие высших психических функций, с обязательным речевым сопровождением;

– игры на установление правильного расположения картинок серии, объединенных единой темой, с последующим составлением рассказа или его фрагмента;

– игры эвристического характера, направленные на нахождение недостающего элемента ситуации среди предложенных (фоновых картинок):

а) найти «пропавшую» картинку среди фоновых, определить ее место в ряду заданных; б) выстроить в правильной последовательности события по одной заданной картинке; отобрать среди фоновых картинок необходимые по заданному сюжету.

Также мы использовали систему игр, предложенную Е. Янушко в книге «Игры с аутичным ребенком»:

– стереотипная игра – создавала основу для взаимодействия с ребенком, способствовала возможности переключения с одного вида деятельности на другой, если поведение ребенка выходило из-под контроля;

– сенсорные игры способствовали переживанию приятных эмоций, создавали возможность установления контакта с ребенком, давали новую чувственную информацию;

– терапевтические игры позволяли снять внутреннее напряжение, выплеснуть негативные эмоции, выявить скрытые страхи;

– психодрама – способствовала борьбе со страхами и избавлению от них;

– совместное рисование давало замечательные возможности для проявления аутичным ребенком активности, для развития его представлений об окружающем.

В дальнейшем на разных занятиях мы использовали все виды игр попеременно. При этом выбор игры часто зависел не только от целей, которые мы поставили, но и от того, как протекает занятие, от реакций ребенка. Игры, проводимые нами, способствовали активизации коммуникативного взаимодействия, а также развитию следующих речевых компонентов: развитию звукопроизношения, слухового восприятия, а также импрессивной и экспрессивной речи.

По итогам коррекционной работы, которая проводилась в течение трех лет, нами были достигнуты следующие результаты:

– правильная артикуляция звуков в различных позициях;

– смотрит в лицо; обращается с просьбой;

– исследует предметы разнообразными способами: рассматривает предмет в руке, переводит предмет из одной руки в другую;

– реагирует на стимуляцию тактильных ощущений посредством чередования касаний твердой-мягкой, сухой-влажной, теплой-холодной;

– выполняет скоординированные действия с предметами (ставит кубик на кубик, нанизывает кольца на пирамидку и т. д.);

– налажен контакт глаза в глаза;

– выделяет отдельный предмет среди других по просьбе взрослого;

– соотносит знакомый объемный предмет с его плоским изображением;

– знает основные цвета;

– составляет предложения по серии картинок;

– самостоятельно одевается и раздевается.

Родителям ребенка ежемесячно выдаются памятки, буклеты и рекомендации. Также проводятся различные мероприятия:

– консультации;

– индивидуальные беседы;

– тренинги.

При правильно построенной работе дети с РАС могут достигать неплохих результатов. В каждом конкретном случае результаты будут разные. Периоды прогресса могут сменяться регрессом, так же, как и у здоровых детей. Для того, чтобы отследить динамику, следует фиксировать (записывать) малейшие

достижения. В работе с аутичными детьми, как ни с какими другими, важны последовательность, твердость, настойчивость и требовательность. Добиваясь от ребенка правильного поведения, целенаправленной деятельности, мы формируем соответствующий стереотип, который помогает взаимодействовать, познавать мир, учиться.

Список литературы

1. Ихсанова С. В. Формирование речевых и коммуникативных навыков у дошкольников с РАС в процессе игры – Армавир: Армавирский филиал ГОУ Краснодарского края ККИДППО, 2010
2. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб.: Речь, 2007.
3. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. М.: ВЛАДОС, 2007.
4. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребёнок: Пути помощи. М., 1997.
5. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки. М.: Теревинф, 2003.
6. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. 1995. № 1.
7. Рудик О. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком [кн. для педагогов: метод пособие] / О. С. Рудик. М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. 189 с.
8. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребёнком. Установление контакта. Способы взаимодействия. Развитие речи. Психотерапия. Изд. 2-е. М.: Теревинф, 2007.

Хлынина О. С.

МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска», г. Челябинск

ЗНАЧЕНИЕ И ОСОБЕННОСТИ АУДИОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация. В статье описывается актуальность использования аудиометрии для изучения особенностей развития детей с нарушениями слуха. Отмечаются особенности работы с глухими и слабослышащими обучающимися при проведении диагностики слуха.

Проблема снижения слуха волновала людей всегда. Глухота считалась и считается одним из самых тяжелых недугов, так как влечет за собой потерю речи, вследствие чего нарушается связь человека с окружающими людьми и, как результат, возможна полная или достаточно ощутимая его изоляция.

Врачи и сурдопедагоги постоянно искали и ищут пути восстановления (хотя бы частично) слуховой функции, её компенсации и возвращения человека в мир звуков, формирования способности речевого общения при ограниченных анализаторных возможностях.

В настоящее время существуют различные методы и системы реабилитации и обучения детей с нарушениями слуха. И все они предполагают развитие слухового восприятия, использование звукоусиливающей аппаратуры и обязательного индивидуального слухопротезирования.

Каждому молодому специалисту, посвятившему себя работе со слабослышащими и глухими детьми, необходимо обладать знаниями о диагностике слуха, о методах и приёмах подбора слуховой аппаратуры, её видах и типах, способах применения.

Следует помнить, что хорошие результаты в развитии слухового восприятия и речи детей, имеющих нарушения слуха, можно получить только при использовании правильно подобранного и настроенного слухового аппарата; в противном случае можно нанести вред ребёнку и вызвать у него негативное отношение к ношению слухового аппарата.

В целях адекватного слухопротезирования, а также контроля за состоянием остаточного слуха или определением уровня его состояния, необходимо осуществление аудиологической работы.

Основной задачей аудиологии является всестороннее изучение слуховой функции в норме и при различных патологических состояниях для того, чтобы результаты этого изучения могли быть максимально использованы для диагностики, профилактики, лечения и компенсации недостатков слухового восприятия.

Аудиометрические методы исследования слуха можно разделить на следующие основные группы:

- Психоакустические методы, к которым относятся тональная пороговая аудиометрия, надпороговая аудиометрия, речевая аудиометрия.

- Акустическая импедансометрия, включающая тимпанометрию и регистрацию акустического рефлекса стременной мышцы.

- Регистрация различных классов слуховых вызванных потенциалов;

- Регистрация отоакустической эмиссии.

Наиболее часто используемая тональная пороговая аудиометрия осуществляется с помощью аудиометров, производимых различными фирмами и отличающихся друг от друга по функциональным возможностям управления.

Аудиометры создают тоны постоянной, достаточно большой интенсивности в широком частотном диапазоне с неограниченным временем звучания.

Современный тональный аудиометр состоит из генератора электрических колебаний, магазина затухания (аттенюатора) и градуированных излучателей (телефонов).

В настоящее время для проведения аудиометрического обследования наиболее часто используются стационарные клинические аудиометры, в условиях медицинских и коррекционно-образовательных (специальных) учреждений.

В МБОУ «Школа-интернат №10 г. Челябинска» в работе с детьми с нарушением слуха используется диагностический аудиометр AD229 b, разработанный как прибор для диагностики потери слуха. В одном корпусе объединены

двухканальный клинический аудиометр и диагностический высокочастотный аудиометр. Прибор имеет возможность подключения к компьютеру и принтеру. В этой модели аудиометра есть свои положительные стороны, он отличается современным дизайном, снабжен монитором и выходами аудиометрии в свободном поле.

Прибор позволяет проводить:

- обследование по воздушной и костной проводимости, речевую аудиометрию;
- тестовые исследования с использованием сигналов в виде чистого тона или с маскировкой, а также возможностью синхронизации;
- речевую аудиометрию с использованием микрофона на гнущемся держателе.

Выходные сигналы и специфичность прибора данного типа основаны на тестовых характеристиках, определяемых пользователем, и могут изменяться в зависимости от условий эксплуатации и окружающей среды. Диагностика потери слуха с использованием диагностического аудиометра данного типа зависит от взаимодействия с обучающимися. Однако и для не реагирующих обучающихся с нарушением слуха большой выбор различных тестов позволяет получить, по крайней мере, некоторый оценочный результат.

Основными показаниями для проведения процедуры по измерению уровня слуха являются:

- хроническая либо острая глухота;
- процесс подбора слухового аппарата;
- проверка эффективности проводимой терапии.

Важно подчеркнуть, что аудиометрия не имеет противопоказаний. Её можно проводить в любое время, учащиеся при этом не испытывают никакого дискомфорта либо болезненных ощущений. По времени аудиологическое исследование длится около получаса, в зависимости от проведения инструктажа учащегося. Добиваясь полного понимания требуемых от ученика действий, нужно настроить ребёнка позитивно, на саму процедуру.

Тональная пороговая аудиометрия – субъективный метод обследования слуха, позволяющий установить степень и характер (тип) тугоухости. Этот метод исследования слуховой функции считается субъективным по причине непосредственного участия исследуемого в тестировании. В связи с этим, на результатах исследования сказываются такие факторы как: возраст, физическое и психоэмоциональное состояние тестируемого.

Диагностический аудиометр: «AD229 b» (производство Дания), эргономичная модель, спроектированная фирмой Interacoustics, имеет расширенные возможности: использует тестовые сигналы (трель, чистый тон), маскировку (белый, узкополосный и речевой шум). Кроме того, в приборе есть возможность синхронизации и печати полученных в результате диагностики данных на принтере. При этом важно знать, что печатное устройство легко соединяется с аппаратом AD229 b напрямую с помощью параллельного порта. Используемые тесты могут проводиться в режиме автоматического определения порога слуха.

Данный аудиометр позволяет использовать большой набор тестов:

- Hughson Westlake – автоматический тест нахождения порогов слуха;
- ABLB – тест бинаурального выравнивания громкости по Фаулеру предназначен для определения различия воспринимаемой громкости между ушами;
- Stenger – это тест выявления аггравации на основе смещения звука в ухо, в котором звук громче (эффект Stenger);
- Речевая аудиометрия;
- Аудиометрия по воздушной проводимости;
- Аудиометрия по костной проводимости.

Особенности процедуры диагностики состояния воздушного и костного звукопроведения:

- по воздушной проводимости тестовый сигнал предъявляется ребёнку через наушники;
- по костной проводимости тестовый сигнал предъявляется через костный вибратор, размещенный на лбу или сосцевидном отростке учащегося.

Рекомендуется начинать определение порогов слуховой функции исследованием воздушной проводимости, а затем переходить к аудиометрии по костной проводимости если нужно.

В своей работе мы пользуемся существующими рекомендациями:

- диагностирование степени потери слуха;
- определения причины нарушений, её данные очень важны для процесса подбора слухового аппарата.

Целью аудиометрии по воздушной проводимости является определение слуховой чувствительности на различных частотах. Исследование может установить сам факт снижения воздушного звукопроведения, но не дает возможности определить его кондуктивный или перцептивный механизм.

Целью аудиометрии по костной проводимости является предъявление тестового тона прямо на внутреннее ухо в обход среднего уха через кость черепа для определения порогов слуховой функции внутреннего уха.

Костно-воздушный интервал:

Разница между порогами воздушного и костного звукопроведения, так называемый костно-воздушный интервал, представляет собой снижение слуховой функции среднего уха. Величина этого снижения важна при диагностике, так как может сигнализировать о необходимости медицинского вмешательства.

Особенности аудиометрии с глухими и слабослышащими обучающимися:

Важным этапом проведения данного исследования является корректное инструктирование учащегося перед началом процедуры, для этого используются карточки; убедившись, что ребёнок понял инструкцию, подготавливается аудиометр на определенные частоты, начинаем процедуру с более слышащего уха с частоты 1000 Гц, в зависимости от нарушения слуха подбираются Дб. Тестируемый отвечает на слышимые стимулы, предъявляемые через наушники или костный телефон, путем нажатия на кнопку ответа. Стимулы – чистые тоны на стандартных аудиометрических частотах с шагом в одну октаву (125 Гц, 250 Гц, 500 Гц, 1000 Гц, 2000 Гц, 4000 Гц, 6000 Гц, 8000 Гц),

в зависимости от нарушения слуха обучающегося. Стимулы предъявляют с различной интенсивностью. Минимальная интенсивность стимула, при которой тестируемый даёт ответ, называется порогом слуха.

Таким образом, в ходе исследования, меняя частоту и интенсивность стимула, получается график зависимости значений этих величин – аудиограмма.

Аудиограмма имеет две оси:

- горизонтальная означает частоту звука, в герцах;
- вертикальная представляет собой интенсивность поступивших в наушник звуковых колебаний и выражается в децибелах.

По итогам аудиометрии для определения типа нарушения слуха оценивается взаимоотношение порогов слуха по воздушному и костному звукопроведению. Так, при изолированном повышении слуха по воздуху и нормальных порогах слуха по кости (наличии костно-воздушного разрыва), говорят о кондуктивной тугоухости. Признаками сенсоневрального нарушения слуха являются повышенные в равной степени пороги слуха по воздуху и кости. Повышение порогов слуха по воздуху и кости, при наличии разницы между ними (т. е. костно-воздушного разрыва), говорит о смешанном типе тугоухости.

Как уже упоминалась выше, возможность проведения аудиометрии во многом зависит от способности тестируемого адекватно участвовать в процессе. Однако на практике возможность проведения исследования во многом определяется индивидуальными особенностями поведения и развития ребёнка. Это зависит от его сопутствующих заболеваний и физического развития, многие дети психоэмоциональны. Нужно найти особый подход, создать добродушную атмосферу, для проведения адекватной диагностики.

Дети в нашей школе разные, каждый ребёнок индивидуален, у каждого есть дополнительные нарушения со стороны здоровья (хронические заболевания), в большинстве своем, это дети со сложной структурой дефекта.

В ходе проведения диагностики на начало учебного года выявлено следующие нарушения слуха у обучающихся нашей школы:

- двусторонняя глухота – 75 человек;
- двусторонняя глухота (после КИ) – 12 человек;
- двусторонняя НСТ IV степени (после КИ) – 14 человек;
- дв. смешанная тугоухость IV степени – 3 человека;
- двусторонняя НСТ IV степени -19 человек;
- двусторонняя НСТ III – IV степени – 8 человек;
- двусторонняя НСТ III степени – 4 человека;
- двусторонняя НСТ II – III степени – 5 человек;
- двусторонняя НСТ II степени – 3 человека.

Практическая работа выявила следующие сложности при аудиологическом исследовании слуха: информационная недостаточность о проведении данной процедуры учащимися, фактор догадки снижает диагностические возможности метода, особенно при обследовании учащихся с расстройствами центральной нервной системы, детям с нарушениями слуха требуется дополнительный инструктаж с использованием: дактильной и жестовой речи и таблички.

Положительный опыт в аудиологическом исследовании: в ходе проведения диагностики слуха у обучающихся происходит смена внутренних установок, дети адекватно реагируют на данную процедуру, с позитивным настроем идут на диагностику. Своевременная диагностика слуха увеличивает шансы на реабилитацию, подбор слуховых аппаратов.

Контроль за состоянием слуха обучающегося позволяет отслеживать результаты коррекционной деятельности. Полученные данные определяют направления работы учителей-дефектологов.

Список литературы

1. Альтман, Я. А., Таварткиладзе, Г. А. Руководство по аудиологии. – М.: ДМК Пресс, 2003. – 360 с.
2. Велицкий, А. П. Вопросы происхождения, классификации и измерения тугоухости. – Л., 1978.
3. Руленкова, Л. И., Смирнова, О. И. Аудиология и слухопротезирование. Москва, 2003.

Чепышко О. В.

МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска», г. Челябинска

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НОДА

Аннотация. В статье представлен прием мнемотехники при работе с текстом на индивидуальных логопедических занятиях. Использование данного приема помогает решить комплекс коррекционно-развивающих задач при формировании устной и письменной речи у обучающихся начальных классов с НОДА.

Логопедическое воздействие при работе с учащимися начальных классов, имеющими общее недоразвитие речи при сложной структуре дефекта, ставит цель – научить детей связно говорить, последовательно грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни, как в устной, так и в письменной речи.

Наибольшую трудность в развитии речи обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и закреплению речевых навыков представляет работа над текстом. Вследствие скудного словарного запаса, неумение согласовывать слова в предложении, нарушение звукопроизношения. Кроме того, у детей наблюдается неустойчивость внимания, не совершенствование мышления.

Коррекционное воздействие строится с общепринятыми приемами, использование оригинальных, творческих методик в сочетании с нетрадиционными методами. Это способствует более прочному усвоению словаря, позволяет значительно повысить качество понимания прочитанного, улучшить

внятность и произношение учащегося, а в некоторых случаях является той ситуативной основой, которая позволяет опознавать сложные задания. Представленная технология применяется для детей младшего школьного возраста с различным уровнем речевого и интеллектуального развития.

Эффективным коррекционным средством при обучении навыкам связной речи служат приемы мнемотехники. Это система различных приемов, облегчающих понимание, запоминание и увеличивает объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций. В связи с тем, что мыслительные задачи у данной категории детей решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Использование мнемотаблиц на логопедических занятиях позволяет лучше воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, перекодировать, сохранять и воспроизводить ее в соответствии с поставленными учебными задачами. Особенность методик заключается в том, что ребенок применяет не изображение предметов, а символы для опосредованного запоминания. Это значительно облегчает поиск и запоминание слов. Символы максимально приближены к речевому материалу.

Используя данный прием, пришла к выводу, что именно тексты, пусть даже самые маленькие, а именно с них и необходимо начинать работу, способствуют наиболее быстрому развитию речи учащихся. Каждый конкретный текст несет свою смысловую нагрузку, выполняет свою определенную задачу. Важно отметить, чтобы текст-предложение-слово сопровождался картинкой или серией картинок, чтобы ребенок смог соотнести прочитанное с изображенным, особенно в случаях, когда ребенок плохо понимает текст.

Какие могут быть тексты:

















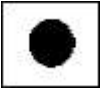




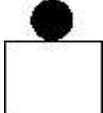





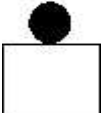


- Тексты на тренировку определенного звука речи.
- Тексты на раскрытие определенной темы.
- Тексты обобщающего характера.
- Описательные тексты.
- Тексты – диалоги.
- Тексты – задачи.
- Тексты – стихи.
- Иллюстрированные тексты.
- Комбинированные тексты.
- Тексты – картины.

По размерам тексты могут быть: тексты-малютки, тексты средней величины, большие тексты.

Рассмотрим элементы приема мнемотехники на примере текста «Морозный день».

За красным забором стоит дом. В доме Юра живет. Ночью Юра спал. Утром Юра проснулся и посмотрел в окно. Окно разрисовано снежными узорами. На улице сильный мороз. Около забора дерево, а на дереве кормушка. Юра взял крошки и отнес в кормушку. К кормушке прилетели воробьи, снегири и стали клевать крошки.

Каждое предложение записано с помощью картинок – символов, каждой картинке представлено слово. Используется схематическое изображение предлогов по методики И. Н. Садовниковой.

1						
	За	красным	забором	стоит	дом.	
2						
	В	доме	Юра	живет.		
3						
	Ночью	Юра	спал.			
4						
	Утром	Юра	проснулся	посмотрел	в	окно.
5						
	Окно	разрисовано	снежными узорами.			
6						
	На	улице	сильный мороз.			
7						
	Около	забора	дерево	на	дереве	кормушка.

8						
	Юра	взял	крошки	и отнес	в	кормушку.
9						
	К	кормушке	прилетели	воробьи, снегири и	стали клевать (кушать)	крошки.

Для каждого текста заготавливаются карточки:

– текст целиком, с выделенной буквой, для правильного произношения при чтении;

– «рассыпной» текст;

– вопросы к словам в предложении, к тексту (разрезные);

– задания к тексту;

– иллюстрации (разрезные) и картинки фигурки (действующие лица диалога);

– речевой материал для фонетической и речевой зарядки, связанный с материалом текста.

Алгоритм работы с текстом:

1. Послушай и прочитай текст. Учителю – логопеду необходимо объяснить все трудные и непонятные слова текста.

2. Текст предъявляется по картинкам-фразам

3. Чтение табличек «рассыпного текста» по схеме учитель – ученик и наоборот.

4. Самостоятельное составление учеником текста из табличек по памяти и чтение текста.

5. Сопоставление картинок и предложений. Необходимо найти картинку к тому или иному предложению, которое ученик слышал или найти табличку с предложением, которое прочитал учитель и положить перед соответствующей картинкой.

6. Определение отдельных фраз или словосочетаний на слух

7. Пересказ текста – полный, краткий.

8. Письменное оформление текста (списывание, письмо под диктовку), с проговариванием орфограмм.

На данном материале решается большое количество задач. А именно, с помощью текста учитель-логопед можем закрепить произношение звуков, определить место звука в слове, поработать над словосочетанием, грамматическим строем речи. Совершенствовать навыки работы с предложением,

деформированным текстом, пересказом. Умение отвечать на вопросы по содержанию. Развивать память, внимание, воображение, мышление. Закрепление орфографических навыков, правило написания предложения.

Кропотливая и тщательная работа над текстами, несомненно, приносит результаты. Значительно расширяется кругозор учащихся, улучшается произношение и речь, расширяется словарный запас. Умение составлять связное высказывание, пересказывать текст. Творческий подход учителя к этому виду работы позволяет полнее раскрыть возможности учащегося и получить удовлетворение от полученных знаний.

Список литературы

1. Ефименкова Л. Н., Мисаренко Г. Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте. – М.: Изд-во «Владос», 2010. – 239 с.
2. Омельченко Л. В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи / научно-методический журнал «Логопед» № 4, 2008. – 128 с.
3. Поваляева М. А. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: «Феникс», 2012. – 445 с.
4. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: «Владос», 1997. – 256 с.

Четвернина М. А.

МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска», г. Челябинск

ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С МЕНТАЛЬНОЙ ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация. Успешность работы по преодолению речевых нарушений зависит от воздействия не на следствия, а на причины нарушений речи. Эта работа включает комплекс методик, основанных на нейропсихологии и направленных на переструктурирование нарушенных функций мозга, которые отвечают за функцию речи. Данные методики могут быть использованы в работе с детьми с ментальной инвалидностью.

В современных условиях актуальной проблемой образования является оказание психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что для лица с ограниченными возможностями здоровья должны быть созданы необходимые условия «для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц методов и способов общения» [2].

Одной из категорий детей с ОВЗ являются дети с ментальной инвалидностью, то есть дети с широким спектром нарушений психического развития, в том числе дети с аутизмом, нарушением интеллекта, органическим пораже-

нием центральной нервной системы и другие. Эти нарушения, как правило, сопровождаются и нарушениями речи, поэтому одним из направлений коррекционной работы с детьми с ментальной инвалидностью является коррекция речевых нарушений.

Нейропсихологическая коррекция основывается на положениях, разработанных А. Р. Лурией, Л. С. Цветкой, А. В. Семенович и других. Данная работа включает комплекс специальных приемов и методик, которые направлены на активизацию речевого развития детей, а также на высшие психические функции посредством воздействия на сенсомоторный уровень – уровень ощущений и действий [1].

Коррекционная работа учителя-логопеда включает два основных направления. Во-первых, это снятие телесного напряжения, восстановление или формирование у ребенка контакта с собственным телом, развитие двигательных ощущений. Данные задачи решаются путем использования дыхательной гимнастики, самомассажа, глазодвигательной гимнастики, различных упражнений. Во-вторых, это развитие познавательных процессов – внимания, памяти, мышления, речи. Для этого используются различные виды игр и упражнений.

Коррекционная работа ведется поэтапно, вначале используются преимущественно двигательные методы, которые активизируют взаимодействие между различными уровнями психической деятельности. В дальнейшем работа направлена на развитие высших психических функций и коррекцию речи. Важнейшими принципами в работе являются принцип учёта двухстороннего взаимодействия между морфогенезом мозга и формированием психики, системности, опоры на сохранённые формы деятельности, опоры на индивидуально-личностные особенности ребёнка, постепенного усложнения и др.

В результате применения нейропсихологической коррекции у детей развиваются не только речь, но и другие психические функции, формируются различные виды деятельности, совершенствуется двигательная сфера (общая и мелкая моторика), произвольная саморегуляция и самоконтроль, эмоциональная сфера.

Программа нейрокоррекции представляет собой цикл занятий для детей с широким спектром нарушений психического развития. Работа проводится комплексно и включает в себя следующие блоки.

Первый блок – психомоторная коррекция (через движение).

Через специально подобранные движения активизируются зоны мозга в той последовательности, в которой они активизируются с момента прохождения родовых путей. Это дает возможность ослабить неадаптивные нейронные связи и сформировать адаптивные, в соответствии с течением нормального онтогенеза.

Все упражнения выполняются тщательно в строгой последовательности. Они повторяют (имитируют) естественные движения младенцев в варианте правильного развития. Предлагаемые движения при их точном выполнении и с соблюдением четкой последовательности, становятся базой для активизации высших психических функций, выстраивают взаимодействия между различ-

ными уровнями и аспектами психической деятельности, запускают такие психические функции как эмоции, восприятие, память, процессы саморегуляции и т. д. Создают базу для полноценного овладения чтением, письмом, математическими знаниями. При этом самостоятельно делать их ребенок (даже подросток) не должен, при внешней простоте действий, за ними стоит серьезная работа с мозговыми структурами ребенка.

Второй блок – коррекция и развитие пространственных представлений и когнитивных функций. Он также содержит большое число телесно-ориентированных методов. Начинается работа с детьми на сферу восприятия, на мышление, которая будет развивать правое полушарие и лобные доли мозга. Работа направлена на расширение объема зрительного восприятия, сглаживание проявлений зеркальности, активное развитие слухового восприятия, так же коррекция видов памяти, произвольного внимания, номинативную функцию речи, повышение словарного запаса.

Третий блок – поведенческая коррекция и развитие эмоционально-волевой сферы. В работу постепенно включаются занятия на расширение адаптационных возможностей, на развитие коммуникативных навыков и на формирование положительной оценки себя и своих способностей. Дети учатся выражать свои эмоции и распознавать эмоции других людей. На занятиях формируются важные жизненные навыки, такие, как умение выходить из опасных ситуаций, противостоять влиянию сверстников, умение строить здоровые дружеские отношения, преодолевать стрессы и общаться с взрослыми.

Поэтому все, что связано с такими этапами программы, как растяжки, разминки, самомассаж, релаксации, восточное дыхание и прочее выполняется очень тщательно и грамотно. Этой группе упражнений в силу ее значимости уделяется значительная часть времени.

Каждое занятие начинается с разминки и аутомануального комплекса (самомассажа), которые являются необходимым повседневным мероприятием для профилактики психосоматических заболеваний и общей гармонизации организма.

Выполняются эти действия осознанно, с отслеживанием дыхания, иногда с проговариванием ощущений, так чтобы ребенок отслеживал свои телесные проявления. Активное участие рук стимулирует кровообращение в кончиках пальцев, нервные окончания которых связаны с мозгом. Предотвращается застой крови в разных участках тела. Массаж рассчитан на общестимулирующее воздействие, на подготовку организма к основным упражнениям.

Дыхание – одна из самых важных функций организма и только в редких случаях человек способен управлять им по собственному желанию. От характера дыхания, его глубины и ритмики зависит не только обеспечение физиологических потребностей организма в кислороде, оно как лакмус отражает эмоциональное состояние.

С помощью дыхания можно не просто следить за своими эмоциями, но и управлять ими.

Научившись контролировать дыхание, мы тем самым включаем функции произвольной саморегуляции. Это и есть осознанное регулирование своего дыхания.

Упражнения на растягивание – «растяжки» – это еще одна особенность в работе по нейропсихологической коррекции и нейропсихотерапии.

«Растяжка должна растягивать» – постоянно повторяем мы для детей и родителей. Концентрация на телесных ощущениях во время растяжек включает мозг в естественный приспособительный режим, во время которого происходит ряд замечательных оздоровительных и восстановительных феноменов.

Выполнение растяжек способствует преодолению разного рода мышечных дистоний, зажимов и патологических ригидных телесных установок; оптимизации мышечного тонуса и повышению уровня психической активности. Когда взрослый помогает ребёнку выполнять растяжки, он должен проводить их в щадящем режиме, не рывками, медленно.

Глазодвигательные упражнения с глазами и языком включены в динамический процесс, процесс движения. Ребёнок не просто лежит и следит за предметом глазами, а при этом движется. Он движется по определённой программе, например: правая рука – левая нога, левая рука – правая нога. И при этом ещё ребёнок должен поворачивать глаза вправо, а язык влево.

В результате двигательной коррекции, проведенной нами на первом этапе занятий происходит перераспределение и простраивание функциональных связей головного мозга; активизация структур, с которыми мы работаем далее. Расширение адаптационных возможностей, развитие коммуникативных навыков, формирование положительной оценки себя и своих способностей одна из основных задач этого этапа занятий – пробудить интерес к собственному внутреннему миру и внутреннему миру другого человека.

Нейропсихологическая коррекция на сегодняшний день пользуется огромным успехом, все методы помогают осуществлять воздействие на психические функции ребенка, что в свою очередь поможет ему преодолеть трудности в речевом и психическом развитии.

Примеры упражнений

Дыхательные упражнения

1. Сделать полный выдох, набрать воздух медленно через нос, следя за тем, чтобы передняя брюшная стенка все больше выдавалась вперед (набирать воздух свободно, не напрягаясь). При этом диафрагма уплощается, увеличивая объем легких, грудная клетка расширяется. На 2–5 сек. задержать воздух, затем начать выдох ртом с подтягиванием брюшной стенки; в конце выдоха опускается грудь. Вдыхать и выдыхать – плавно, избегая толчков.

2. Правую руку положить на область движения диафрагмы. Сделать выдох и, когда появится желание вдохнуть, с закрытым ртом сделать глубокий, без напряжения вдох носом. Затем пауза (задержать грудную клетку в расширенном состоянии). Сделать полный выдох, медленно и плавно выпуская воздух через нос. Пауза.

3. После выдоха начать дыхание через нос, следя, правильно ли работают диафрагма, нижние ребра и мышцы живота, спокойны ли плечи. Выдержав паузу, начать постепенный, плавный выдох через узкое отверстие, образованное губами. При этом должно возникнуть ощущение, будто струя воздуха является продолжением воздушного потока, идущего от диафрагмы. Необходимо следить за тем, чтобы не было напряжения в верхней части грудной клетки и шее. При ощущении напряжения следует, расслабившись, медленно покачать головой вправо – влево, вперед – назад, по кругу.

4. «Шарик». Повышение эффективности выполнения дыхательных упражнений достигается благодаря использованию образного представления, подключения воображения, так хорошо развитого у детей. Например, возможен образ желтого или оранжевого теплого шарика, расположенного в животе (соответственно надувающегося и сдувающегося в ритме дыхания). Ребенку также предлагается вокализовать на выдохе, пропевая, отдельные звуки (а, о, у, ш, х) и их сочетания (з переходит в с, о в у, ш в щ, и т.п.).

5. «Ветер». На медленном выдохе пальцем или всей ладонью прерывать воздушную струю так, чтобы получился звук ветра, клич индейца, свист птицы.

6. Сесть или встать прямо. Сделать медленный вдох через нос и медленный выдох через узкое отверстие, образованное губами, на свечу (перышко, воздушный шарик), которая стоит перед ребенком. Голову вперед не тянуть. Пламя должно плавно отклониться по ходу воздушной струи. Затем немного отодвинуть свечу и повторить упражнение; еще больше увеличить расстояние и т. д. Обратите внимание ребенка на то, что при удалении свечи мышцы живота будут все более напряженными. После усвоения ребенком этих навыков можно переходить к упражнениям, в которых дыхание согласуется с движением. Они выполняются на фазе вдоха и выдоха, во время пауз удерживается поза.

7. Исходное положение (И.п.) – лежа на спине. По инструкции ребенок медленно поднимает одну руку (правую, левую); ногу; затем две конечности одновременно на вдохе и удерживает в поднятом положении во время паузы; медленно опускает на выдохе; расслабляется во время паузы. Затем ребенок выполняет упражнение лежа на животе.

8. И.п. – сесть на пол, скрестив ноги, спина прямая (!). Поднимать руки вверх над головой со вдохом и опускать вниз, на пол перед собой, с выдохом, немного сгибаясь при этом. Это упражнение хорошо тем, что оно автоматически заставляет ребенка дышать правильно, у него просто нет другой возможности.

9. И.п. то же, либо встать на колени и сесть на пятки, ноги вместе. Прямые руки расставлены в стороны параллельно полу. Кисти сжаты в кулаки, кроме больших пальцев, вытянутых вовне. Со вдохом поворачивать руки большими пальцами вверх; с выдохом – вниз. Вариант: руки вытянуты вперед и большие пальцы поворачиваются в такт дыханию налево и направо.

10. И.п. то же. Прямые руки вытянуты вперед или в стороны на уровне плеч, ладони смотрят вниз. Со вдохом поднять левую кисть вверх, одновременно опуская правую вниз (движение только в лучезапястном суставе). С выдохом левая кисть идет вниз, правая – вверх.

Глазодвигательные упражнения

Исходное положение (И.п.) – лежа на спине, голова фиксирована (лежит неподвижно). Ноги у ребенка выпрямлены, а руки лежат вдоль туловища. Ноги не перекрещиваются. Пальцы рук не подвижны.

Нужно учиться следить глазами за яркой точкой на конце ручки, так, чтобы не двигать при этом головой. Взрослый берет ручку (ярким концом вниз) и плавно перемещает ее над глазами ребенка. Глаза ребенка следят за яркой точкой на конце ручки.

Необходимо на 1–2 секунды задерживать ручку в крайних положениях (право, лево, верх, низ), ребенок должен удерживать взгляд в этих крайних точках. Это упражнение выполняется на трех уровнях: сначала на расстоянии вытянутой руки ребенка, затем на расстоянии руки, согнутой в локте, и, наконец, около переносицы.

Сначала взрослый держит ручку на расстоянии вытянутой руки ребенка напротив его переносицы. Затем он медленно перемещает ручку влево, задерживаясь на 1–2 секунды. Возвращается на середину, задерживается на 1–2 секунды и перемещает ручку вправо, задерживая ее в крайней точке на 1–2 секунды. Возвращается на середину, опять держит ее неподвижно в течение 1–2 секунд. Перемещает ручку вверх, задерживаясь на 1–2 секунды, затем – на середину (остановка 1–2 секунды); так же вниз – на середину («крест»).

То же самое сделать:

– на среднем уровне (на расстоянии руки ребенка, согнутой в локте).

– близком уровне (у переносицы ребенка, на расстоянии ладони ребенка).

«Конвергенция – 1». Ребенок лежит. Поднять предмет на уровень вытянутой руки ребенка, прямо над переносицей. Медленно двигать предмет к переносице, добиваясь того, чтобы оба глаза смотрели на него. Выполнить 2 раза.

Релаксирующие упражнения

Упражнение 1.

Внимательно следите за своим дыханием, за тем как воздух проходит через нос. Попробуйте заметить, что вдыхаемый воздух несколько холоднее выдыхаемого. Сосредоточьтесь на своём дыхании несколько минут. Постарайтесь не думать ни о чем другом.

Упражнение 2.

Сделайте неглубокий вдох и на мгновение задержите дыхание. Резко напрягите все мышцы на несколько секунд, стараясь почувствовать напряжение во всем теле. При выдохе расслабьтесь. Повторите 3 раза. Полежите спокойно несколько минут, расслабившись и сосредоточившись на ощущении тяжести своего тела. Наслаждайтесь этим приятным ощущением.

Упражнение 3.

Напрягите сразу все мышцы ног – от пяток до бёдер. В течение нескольких секунд фиксируйте напряжённое состояние, стараясь прочувствовать напряжение, а затем расслабьте мышцы. Повторите 3 раза. Полежите спокойно в течение нескольких минут, полностью расслабившись и ощущая тяжесть своих расслабленных ног.

Упражнение 4.

Понаблюдайте за окружающими звуками. Старайтесь воспринимать физическую сторону звука: там звук, здесь звук. Попробуйте не придавать звукам какого-то особенного значения. Если рядом говорит кто-то, попробуйте представить себя животным, не понимающим человеческой речи. Понаблюдайте за своими мыслям. Попробуйте и к своим мыслям отнестись как к ничему не обязывающему, постороннему явлению.

Упражнение 5.

Мысленно «пробегитесь» по всем мышцам тела – не осталось ли где-нибудь малейшего напряжения. Если да, то постарайтесь снять его, поскольку расслабление должно быть полным. Сделайте глубокий вдох, задержите дыхание и на мгновение напрягите мышцы всего тела: при выдохе расслабьте мышцы. После этого долго лежите на спине – спокойно, расслабившись. Дыхание ровное, без задержек. Вы вновь обрели веру в свои силы, способны преодолеть стрессовую ситуацию. У вас возникает ощущение внутреннего спокойствия.

Список литературы

1. Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 345 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации: от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. – М.: Эксмо, 2014. – 787 с.
3. Источник: <http://logoportal.ru/statya-16488/.html>

Шишкова Л. Б.

«МБОУ С(К)ОШ № 119 г. Челябинск». г. Челябинск

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАС ПРИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ НА ДОМУ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация. В настоящее время остается актуальной проблема обучения детей с РАС. В статье представлен опыт работы обучения детей с РАС при индивидуальной форме обучения на дому. Представлены формы, методы обучения и способы мотивации к занятиям.

Термин «аутизм» предложен швейцарским психиатром и психологом Э. Блейлером (1857–1939). Ауто – по гречески сам. Ранний детский аутизм (РДА) в 1943 году был выделен как отдельный клинический синдром

Л. Каннером. На сегодняшний день аутизм рассматривается как искажение психического развития, обусловленное биологической дефицитарностью ЦНС ребенка. Причины возникновения РДА до конца не выявлены, и при этом имеющиеся в литературе данные достаточно противоречивы.

Установлено, что аутизм выражается в снижении контактов ребенка со взрослым и сверстниками, и проявляется в его «погружении» в собственный мир. Есть несколько вещей, которые очень хорошо нужно представлять про аутизм. Во-первых, у нас до сих пор нет лекарства от расстройств аутического спектра, хотя прямо сейчас тысячи ученых ищут его.

Во-вторых, аутизм – это на всю жизнь, от него нет исцеления и его невозможно перерастить. Он здесь, у нас дома, и даже если мы будем делать вид, что его нет, он никуда не денется.

В-третьих, аутизм изучают уже почти семьдесят лет, а это значит, что мы многое про него знаем. Знаем, что помогает, а что нет, как учить ребенка говорить и социализироваться. Как учить детей пользоваться туалетом и ухаживать за собой. Мы знаем, чем могут помочь лекарства, а чего сделать они никогда не смогут. Знаем, как помочь подростку в школе, а потом и в самостоятельной жизни. Лечение аутизма – это не одно героическое усилие, а кропотливая и многолетняя работа!

Трудности аутичного ребенка в произвольной организации себя в пространстве и времени, трудность активного диалога с миром, невозможность уверенно чувствовать себя в ситуации, развитие которой непредсказуемо, – все это делает необходимым специальную работу по организации его жизни в школе. Необходимо помочь ребенку в создании устойчивого адекватного стереотипа школьного поведения.

Организационный этап, очень кратковременный, определяет весь психологический настрой урока. Психологический настрой проводится для создания благоприятной рабочей атмосферы на уроке, чтобы ребёнок понял, что ему рады, его ждали; и мы не отойдем от его плана. Целью данного этапа является выработать умение сидеть за столом. Здесь, со стороны ребёнка может следовать негодование, отторжение и полное неприятие учебной ситуации, уходит немало времени, чтобы ребёнок не чувствовал страхов и угрозы со стороны педагога.

На начальном этапе обучения в школе ребёнка с РАС необходимо, чтобы пространство, в котором он обучается, было ему знакомо и не вызывало боязни. Так с моим учеником мы занимаемся в отдельном кабинете, где ему никто не мешает. Пространство, к которому он привык и считает «своим», т. е. безопасной для себя зоной. Он привык к «своей» парте, своему месту отдыха (когда устаёт – идёт к диванчику отдохнуть). Для такого ребёнка очень важен режим дня, причём достаточно чёткий и строгий. Занятия начинаются с проверки домашнего задания, заканчиваются разбором домашнего задания, тем, что отработано и что нужно закрепить дома. Темп деятельности на занятиях у ребёнка бывает неравномерен – он может достаточно быстро выполнить интересное для него задание (например: раскрасить рисунок, решить пример), но в другой раз – полностью потерять интерес и отказаться от выполнения задания,

сказав – «не хочу», «устал», «зачем это всё?» (при чтении, письме, при решении задач). Поэтому, необходимо учитывать его настроение, его психо – эмоциональное состояние, и ориентироваться уже, непосредственно, на данного конкретного ребёнка. Помимо темпа, часто снижается и продуктивность психической деятельности. В зависимости от сезонных явлений состояние ребёнка может ухудшаться, становиться менее стабильным осенью и весной, в зависимости от солнечной активности, магнитных бурь и т. д. В таких случаях необходимо об этом оповещать родителей, чтобы при необходимости они могли проконсультироваться с детским неврологом, психиатром, оказать ему медикаментозную помощь. Во время занятий необходимо следить, чтобы на поверхности парты у ребенка с РАС не лежало никаких лишних предметов – только то, что необходимо на данном уроке. Любой лишний предмет отвлекает внимание и увеличивает количество трудностей (если читаем, на столе – только учебник по чтению, если решаем примеры, задачи, то учебник и необходимые таблицы, карточки, инструменты для геометрического материала).

Время отдыха учащегося можно варьировать в зависимости от содержания занятия и состояния учащегося. Если ребёнок быстро устаёт, его необходимо «переключить» либо на другой вид деятельности. Важным условием для успешного обучения детей с РАС является наличие необходимых наглядных материалов. Наглядные материалы также должны быть ориентированы на особенности развития ребёнка, поэтому на уроках можно использовать маленькие презентации, карточки, плакаты, мнемотаблицы, которые помогут заинтересовать детей с аутизмом. Например, на уроках русского языка и математики также используем карточки, картинки, таблички, схемы, пиктограммы всё это просто необходимо ребёнку с РАС. Главное, руководствоваться принципами обучения таких детей Ввиду того, что у аутичного ребенка плохо сформировано понимание речи, а точнее, он с трудом соотносит слова и объекты, ребенок не понимает (в самом прямом смысле), что и почему должно происходить. Надо «проговорить» и просмотреть все изменения в жизни с использованием фото или карточек с изображением предполагаемых режимных моментов (последовательности событий), по которым ребенок сможет понять, что произойдет позже.

Обучение детей с аутизмом должно проходить с акцентом на положительную мотивацию. Избыточная фиксация внимания на какие-то объекты должна быть использована с пользой для обучения. Например, ребенку, страдающему аутизмом, нравятся машины. Для чтения можно выбрать тексты, в которых идет речь о машинах. Если ребенок любит книги или книги, связанные с его специальным интересом, например, «Про животных», то, разумеется, следует использовать именно эти книги, чтобы развить удовольствие от чтения и от книг. Читать, в первую очередь, надо эти книги ребенку, даже если потребуются делать это множество раз.

Учитывая индивидуальные особенности учащихся с РАС, низкий уровень мотивации, эмоциональную нестабильность, для них нужна система оценки, позволяющая подчеркнуть любые, пусть самые незначительные успехи. Очень важно довести в понимании детей и родителей понятия «отметка» и «оценивание». Часто проблемы низких отметок в семье ребенка с РАС связаны не

с переживаниями ребенка, а с завышенными требованиями, ожиданиями родителей. Я стараюсь применять на практике поощрительную систему оценивания результатов деятельности и поведения ребенка. Фиксировать ребенка не на отрицательных моментах, а на положительных. И при низкой «отметке» – «оценка» может быть высокой. Стараюсь хвалить, подбадривать: «Какой ты сегодня молодец», «сейчас ты лучше стал писать, внимательнее считать, умничка!» и т. д. Хвалить ребенка необходимо, т. к. он в этом очень нуждается.

Для своевременной коррекции снятия напряжения существуют разные педагогические «секреты». Например, ребёнку разрешается занять на какое-то время удобное положение; походить на носках – учитель может «постоять за спиной ребенка», положить руку на плечо, погладить ребёнка. Ученик А. сам часто берёт меня за руку и держится за неё во время чтения, может положить голову мне на колени (ему необходима «тактильная поддержка, помощь»). Значительные трудности ребенок испытывает при необходимости «считывания», понимания эмоций и чувств окружающих его людей. Я прочитала, что аутисты – «люди без кожи». На эмоциональном уровне они все воспринимают не как мы, а намного острее. Их пугает неизвестность, новое помещение, новый человек. Они очень тревожны, уязвимы, подвержены страхам. Они эмоционально незащищенные. Из-за этого погружаются в свой мир и не идут на контакт, уходят от общения. Часто присутствует страх громкого голоса, внезапного, пусть даже и негромкого звука. Так, громкий голос может для него означать, что человек сердится, вне зависимости от эмоциональной окрашенности сообщения, сказанного этим громким голосом и т.п. Так ученик А. испытывает страх при подъёме и спуске по лестнице, обязательна помощь взрослого – «идём за руку». В поведении часто наблюдаются стереотипные движения разной степени выраженности, в грубых случаях возможно застывание в отдельных позах. Ученик А. обижаясь, соскакивает с рабочего места, демонстративно выходит из класса, закрывая за собой дверь, от громких звуков (крика другого ребёнка) – встаёт, закрывает дверь класса, закрывает уши ладонями рук, «устраняя», таким образом, излишний для него шум. Почти всегда наблюдается сверхзависимость от матери, реже от какого-либо другого близко связанного с ним человека. Такой ребенок по-своему сильно привязан к близким, хотя в быту именно с близкими складываются у него не простые, зачастую «провокационные» отношения. Мальчик больше общается с мамой (делает с ней уроки, играет), чем с папой, папу – игнорировал, не воспринимал. Такие дети сильно привязываются к учителям, которые с ними занимаются, глубоко переживают прекращение занятий, страдают от этой разлуки, реже – проявляют свою обиду – обходят стороной или делают вид, что не заметили, но делают это неловко и (с эмоциональной точки зрения) наивно. Отмечаются и специфические особенности эмоционального развития – повышенная ранимость, тревожность, неуверенность в себе, тормозимость, которая как бы «прикрывается» внешней отрешенностью, их вычурность. (Ученик А. может согнув спину, идти как старичок по коридору школы, может, закинув голову назад и устремив взгляд в сторону, чему-то улыбаться или шептать что-либо себе под нос, ходить с закрытыми глазами и т. д.).

Таким образом, обучая ребёнка с РАС при индивидуальной форме обучения, необходимо:

- При установлении контактов следует исключить любое давление или нажим и даже прямое обращение к ребёнку во избежание неприятных для него ситуаций.

- Первые контакты с ребёнком необходимо устанавливать, когда он испытывает какие-либо приятные ощущения. Постепенно нужно увеличивать число таких положительных моментов и показывать ребёнку собственными положительными эмоциями, что общение с человеком – интереснее и полезнее.

- Работу по восстановлению у ребёнка потребности в общении нельзя форсировать, она может быть длительной. Усложнять формы контактов можно только в том случае, если у ребёнка появятся положительные эмоции при общении со взрослыми и потребность в контактах с ними. Это усложнение происходит постепенно, с опорой на уже сформировавшиеся стереотипы взаимодействий с людьми.

- Эмоциональные контакты с ребёнком должны быть строго дозированы. При их чрезмерном количестве ребёнок может вновь отказаться от общения.

- На начальных этапах обучения главной задачей является формирование установки на выполнение задания, усидчивости, концентрации внимания.

- Следует формулировать свою просьбу или задание четко и кратко. Не стоит повторять просьбу несколько раз подряд. Если ребёнок не реагирует на нее, следует выполнять задание вместе, либо управляя руками ребёнка, либо поручая ему отдельные операции.

- При обучении аутичного ребёнка необходимы: четкая схема действий, зрительная опора, отсутствие отвлекающих предметов, повторение стереотипной бытовой ситуации изо дня в день.

- Очень важна частая смена деятельности, так как дети с синдромом раннего детского аутизма психически пресыщаемы, они быстро истощаются физически. Каждый вид деятельности должен занимать не более 10 минут.

- В качестве подкрепления желаемого поведения ребёнка можно использовать самые разнообразные развлечения, лакомства, любимые ребёнком формы контакта, обычную похвалу. Важно, чтобы ребёнок сразу получал награду после подкрепляемого поведения.

- Необходимо учитывать возрастные особенности. Следует четко дозировать нагрузку, приспособив ее к внутреннему ритму ребёнка. Не стоит лишний раз обращаться с просьбой, когда его внимание поглощено чем-то другим, лучше попробовать ненавязчиво отвлечь его и затем обратиться с просьбой или инструкцией.

- Не стоит пытаться научить ребёнка всему сразу, лучше сначала сосредоточиться на одном, наиболее доступном ему навыке, постепенно подключая его к наиболее простым операциям в других, часто повторяющихся ситуациях.

- Близких не должно огорчать и раздражать то, что ребёнку, казалось бы, уже усвоившему необходимый навык, еще долго будет требоваться внешняя организация.

– Процесс освоения аутичным ребенком необходимых навыков является длительным и постепенным и требует большого терпения от взрослых.

Успех социальной адаптации в обучении ребёнка с РАС, обучающегося по индивидуальной форме обучения на дому, тесно связан с возможностью координации действий родителей и педагога.

Список литературы

1. Аутизм. Методические рекомендации по коррекционной работе. / Под ред. С. А. Морозова (материалы к спецкурсу). – М.: Изд-во «СигналЪ», 2003.

2. Аутизм: Практические рекомендации для родителей. – М.: Изд-во «СигналЪ», 2002.

3. Баенская Е. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). Серия: Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. – М.: Издательство: Теревинф, 2009 г.

Щипунова Ю. Р.

МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска», г. Челябинск

ПРИЁМЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ НА ФРОНТАЛЬНЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ УРОКАХ, ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА

Аннотация. Развитие речи детей со сложной структурой дефекта требует адаптации традиционных методов работы к их возможностям. Для повышения эффективности логопедических занятий необходимо включать игровые приёмы, позволяющие параллельно с развитием речи развивать пространственные представления, внимание, память, логическое мышление.

В настоящее время наблюдается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеющими не один, а несколько дефектов в развитии. Сенсорное нарушение может сочетаться с нарушением опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития или умственной отсталостью. Данная категория детей нуждается в особой организации процесса обучения и воспитания. Приёмы, методы, содержание образовательного процесса должны быть адаптированы в соответствии с возможностями обучающихся со сложной структурой дефекта.

Как правило, у данной категории детей неустойчивое внимание, быстрая истощаемость, низкая мотивация, самоконтроль.

Поэтому для поддержания интереса в течении урока следует включать игровые приёмы. Это могут быть упражнения в словоизменении, словообразовании, согласовании существительных с прилагательными или глаголами с перекидыванием мяча. Чем разнообразнее используемые мячи по форме, весу и материалам, тем с большим интересом дети включаются в работу. Помимо отработки речевого материала, развиваются тактильные ощущения от контакта

с мячом, координация движений, ощущение пространства, концентрация внимания, увеличивается скорость мыслительных реакций, так как ответ нужно давать достаточно быстро. Если изначально перекидывание мяча для ребёнка сложно (для детей с тяжёлыми нарушениями опорно-двигательного аппарата) можно его перекатывать по поверхности парты.

Обучающиеся с большим интересом относятся к заданиям, включающим разгадывание ребусов. Этот приём хорошо подходит для отработки звуко – буквенного анализа, развития мышления детей. Он позволяет ученикам самостоятельно, через анализ и синтез, приходиться к правильному написанию того или иного слова. При этом хорошо запоминается написание словарных слов, слов со стечением согласных. Задания с ребусами используются начиная со второго полугодия первого класса, к моменту изучения всех букв русского языка. Сначала предлагаются простые варианты. Когда в названии изображения достаточно убрать первую, последнюю буквы для получения слова. Постепенно задания усложняются. К 4 классу это могут быть ребусы, состоящие из нескольких картинок, в которых нужно убирать, добавлять, заменять буквы, располагать слова задом наперёд и т. д. Адаптируя данный вариант задания для детей с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности, можно расположить буквы в соответствии с увеличением (уменьшением) их размера. Либо заключить каждую букву в свою геометрическую фигуру, а затем из фигур выстроить слово. При этом слова не должны быть слишком длинными, сложными. Лучше использовать одно, двусоставные модели.

Для уточнения формы винительного падежа применяются следующие приёмы [1, 2]:

1. Игра «Что я вижу ...». обучающиеся должны назвать предметы, которые находятся в их окружении: «Я вижу парту, доску, лампу, окно и т. д.». Данный приём развивает внимание, расширяет угол зрения детей. Его можно разнообразить, предложив детям увидеть заранее спрятанный предмет в пространстве класса. Инструкция: «Кто увидит спрятанный мной предмет, может сесть за парту», – дополнительно позволит развивать самоконтроль.

2. Детям предлагаются вопросы, при ответах на которые существительные будут находиться в винительном падеже:

а) что ты возьмешь на урок физкультуры? на урок рисования? на урок ручного труда?

б) что ты любишь?

в) что ты нарисуешь красным карандашом? зелёным карандашом? жёлтым карандашом? и т. д.

Использование данного приёма позволяет отрабатывать планирование самостоятельных действий, умение выражать свои чувства, отношение к чему-либо.

Вопросно-ответный метод можно использовать и для уточнения формы других падежей, задавая по предметным картинкам соответствующие вопросы: творительный падеж «Чем вы пишете? Чем измеряете расстояние? За чем вы сидите? Чем кушаете?»; предложный «На чем вы сидите? В чем вы пишете?» и т. д.

Для закрепления падежных окончаний можно использовать игровой приём под названием «Кто кем был?» [3]:

Мы, конечно, не забыли, кем ещё вчера мы были.

Бросая мяч кому-либо из детей, учитель-логопед называет предмет или животное, а ребёнок, возвращая мяч, отвечает на вопрос, кем (чем) был раньше названный объект: цыплёнок – яйцом; лошадь – жеребёнком; корова – телёнком; дуб – жёлудем; рыба – икринкой.

Аналогично «Кто кем будет?»: яйцо – цыплёнком, змеей, крокодилком, черепахой; мальчик – мужчиной; гусеница – бабочкой; головастик – лягушкой.

Для отработки навыков образования притяжательных прилагательных хорошо подходит упражнение под названием «Фантастический зверь». Обучающимся предлагаются картинки с изображением зверей, составленных из частей разных животных (например, голова волка, уши зайца, туловище медведя, хвост петуха, ноги кабана). Дети рассматривают картинку и описывают «невиданного» зверя, называя принадлежность каждой части тела тому или иному животному: «У этого зверя волчья голова, заячьи уши, медвежье туловище, петушиный хвост, кабаньи ноги».

Для развития внимания и памяти на каждом занятии включается упражнение – игра «Чего не стало?». На большом полотне выставляются карточки, с изображением предметов, соответствующих изучаемому на уроке лексическому материалу и даётся задание запомнить их. Дети внимательно изучают картинки, затем закрывают глаза. В это время логопед убирает одну из картинок. Дети должны ответить на вопрос: «Чего не стало?». Количество карточек рассчитывается так, чтобы их было на 2–3 больше, чем учеников. Таким образом, каждый ребенок вовлечен в учебный процесс. В этом задании также отрабатываются навыки употребления существительных в родительном падеже.

Для развития понимания предложных конструкций работу лучше начать со следующих приёмов. По словесным инструкциям логопеда ученики выполняют манипуляции с предметами. Это могут быть геометрические фигуры, фигурки животных, которые обучающиеся сначала описывают. Затем располагают под, над, около руки, в тетради, достают из-под учебника практически закрепляя таким образом понимание употребления предлогов. После этого можно переходить к употреблению предлогов в самостоятельной речи, выполнению заданий по добавлению пропущенных предлогов в словосочетаниях, предложениях, нахождению и исправлению ошибок в деформированных текстах.

Для поддержания интереса к процессу чтения хорошо подходят задания по «угадыванию слов», предложенные Валерием Эдигеем Адаптированный вариант этих заданий, когда под каждой буквой стоит порядковый номер, на котором она должна стоять в слове, может быть использованы для детей с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности.

Данные приёмы коррекционной логопедической работы позволяют развивать звуко-буквенный анализ, расширять лексический словарь, совершенствовать навыки словообразования, словоизменения, согласования существительных с глаголами, употребления предложных конструкций. Смена заданий

поддерживает интерес детей к процессу обучения в течении всего урока, что делает работу учителя-логопеда наиболее эффективной, позволяя формировать правильную, грамотную речь. Ведь хорошо развитая речь является важнейшим условием всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми. И тем активнее осуществляется его психическое развитие.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. – М., 1989.
2. Чиркина, Г. В. Развитие речи: Учебник для специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида, 1 класс / Г. В. Чиркина, Е. Н. Российская. – М.: АРКТИ, 2009. – 240 с.
3. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. / А. В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1994. – 158 с.

Янина С. С.
ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»,
ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П. И. Чайковского».
Научный руководитель
Лапина Любовь Михайловна
кандидат биологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

ХОРЕОГРАФИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОБЩЕПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам реализации дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья – детям младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Представлено аргументированное обоснование положительного влияния систематических занятий хореографической и ритмической деятельностью на развитие двигательных навыков у данной категории детей и их общепсихическое развитие.

Дополнительное образование традиционно является для ребенка младшего школьного возраста способом всестороннего развития. Дети, которые занимаются в различных объединениях дополнительного образования, получают от педагогов и коллектива ровесников навыки общения, житейский опыт. Учитывая онтогенез двигательного развития, начало школьного обучения совпадает с сензитивным периодом развития двигательной сферы, поэтому учащиеся младшего школьного возраста в качестве направления дополнительного образования часто выбирают секции и кружки, занятие в которых

сочетает развитие творчества и эстетики и способствует развитию движения. Занятиям танцами и хореографией в этом плане принадлежит особая роль: они способствуют совершенствованию движения, развитию крупной и мелкой моторики и, тем самым, существенно влияют на все дальнейшее развитие ребенка и успешность его социализации [4].

Данная проблема еще больше актуализируется, когда речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья, среди которых дети с нарушением интеллекта составляют значительное количество. В условиях перехода на ФГОС для обучающихся с интеллектуальными нарушениями роль дополнительного образования возрастает в разы. Совершенствование двигательной сферы младших школьников с нарушением интеллекта, происходящее в процессе занятий хореографией, создает у детей базу для формирования в дальнейшем более качественных профессионально-трудовых умений и навыков, повышая вероятность удачного трудоустройства и профессионального совершенствования.

Дети с нарушением интеллекта – это особый контингент обучающихся. Из-за тотального недоразвития коры больших полушарий у них наблюдается своеобразие развития всех сторон психики, а также признаки недоразвития в двигательной сфере. Они проявляются в запаздывании и замедлении темпа развития локомоторных функций, в непродуктивности и недостаточной целесообразности последовательных движений, в двигательном беспокойстве и суетливости. Движения у детей с нарушением интеллекта бедны и угловаты. Недостаточность развития двигательной сферы особенно проявляется в тонких и точных движениях, жестикуляции и мимике. Поэтому формирование двигательной сферы – одно из приоритетных направлений в работе со школьниками с нарушением интеллекта [3].

Развитие моторики, зрительно-двигательной координации и эмоциональной сферы, тесным образом связаны с процессом становления чувства ритма. Ритмическая организация способствует гармонизации психического развития детей, что описывается в трудах Г. А. Волковой, О. П. Гаврилушкиной, Л. С. Медниковой и др.

Развитие моторики, зрительно-двигательной координации и эмоциональной сферы, тесным образом связаны с процессом становления чувства ритма. Ритмическая организация способствует гармонизации психического развития детей.

Танцевальные занятия как метод коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением интеллекта являются мощным инструментом в развитии двигательной сферы. Они будут наиболее эффективны, если начинать с раннего школьного возраста, отталкиваясь от характерных особенностей, свойственных этому периоду: восприимчивости, отзывчивости, эмоциональности, созидательности, а также способности все переживать и выявлять в ритмически подвижных формах.

Период начальной школы является очень благоприятным периодом для развития творческих способностей. Это обусловлено желанием ребенка познавать окружающий мир вокруг себя, а подкрепляющая их интерес учеба

в школе, только усиливает и удовлетворяет этот аспект. Различные виды деятельности, в которые вовлекается ребенок, способствуют расширению его кругозора, помогают приобрести новые знания и умения. А накопление опыта и знаний есть необходимая предпосылка для будущей творческой деятельности. Начальная школа является сензитивным периодом для развития творческого потенциала.

Творческая активность детей развивается постепенно путем целенаправленного обучения, расширения музыкального опыта, активизации чувств, воображения и мышления. Ребенок испытывает огромное удовольствие от движений под музыку, передавая образ и характер исполняемой песни через свою пластику. Складываясь в систему, такие физические упражнения под музыку способствуют всестороннему гармоничному развитию тела.

Она развивает у детей чувство темпа, ритма, двигательные навыки, творческие и нравственно-эстетические качества, способствует развитию музыкальности [1].

Коррекционно-развивающие возможности танцевального искусства по отношению к детям с нарушением интеллекта обусловлены источником новых позитивных переживаний ребенка, рождению творческих потребностей и способах их удовлетворения, активизацией потенциальных возможностей в практической танцевально-художественной деятельности. Танцевальное искусство обеспечивает всестороннее развитие ребенка, выполняя важнейшие функции: воспитательные, образовательные, социальные.

Процесс обучения хореографии на занятии проходит с учетом психических и физических особенностей детей с нарушением интеллекта, с использованием дифференцированного и индивидуального подхода и здоровьесберегающих технологий, с учетом всех принципов специальной педагогики.

Сложностью в работе с детьми младшего школьного возраста с нарушением интеллекта является слабо развитое чувство координации. Для преодоления такого рода затруднения, в занятиях по хореографии используется специальный комплекс упражнений и движений для развития координации, который начинается с простых однонаправленных движений и заканчивается сложными разнонаправленными упражнениями. Заучивание таких упражнений требует достаточного количества времени и терпения от воспитанников. Предоставляемый комплекс упражнений должен быть продемонстрирован педагогом и разъяснен в полной мере и понятным, для данной категории учеников, языком.

К особенностям обучения детей с нарушением интеллекта младшего школьного возраста относятся многократные повторения и отработка каждого движения – они необходимы для выработки техники исполнения хореографического упражнения [2].

При создании определенных благоприятных условий обучения и правильном подходе к изучению танцевальных движений у детей с нарушением интеллекта улучшается и развивается координация движений, вырастает работоспособность и выносливость. Благодаря систематичной равномерной физической активности дети достигают успехов в слаженности и скоординированности

движений, быстроте переключения с одной деятельности на другую, укреплению мышц и суставов, тем самым обеспечивая социальную адаптацию, реабилитацию и интеграцию в социум детей с нарушениями интеллекта [5].

У детей младшего школьного возраста происходит значительное расширение и углубление знаний, совершенствуются умения и навыки. Этот процесс прогрессирует и приводит к тому, что у большинства детей обнаруживаются как общие, так и специальные способности к различным видам деятельности [7].

На занятиях хореографией преимущественным образом развивается память. При запоминании хореографических движений дети пользуются некоторыми видами памяти, один из таких видов – это двигательная память. Двигательная память есть нечто иное как запоминание собственных движений. Оно выражается в виде образования навыков. Овладение ходьбой, бегом и другими хореографическими движениями – результат двигательной памяти.

В хореографии при запоминании движений дети используют, в том числе, и образную память, следуя воспринятому зрительному образу. Ребенок начинает вспоминать о том, в какой последовательности должны выполняться движения, и как педагог их методически объяснила, в этом случае терминология для детей порой теряет свое истинное назначение и тогда для детей придумываются названия более запоминающиеся, а поэтому более эффективны [6].

Анализ психолого-педагогической литературы и опыт учителей-практиков, музыкальных работников, психологов, врачей позволяет утверждать, что развитие танцевальных движений на каждом возрастном этапе происходит по-разному. В возрасте 6–7 лет и старше дети уже сравнительно хорошо управляют своими движениями, их действия под музыку более свободны, легки и четки, они без особого труда используют танцевальные импровизации.

На занятиях ритмической гимнастикой активным образом развивается воображение ребенка. Оно развивается постепенно, по мере приобретения им определенного опыта. Отсюда основная задача развивать не столько воображение школьника, сколько помочь ему проявить свою фантазию, ибо без этого невозможно творчество.

Дети на занятиях хореографией хорошо овладевают навыками выразительного и ритмического движения. Развивается слуховое внимание, более ярко проявляются индивидуальные особенности детей. Они могут передать движениями разнообразный характер музыки, динамику, темп, несложный ритмический рисунок, изменять движения в связи со сменой частей музыкального произведения со вступлением. Детям доступно овладение разнообразными движениями (от ритмичного бега с высоким подъемом ноги и подскоков с ноги на ногу до шага польки, полуприседания и т. д.) [8].

В искусстве хореографии закладываются многие формы художественного воспитания развития детей. Именно хореографическое искусство успешнее всего реализует развитие зрительных, слуховых и двигательных формах чувственного и эмоционального восприятия мира, снимает умственное утомление и даёт дополнительный импульс для мыслительной деятельности.

Творческая активность детей развивается постепенно путем целенаправленного обучения, расширения музыкального опыта, активизации чувств, воображения и мышления. Чем раньше ребенок получит определённый багаж знаний, умений и навыков, гамму разнообразных впечатлений, чувственного опыта, тем более гармоничным, естественным и успешным будет дальнейшее развитие и становление его личности, что в дальнейшем, неуклонно повлияет на его возможные проблемы с развитием речи, вниманием, памятью, мышлением, формированием красивой осанки.

Таким образом, младший школьный возраст – важный этап в развитии ребенка; для детей с нарушением интеллекта – это важный этап в организации коррекционного воздействия. В литературе и педагогической практике доказана эффективность влияния занятий хореографией на общепсихическое развитие данного контингента обучающихся. Все хореографические навыки необходимы не только сами по себе, но через их выражение в виде танца, прививаются ребенку важные качества, направленные на устойчивость развития, мировоззрение и культуру – всё то, что формирует из него гармонично развитую личность.

Список литературы

1. Березина В. Г. Детство творческой личности. / В. Г. Березина, И. Л. Викентьев, С. Ю. Модестов – СПб.: издательство Буковского, 2004. – 60 с.
2. Вяткина Ю. М. Хореография как средство творческого развития детей // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. XLIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 3 (42). URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/3\(42\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/3(42).pdf) (дата обращения: 03.10.2018)
3. Забрамная С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. / С. Д. Забрамная. – М.: Просвещение, 1988. – 96 с.
4. Лапшина, Л. М. Данные нейрофизиологического обследования в структуре индивидуализации психолого-педагогического сопровождения школьников с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды // материалы VI Международной научно-практической конференции. Изд-во: Южно-Уральский госуд. гуман.-пед. ун-т. – 2016. – С. 183–186.
5. Овчаренко Е. С. Физическое развитие детей с нарушением двигательной активности. / Е. С. Овчаренко, В. В. Фефелова // Бюллетень Северного государственного медицинского университета. 2014; (1): 63–64.
6. Пуртова Т. Учите детей танцевать. / Т. Пуртова., А. Беликова, О. Кветная – М.: 2009. – 135 с.
7. Развитие творческой активности школьников. / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
8. Хореографическое искусство и образование: традиции, проблемы и перспективы развития: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. / отв. ред. Н. В. Даренская. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2012. – 100 с.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЬЮТОРА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о деятельности тьютора в работе с обучающимися с умственной отсталостью, модель взаимодействия тьютора с другими участниками образовательного процесса, взаимодействие тьютора в междисциплинарной команде.

Красноярская школа № 5 является одной из первых в городе Красноярске и Красноярском крае, где в модели психолого-педагогического сопровождения ребёнка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) появился новый специалист – тьютор. Практика тьюторского сопровождения в школе начала складываться четыре года назад. Рекомендации психолого-медико-педагогические комиссии (далее ПМПК) определяли обучающемуся полное или частичное сопровождение тьютором. Тогда еще должность тьютора как специалиста сопровождения «особых» детей только обсуждалась, и не совсем была понятна как для родителей, так и для школы.

В методической литературе и других источниках рассматриваются лишь некоторые аспекты, связанные с тьюторским сопровождением детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а для категории обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) специфика сопровождения не разработана, опыт работы не описан. Более того, многие практики до сих пор решают вопрос: кто из специалистов целесообразнее и полезнее для ребенка с нарушениями интеллекта – тьютор или ассистент-помощник.

Мы работаем с особой категорией обучающихся, имеющих умственную отсталость (интеллектуальные нарушения) разной степени тяжести. При этом в образовательный процесс включены дети, имеющие сочетанные нарушения в развитии, у которых наряду с общим для всех состоянием – интеллектуальной недостаточностью – имеются нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, расстройства аутистического спектра. Большинство из этих обучающихся «безречевые», что является особенностью их психофизиологического развития и крайне затрудняет процесс их обучения и сопровождения. В связи с этим тьютор выполняет функцию соразработчика образовательных проектов и программ, выступает как консультант в сфере образовательных услуг, совмещает позицию наставника и проектировщика [1].

Должность тьютора обучающихся с тяжёлыми множественными нарушениями, препятствующими самостоятельному освоению адаптированной основной образовательной программы, обязывает определять и решать следующие профессиональные задачи:

– организация различных форм деятельности обучающихся с выраженной интеллектуальной недостаточностью, тяжёлыми множественными нарушениями по приобретению знаний, практических умений и расширению кругозора;

– стимулирование познавательной активности и самостоятельности обучающихся;

– формирование способов продуктивного взаимодействия в процессе совместной деятельности (см. табл. 1)

Таблица 1

Направления и содержание деятельности тьютора

Направление деятельности	Содержание деятельности
Обеспечение комфортных условий для нахождения обучающихся в школе	<ul style="list-style-type: none">– использование педагогических технологий, способствующих повышению эффективности образовательного процесса и индивидуального сопровождения обучающихся:– здоровьесберегающих (пальчиковая гимнастика, гимнастика для снижения напряжения глазодвигательных мышц, артикуляционная гимнастика, су-джок терапия) – для укрепления и сохранения психофизического и соматического здоровья обучающихся;– элементы технологии педагогической поддержки (О. С. Газман, Т. В. Анохина) – для создания ситуаций поощрения формирования навыка самостоятельности;– элементы игровых технологии (моделирование ситуаций, элементы сюжетно-ролевых игр и дидактические игры) – для формирования элементарных коммуникативных навыков, развития познавательной компетенции и накопления социального опыта обучающихся
Включение обучающихся в среду сверстников и формирование положительных межличностных отношений в коллективе класса	<ul style="list-style-type: none">– организация наблюдения за общением обучающихся класса и вовлечение обучающихся во взаимодействие; моделирование ситуации по установлению или поддержанию контакта со сверстниками (взаимодействие в процессе ритуалов приветствия и прощания, выполнения игровых действий, режимных моментов);– консультирование с использованием различных форм (беседы, мастер-классы, выступления в рамках работы Школы профессионального становления) для педагогов и специалистов, работающих с классом;– обеспечение условий для создания и поддержания благоприятного психологического микроклимата в коллективе класса (работа по воспитанию у детей доброжелательного отношения друг к другу, развитию умения оказать помощь друг другу при выполнении поручений)

Направление деятельности	Содержание деятельности
<p>Помощь обучающимся в усвоении адаптированной основной общеобразовательной программы или СИПР</p>	<ul style="list-style-type: none"> – разработка и реализация специальных индивидуальных программ развития (СИПР) для обучающихся, имеющих тяжёлые множественные нарушения в развитии, с учётом их индивидуальных особенностей; – адаптивное и модифицирование имеющегося дидактического материала с учетом индивидуальных особенностей и возможностей моих обучающихся; – разработка авторского дидактического материала практической направленности: тренажеры для развития зрительной памяти и внимания, карточки с индивидуальными заданиями, таблицы, панно и схемы, с учетом особенностей обучения детей с умственной отсталостью умеренной и тяжелой степени, тяжёлыми и множественными нарушениями развития (значительно сниженный темп обучения, структурное упрощение содержания, многократное повторение программного материала); – применение средств альтернативной коммуникации (пиктограммы, опорные схемы); – составление визуальных расписаний, «альбомов-коммуникаторов» для формирования у обучающихся элементарных навыков общения
<p>Обеспечение преемственности и последовательности специалистов и педагогов в работе с обучающимися</p>	<ul style="list-style-type: none"> – координирование деятельности специалистов на каждом этапе образовательного процесса, с учетом диагностических обследований специалистов (учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога), выявленных дефицитов и ресурсов обучающихся; – регулярное и своевременное информирование участников образовательного процесса о ходе работы с обучающимися; – определение динамики обучения и представление результатов реализации СИПР обучающихся на школьных ПМПк
<p>Деятельность по включению родителей в образовательный процесс</p>	<ul style="list-style-type: none"> – организация взаимодействия с родителями по выявлению индивидуальных особенностей ребёнка, составлению, корректировке СИПР обучающихся, анализ и обсуждение результатов реализации программ; – проведение индивидуальных тьюториалов – очных занятий, предусматривающих взаимодействие родителей, ребенка и тьютора на основе активных методов обучения и направленных на усвоение программного материала и контроль знаний, умений и навыков обучаемых;

Направление деятельности	Содержание деятельности
	<ul style="list-style-type: none"> – выступления на общешкольных родительских собраниях с сообщениями по вопросам индивидуального сопровождения обучающихся; – помощь родителям обучающихся в обмене опытом, методами работы в домашних условиях в рамках школьного родительского клуба «Счастливая семья»; – разработка памятки по теме «Электронные ресурсы в помощь родителям», серии рекомендаций для родителей по формированию общетрудовых умений и комплекта заданий для домашних занятий с ребенком; – размещение рекомендаций для родителей и педагогов на информационном стенде и сайте школы; – привлечение обучающихся и родителей к участию в различного уровня конкурсов для детей, где обучающиеся имеют призовые места; – привлечение обучающихся и родителей к участию в проектах и социально значимых акциях («Посади дерево своими руками», «Чистый город», «Помоги пойти учиться», «Помощь детям Донбасса»)

Решение поставленных задач обуславливает деятельность по нескольким направлениям:

- обеспечение комфортных условий для пребывания обучающихся в школе;
- включение обучающихся в среду сверстников и формирование положительных межличностных отношений в коллективе класса и школы;
- помощь обучающимся в усвоении адаптированной основной общеобразовательной программы или специальной индивидуальной программы развития (СИПР); [3, 4]
- обеспечение преемственности и последовательности деятельности специалистов и педагогов в работе с обучающимися;
- деятельность по включению родителей в образовательный процесс (рисунок 1).

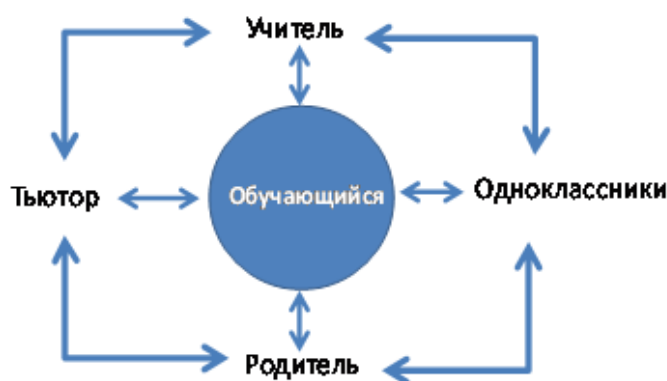


Рис. 1. Модель взаимодействия тьютора с другими участниками образовательного процесса

Взаимодействие тьютора с другими участниками образовательного процесса происходит в тесном командном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса друг с другом, где тьютор занимает роль координатора по разработке и реализации СИПР (специальной индивидуальной программы развития) обучающегося. [6]

Данное взаимодействие осуществляется в следующих направлениях:

1. Взаимодействие в процессе обучения детей;
2. Взаимодействие в процессе социализации ребенка;
3. Взаимодействие в процессе работы с родителями ребенка с ОВЗ.
4. Взаимодействие в процессе координирования деятельности специалистов и педагогов, работающих с ребенком. (см. рисунок 2)



Рис. 2. Субъекты службы сопровождения ребенка

Результаты мониторинга сформированности основных навыков, критерии которых разработаны нами с учетом рекомендаций И. В. Карпенковой [2], подтверждают положительную динамику развития сопровождаемых обучающихся (таблица 2).

Весовой показатель сформированности отдельного навыка обучающегося определяется через использование балльного шкалирования, где:

- 0 баллов – не умеет (не выполняет);
- 1 балл – выполняет только с помощью педагога (тьютора);
- 2 балла – выполняет с дозированной помощью педагога (тьютора);
- 3 балла – выполняет самостоятельно (знает, применяет).

Это позволяет дать количественную оценку уровню сформированности каждого отдельного навыка у обучающегося. Для определения коэффициента, характеризующего уровень сформированности всех навыков обучающегося, используется следующая формула:

$$K = \Sigma_y / \Sigma_0 * 100 \%,$$

где Σ_y – сумма баллов по всем навыкам обучающегося;

Σ_0 – сумма всех используемых в мониторинге навыков в их максимальном значении. Для этого необходимо количество всех пунктов (в нашем случае их 6) умножить на 3 (максимальное значение баллов).

Далее полученное значение коэффициента умножается на 100 %.

Таблица 2

Мониторинг сформированности основных навыков обучающихся

Обучающийся	Период	Социально-бытовые умения								Коммуникативные умения								
		Включение в образовательный процесс	Выполнение действий по инструкции педагога	Сокращение времени сопровождения	Выполнение начатого задания до конца	Выполнение задания по образцу	Соблюдение правил поведения на уроке и в школе	Общий балл	Коэффициент усвоения, %	Умение реагировать на свои имя и фамилию	Различение имен одноклассников	Ориентировка в пространстве класса и школы	Умение попросить о помощи	Включение в совместную деятельность	Умение пользоваться пиктограммами	Общий балл	Коэффициент усвоения, %	
Ф.И.О.	2015-2016	н.г.	0	1	0	0	0	0	1	5,5	0	0	0	1	0	0	1	5,5
		к.г.	0	1	0	0	1	1	3	16,6	1	1	1	1	1	1	6	33,3
	2016-2017	н.г.	0	1	0	0	1	1	3	16,6	1	1	1	1	1	1	6	33,3
		к.г.	1	1	1	1	1	2	7	38,8	2	2	2	2	1	1	10	55,5
	2017-2018	н.г.	1	1	1	1	1	2	7	38,8	2	2	2	2	1	2	11	61,1
		к.г.	2	2	2	1	2	2	11	61,1	3	3	2	2	2	2	14	77,7
Ф.И.О.	2016-2017	н.г.	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0	1	0	0	0	0	1	5,5
		к.г.	1	1	1	0	1	1	5	27,7	1	1	1	1	1	1	6	33,3
	2017-2018	н.г.	1	1	1	1	1	1	6	33,3	1	1	1	1	1	1	6	33,3
		к.г.	1	2	1	1	1	1	7	38,8	2	1	1	1	1	1	7	38,8
Ф.И.О.	2017-2018	н.г.	0	0	0	0	0	0	0	0,0	1	0	0	0	0	0	1	5,5
		к.г.	1	1	1	1	1	1	6	33,3	1	1	1	1	1	1	6	33,3

*н.г. – начало года; к.г. – конец года

Тьюторское сопровождение «особого» ребенка, обучающегося по СИПР, предъявляет к специалисту специфические требования:

- к знанию функциональных обязанностей тьютора и содержания его деятельности в рамках междисциплинарной команды сопровождения;
- пониманию сущности тьюторства как технологии и практической деятельности, организационно-нормативных и психолого-педагогических оснований для его проектирования и реализации;
- владению разными формами тьюторского сопровождения особого ребенка, приемами работы тьютора в разных образовательных ситуациях.

Деятельность тьютора в рамках сопровождения «особого» ребенка – это всегда работа в междисциплинарной команде [5]. Наш опыт доказывает, что работу школы в данном направлении можно назвать успешной, если участники команды принимают конвенциональные решения, ставят общие комплексные задачи по включению «особого» ребенка в образовательный процесс.

Список литературы

1. Адольф, В. А., Пилипчевская, Н. В. Тьюторское сопровождение студентов: практический опыт // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 143–147.
2. Карпенкова, И. В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития: из опыта работы; под ред. М. Л. Семенович. М.: ЦППРиК «Тверской», 2010. 88 с.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
5. Тьютор в современной школе: сопровождение особого ребёнка: методические рекомендации для начинающих тьюторов / А. В. Мамаева, О. Л. Беляева, С. В. Шандыбо и др.; отв. ред. И. П. Цвелюх, С. В. Шандыбо, Е. А. Чернёва; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 214 с.
6. Шандыбо С. В., Ярыгина Н. Л. Тьютор как специалист междисциплинарной команды //Образование обучающихся с ментальными нарушениями в современных условиях: материалы II Краевого педагогического Форума/ отв. ред. С. В. Шандыбо, И. П. Цвелюх и др.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – С. 15–28.

СПИСОК АВТОРОВ

Алабугина Анастасия Владимировна, учитель-дефектолог МБОУ «С(К)ОШ № 60 г. Челябинска», г. Челябинск.

Анисимова Любовь Борисовна, воспитатель коррекционной группы МБДОУ «ДС № 243 г. Челябинска», г. Челябинск.

Бакушкина Ирина Анатольевна, учитель-логопед МБОУ «СОШ № 131 г. Челябинска», г. Челябинск.

Белоножко Виктория Викторовна, заместитель директора по воспитательной работе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», г. Челябинск.

Белявский Борис Викторович, заместитель директора научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей ФИРО РАНХИГС, ГЮ.

Бойко Елена Николаевна, учитель технологии МБОУ «СОШ № 68 г. Челябинска имени Родионова Е.Н.», г. Челябинск.

Бондаренко Миля Гайфулловна, воспитатель МАОУ «ДС № 39 г. Челябинска», г. Челябинск.

Бухтоярова Елена Александровна, педагог-психолог МАОУ «ОЦ № 2 г. Челябинска», г. Челябинск.

Быкова Анна Олеговна, магистрант Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, г. Красноярск.

Васильева Елена Владимировна, учитель-логопед МБДОУ «ДС № 315 г. Челябинска», г. Челябинск.

Васильева Ольга Петровна, учитель-логопед МБДОУ «ДС № 310 г. Челябинска», г. Челябинск.

Войниленко Наталия Васильевна, директор МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», кандидат педагогических наук, г. Челябинск.

Воробьева Ольга Ивановна, учитель-логопед МБОУ «С(К)ОШ № 57 г. Челябинска», г. Челябинск.

Гаврилова Евгения Игоревна, учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 33 г. Челябинска», г. Челябинск.

Гарипова Татьяна Геннадьевна, руководитель структурного подразделения социально-психологической службы, педагог-психолог МАОУ «ОЦ № 4 г. Челябинска», г. Челябинск.

Гатаулина Ирина Геннадьевна, учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 68 г. Челябинска имени Родионова Е. Н.», г. Челябинск.

Гладких Юлия Леонидовна, воспитатель МБДОУ «ДС № 88 г. Челябинска», г. Челябинск.

Глубокова Елена Александровна, педагог-психолог МБОУ «Школа-интернат № 4», г. Челябинск.

Гончар Евгения Сергеевна, учитель-логопед отдела психолого-педагогического сопровождения МАУ «ЦППМСР Советского района г. Челябинска», г. Челябинск.

Гончарук Ирина Владимировна, учитель-логопед, МБДОУ «ДС № 147 г. Челябинска», г. Челябинск.

Гордова Елена Николаевна, учитель-логопед МАОУ «СОШ № 24 г. Челябинска», г. Челябинск.

Емельянова Наталья Юрьевна, учитель-дефектолог МБДОУ «ДС № 393 г. Челябинска», г. Челябинск.

Естина Екатерина Викторовна, учитель-дефектолог (сурдопедагог) слухового кабинета МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска», г. Челябинск.

Завозникова Ольга Викторовна, учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 68 г. Челябинска имени Родионова Е. Н.», г. Челябинск.

Захарова Екатерина Андреевна, студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск.

Зиновьева Татьяна Александровна, учитель-логопед МБДОУ «ДС № 467 г. Челябинска», г. Челябинск.

Зуйкова Татьяна Владимировна, заместитель директора, учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ № 110», Трехгорный городской округ.

Зыкина Екатерина Юрьевна, педагог-психолог МБОУ «СОШ № 116 г. Челябинска», г. Челябинск.

Ильясова Вероника Игоревна, учитель-дефектолог МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска», г. Челябинск.

Исрафилова Лилия Маснавиевна, логопед, член ГМО учителей-логопедов Калининского района, МБУ «ЦППМСП Калининского района г. Челябинска», г. Челябинск.

Кадырова Альфина Жаватовна, педагог-психолог МБУ «ЦППМСП Калининского района г. Челябинска», г. Челябинск.

Кайгородцева Юлия Викторовна, учитель-логопед МБДОУ «ДС № 310 г. Челябинска», г. Челябинск.

Камилова Анастасия Маратовна, учитель-дефектолог МБОУ «СОШ № 141 г. Челябинска», г. Челябинск.

Капитанец Елена Германовна, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Челябинск.

Карпова Елена Валентиновна, педагог-психолог МАО «ЦППМСП Советского района г. Челябинска», г. Челябинск.

Касьянова Анна Викторовна, учитель-логопед МБОУ «Школа-интернат № 4», г. Челябинск.

Качко Елена Николаевна, учитель-логопед МАОУ «ОЦ № 2 г. Челябинска», г. Челябинск.

Кириллова Гульнара Илдаровна, учитель-логопед МБДОУ «ДС № 243 г. Челябинска», г. Челябинск.

Кожевникова Анна Васильевна, учитель-дефектолог МБДОУ «ДС № 11 г. Челябинска», г. Челябинск.

Козырева Ольга Анатольевна, доцент кафедры коррекционной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, кандидат педагогических наук, г. Красноярск.

Козыренко Татьяна Геннадьевна, учитель-дефектолог МБОУ «СОШ № 68 г. Челябинска имени Родионова Е. Н.», г. Челябинск.

Кокшарова Лариса Юрьевна, учитель начальных классов МАОУ «Лицей № 35 г. Челябинска», г. Челябинск.

Колесникова Екатерина Андреевна, старший воспитатель МБДОУ «ДС № 124 г. Челябинска», г. Челябинск.

Коржова Марина Умяровна, тьютор МАОУ «Лицей № 9 «Лидер», г. Красноярск.

Корзун Жанна Александровна, учитель-логопед МБОУ «СОШ № 3 г. Челябинска», г. Челябинск.

Коробинцева Мария Сергеевна, учитель-логопед МБУ «СОШ № 19 г. Челябинска», г. Челябинск.

Коршунова Ирина Николаевна, учитель-дефектолог МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска», г. Челябинск.

Косарева Наталья Федоровна, старший воспитатель МБДОУ «ДС № 448 г. Челябинска», г. Челябинск.

Костарева Мария Владимировна, учитель-логопед МБДОУ «ДС № 260 г. Челябинска», г. Челябинск.

Кочева Надежда Васильевна, воспитатель МБДОУ «ДС № 260 г. Челябинска», г. Челябинск.

Крушная Наталья Анатольевна, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ЮУрГГПУ), кандидат психологических наук, г. Челябинск.

Кудимова Ксения Александровна, учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 310 г. Челябинска», г. Челябинск.

Кузьмина Ирина Игоревна, учитель начальных классов МБОУ «С(К)ОШ № 119 г. Челябинска», г. Челябинск.

Кузьминых Анна Николаевна, учитель-логопед МБОУ «СОШ № 33 г. Челябинска», г. Челябинск.

Лапшина Любовь Михайловна, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», кандидат биологических наук, г. Челябинск.

Лобанов Алексей Александрович, заместитель директора по УВР МБОУ «СОШ № 11», методист МБУ ДПО ЦОРО г. Ангарск.

Лобанова Татьяна Юрьевна, учитель информатики МАОУ «Ангарский лицей № 1», г. Ангарск.

Лузянина Александра Александровна, учитель-логопед МБОУ «С(К)ОШ № 119 г. Челябинска», г. Челябинск.

Люнченко Вера Дмитриевна, учитель информатики и математики МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», г. Челябинск.

Ляшенко Елена Евгеньевна, библиотекарь МАОУ «Лицей № 35 г. Челябинска», г. Челябинск.

Марченко Виктория Сергеевна, учитель-дефектолог КГУ «Белагашская средняя школа», с. Белагаш, Акмолинской области, Казахстан.

Махнина Елена Геннадьевна, учитель-логопед в группе компенсирующей (логопедической) направленности для детей с ТНР МБДОУ «ДС № 125 г. Челябинска», г. Челябинск.

Медведева Татьяна Михайловна, учитель начальных классов МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», г. Челябинск.

Мельникова Татьяна Алексеевна, учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 37 «Теремок», г. Железногорск Красноярского края, магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий кгпу им. В. П. Астафьева, г. Красноярск.

Минкович Ирина Валерьевна, учитель начальных классов Муниципального бюджетного специального (коррекционного) общеобразовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) начальная школа – детский сад № 10», Челябинская область, г. Троицк.

Молчанова Ирина Владиславовна, учитель-логопед МБДОУ «ДС № 382 г. Челябинска», г. Челябинск.

Морозов Сергей Александрович, ведущий научный сотрудник Центра социализации и персонализации образования детей ФИРО РАНХИГС, член экспертной группы по вопросам развития образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра, председатель «Общества помощи аутичным детям «Добро», канд. биол. наук, доцент, г. Москва.

Морозова Светлана Сергеевна, научный сотрудник Центра социализации и персонализации образования детей ФИРО РАНХИГС, г. Москва.

Мотовилова Светлана Николаевна, учитель-логопед МБОУ «СОШ № 68 г. Челябинска имени Родионова Е. Н.», г. Челябинск.

Мыльцева Наталья Владимировна, учитель-логопед МБОУ «СОШ № 116 г. Челябинска», г. Челябинск.

Никифорова Евгения Павловна, учитель русского языка и литературы МАОУ «ОЦ № 1», г. Челябинск.

Новикова Ольга Константиновна, педагог-психолог МБОУ «СОШ № 68 г. Челябинска имени Родионова Е. Н.», г. Челябинск.

Носкова Татьяна Александровна, учитель-дефектолог МАОУ «Школа № 18 для обучающихся с ОВЗ», Пермский край, г. Пермь.

Ожгихин Михаил Юрьевич, учитель-логопед МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», г. Челябинск.

Орлова Дарья Владимировна, педагог-психолог МАОУ «ОЦ № 4 г. Челябинска», г. Челябинск.

Паначева Ирина Ильинична, учитель-дефектолог МБДОУ «ДС № 315 г. Челябинска», г. Челябинск.

Панова Ольга Алексеевна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «С(К)ОШ № 119 г. Челябинска», г. Челябинск.

Петрова Марина Владимировна, педагог-психолог МБОУ «СОШ № 86 г. Челябинска», г. Челябинск.

Петрова Светлана Сергеевна, учитель-логопед МБДОУ «ДС № 55 г. Челябинска», г. Челябинск.

Петровская Любовь Евгеньевна, учитель-логопед МБОУ «С(К)ОШ № 119 г. Челябинска», г. Челябинск.

Пехова Татьяна Николаевна, учитель-логопед МБДОУ «ДС № 315 г. Челябинска», г. Челябинск.

Пирогова Елена Евгеньевна, учитель дефектолог МБДОУ «ДС № 88 г. Челябинска», г. Челябинск.

Плечева Надежда Ивановна, учитель-логопед МБДОУ «ДС № 467 г. Челябинска», г. Челябинск.

Позднякова Оксана Николаевна, старший воспитатель МБОУ «С(К) ОШ № 11 г. Челябинска», г. Челябинск.

Потапова Алена Александровна, методист МБУ ДПО ЦРО, кандидат педагогических наук, г. Челябинск.

Самохвалова Наталья Геннадьевна, учитель-логопед/дефектолог МБОУ «СОШ № 115 г. Челябинска», г. Челябинск.

Самошкина Анна Александровна, учитель-логопед МБУ «ЦППМСП Калининского района г. Челябинска», г. Челябинск.

Светлакова Любовь Викторовна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, педагог-психолог МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», г. Челябинск.

Селезнёва Виктория Владимировна, учитель-логопед КГБОУ «Красноярская школа № 5», г. Красноярск.

Сенько Евгения Юрьевна, педагог-психолог МБДОУ «ДС № 11 г. Челябинска», г. Челябинск.

Сидорова Динара Илдаровна, учитель-дефектолог МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска», г. Челябинск.

Сидорова Светлана Александровна, воспитатель МБДОУ «ДС № 88 г. Челябинска», г. Челябинск.

Синицина Юлия Сергеевна, учитель-дефектолог МБОУ «СОШ № 131 г. Челябинска», г. Челябинск.

Ситникова Наталья Сергеевна, педагог-психолог МБОУ «СОШ № 116 г. Челябинска», г. Челябинск.

Скрипкина Надежда Витальевна, заместитель директора по учебной работе МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска», преподаватель кафедры специальной и клинической психологии ФБОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск.

Сошникова Наталья Григорьевна, учитель-дефектолог МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска», кандидат педагогических наук, доцент, г. Челябинск.

Третьякова Наталья Юрьевна, заместитель директора по коррекционной работе МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска», г. Челябинск.

Стругова Наталья Николаевна, учитель-логопед МБДОУ «ДС № 433 г. Челябинска», г. Челябинск.

Струнина Наталья Валерьевна, учитель-логопед МБОУ «СОШ № 141 г. Челябинска», г. Челябинск.

Суворкина Екатерина Владимировна, учитель-логопед МБДОУ «ДС № 147 г. Челябинска», г. Челябинск.

Торопова Наталья Юозосовна, учитель-логопед МБУ «ЦППМСП Калининского-района г. Челябинска», г. Челябинск.

Торошина Елена Альбертовна, воспитатель МБДОУ «ДС № 243 г. Челябинска», г. Челябинск.

Троицкая Инесса Геннадьевна, учитель начальных классов МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», г. Челябинск.

Турбина Татьяна Анатольевна, учитель-логопед МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», г. Челябинск.

Улаева Яна Александровна, учитель-логопед МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», г. Челябинск.

Урычева Мария Сергеевна, педагог-психолог МАОУ «ОЦ № 4 г. Челябинска», г. Челябинск.

Учаева Елена Юрьевна, учитель-дефектолог МАОУ «ОЦ № 1», г. Челябинск.

Федорова Татьяна Павловна, учитель-дефектолог МБДОУ «ДС № 263 г. Челябинска», г. Челябинск.

Филюнина Татьяна Анатольевна, учитель-логопед, заместитель директора МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», г. Челябинск.

Хлынина Оксана Сергеевна, учитель-дефектолог МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска», г. Челябинск.

Хрулева Ирина Михайловна, учитель-дефектолог МАОУ «Лицей № 9 «Лидер» г. Красноярск.

Чепышко Ольга Викторовна, учитель-логопед МБОУ «Школа-интернат № 4», г. Челябинск.

Чернева Светлана Павловна, педагог-психолог МБУ «ЦППМСП Metallургического района г. Челябинска», г. Челябинск.

Четвернина Мария Анатольевна, учитель-логопед МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска», г. Челябинск.

Шашкова Светлана Сергеевна, учитель-логопед МАОУ «ОЦ № 2 г. Челябинска», г. Челябинск.

Шефер Ирина Васильевна, учитель-логопед МАОУ «СОШ № 84 г. Челябинск», г. Челябинск.

Шишкина Ольга Юрьевна, учитель-логопед отдела психолого-педагогического сопровождения МАУ «ЦППМСП Советского района г. Челябинска», г. Челябинск.

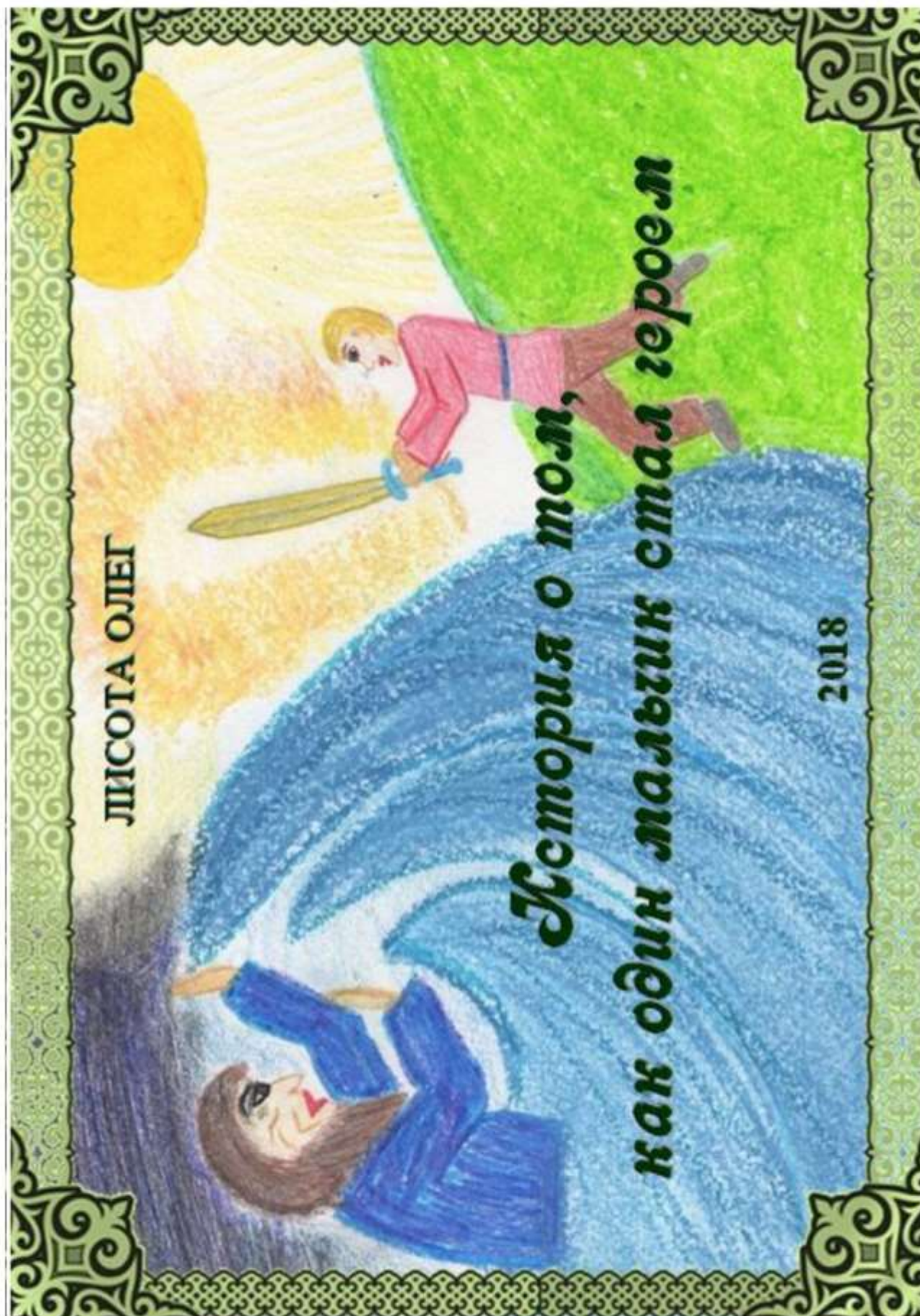
Шишкова Людмила Борисовна, учитель-логопед МБОУ «С(К)ОШ № 119 г. Челябинска», г. Челябинск.

Шпендик Наталья Викторовна, воспитатель МБДОУ «ДС № 147 г. Челябинска», г. Челябинск.

Щипунова Юлия Раильевна, учитель-логопед МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска», г. Челябинск.

Янина Светлана Сергеевна, магистрант факультета инклюзивной и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «ЮУРГГПУ»; методист и преподаватель хореографического факультета ГБОУ ВО «ЮУРГИИ им. П. И. Чайковского», г. Челябинск.

Ярыгина Надежда Леонидовна, тьютор КГБОУ «Красноярская школа № 5» г. Красноярск.



ЛИСОТА ОЛЕГ

*История о том,
как один мальчик стал героем*

2018



Об авторе

Живет на огромной планете Земля необыкновенный мальчик по имени Олежка. Да что там на планете - он в нашем городе живет, в Трехгорном. Скромный, застенчивый. Он тихо говорит и негромко смеется. Но есть у него заветная мечта: проснуться однажды утром, встать на ножки, раскинуть руки навстречу солнышку и прокричать что есть мочи: "Я зде-е-е-сь!"

Но не может пока этого сделать Олежка. И тогда мама, бабушка, ребята, которые с ним познакомились, а еще добрые волшебники решили помочь ему.

И вот появились на свет книжки-сказки. Их автор - добрый мальчик с сильным характером и безграничными фантазиями. Его герои честны, великодушны и благородны. Это его герои, а значит, таковы его помыслы, таков он сам.

И если эта книжка нашла Вас, своего Читателя, значит, и Вы с нами в цепочке добрых дел. Значит, тот огонек, который зажег Олежка в наших душах, продолжает дарить тепло. Он, как свеча, дает нам всем надежду на то, что впереди - свет.

Зуйкова Т.В.

Жил - был когда-то на свете Повелитель Морей, злой и жадный. Внешне он выглядел как обычный человек, хотя ростом был чуть ниже. Этот Колдун мог управлять водой морей, океанов и мечтал погрузить всю планету в морскую пучину, чтобы расширить границы своего царства - править всем миром.





Повелитель Морей мог собирать воду в мощную струю и направлять её в любую точку Земли. Так он и развлекался, затапливая один город за другим. Он не задумывался над тем, что делал людей несчастными, ведь они не могли жить под водой и были вынуждены убежать, оставляя свои дома.

Многие даже погибли от нахлынувшей стихии. А Повелитель Морей веселился, испытывая свою магическую силу.

Один мальчик по имени Ваня очень сильно захотел победить Злодея, но не знал, как это сделать. Он спрашивал взрослых, но ни у кого не было ответа. Слух об этом разнёсся по Земле.

И вот однажды в дом к мальчугану кто-то постучал. Открыв дверь, он увидел старичка в длинном плаще с посохом в руках и очень удивился, но не испугался.



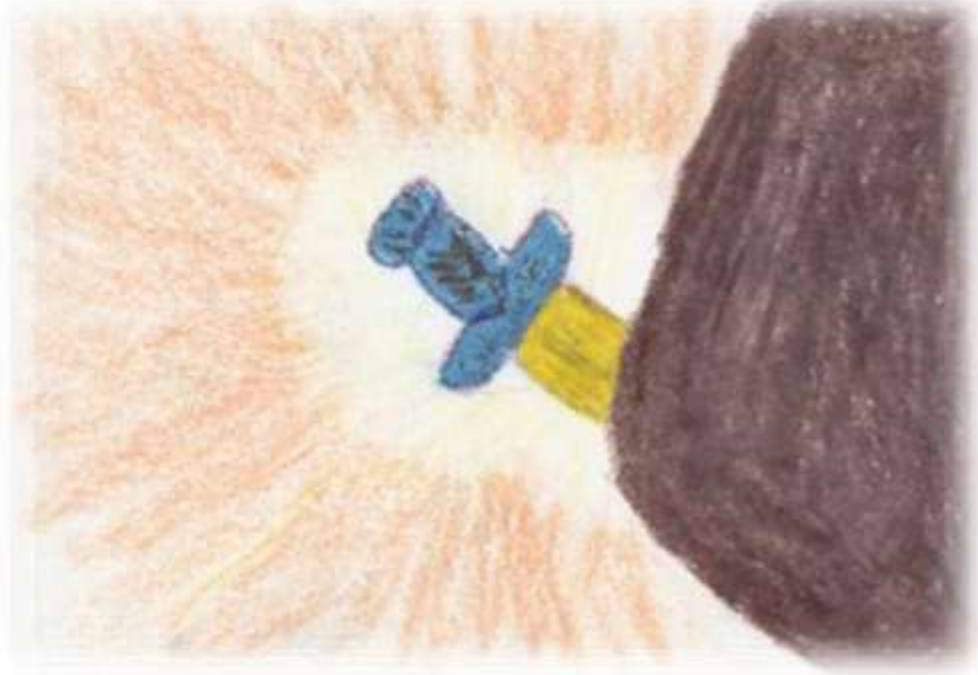
Это был добрый
Волшебник. Он сказал, что
поможет победить Колдуна, но
для этого нужно добыть
магический меч – символ
власти.

– Я готов, – воскликнул
Ваня. – Я свергну Повелителя
Морей и остановлю зло!

– Тогда – в путь, –
проговорил Волшебник. Он
взял мальчика за руку и
коснулся посохом Земли.



Через мгновение они оказались на другой планете, возле огромного камня, из которого торчала рукоятка меча. Волшебник сам не мог вытащить оружие, так как на нём лежало заклятие. Мальчик, собравшись с мыслями, легко вытащил меч. Он оказался нетяжёлым, хотя на вид был огромным. Теперь можно было возвращаться домой.



На обратном пути, пролетая над Землёй, мальчик увидел, как Злодей топиг его родной город. Медлить было нельзя. А Повелитель Морей так был увлечен своим чёрным делом, что даже не заметил приближения яркого свечения магического меча. Мальчик воспользовался ситуацией и ударил Злодея с силой, равной богатырской. Тот замертво упал в море.



Как только Повелитель Морей погиб, его колдовство потеряло силу. Океаны и моря вернулись в прежние берега. Люди стали возвращаться в свои города и восстанавливать их: они убирали мусор, ремонтировали жилища, высаживали деревья и цветы.

Так обыкновенный мальчик стал Героем – он помог людям. Меч он отдал доброму Волшебнику, чтобы

тот вернул его на прежнее место, ведь этот символ власти поддерживал баланс во Вселенной, а его длительное отсутствие могло стать началом больших бед.





Наш Герой вернулся к своей обычной жизни и снова стал обыкновенным мальчиком. Вечерами он писал повесть о своём невероятном приключении. Она имела успех. Книгу с удовольствием читали и дети, и взрослые. Одни верили в то, что всё рассказанное в книге - правда, другие же считали всё вымыслом. А мы не будем их переубеждать. Ведь в чудеса всегда верит только тот, кто сам готов совершить чудо и стать Героем.

Читайте серию книг



Психологическая поддержка *С.Ю. Цуркан*
Редактор *Романова Ксения*
Художник *Бобылева Аня*
Оформитель *Кобзарь Татьяна*
Техническая поддержка *Пономарев Леонид*
Руководитель проекта *Т.В. Зуйкова*

Печать и тираж - спонсорская помощь *ТТИ НИЯУ МИФИ*

МБОУ "СОШ №110"
г. Трехгорный

Отпечатано в информационно-издательском отделе
МБУ ДПО ЦРО
454007, г. Челябинск, ул. Первой Пятилетки, 57

