

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

**СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА:
ОТ РАННЕЙ ПОМОЩИ
ДО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Сборник научных трудов

Санкт-Петербург
2020

УДК 74.3+88.4+56.14
ББК 376+159.9+616.89
С71 Сп

Редакционная коллегия: проф. Л. М. Кобрина (отв. ред.),
проф. О. А. Денисова,
проф. Т. С. Овчинникова,
доц. Г. М. Ильина,
доц. О. В. Кублицкая,
А. А. Беляева

Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки: сб. науч. тр. / отв. ред. Л. М. Кобрина. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2020. – 408 с.

ISBN 978-5-8290-1941-9

В сборнике представлены лучшие практики создания инклюзивных систем образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, а также модели межведомственного комплексного сопровождения детей дошкольного и школьного возраста с признаками отклонений в развитии и семей, их воспитывающих.

Авторами определена специфика организационного, учебно-методического, консалтингового и мониторингового сопровождения профориентации и обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в организациях профессионального образования; обобщен опыт оказания психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям с ранним детским аутизмом; изучены особенности комплексной медико-психолого-педагогической реабилитации детей с кохлеарными имплантами.

Материалы сборника адресованы специалистам в области специального образования и сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

© Авторы, 2020
© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2020

ISBN 978-5-8290-1941-9

Содержание

<i>Бабусенко А. А., Полевая И. А.</i> Комплексное использование различных технологий активизации межполушарного взаимодействия в системе коррекции речевого недоразвития и развития высших психических функций у дошкольников с ТНР	10
<i>Белоусова А. А.</i> Развитие мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием дидактического материала «Дары Фребеля»	17
<i>Борисова Т. В., Кочеткова А. В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в условиях дошкольной образовательной организации.....	20
<i>Бурова А. П.</i> Музыкально-дидактические игры как средство формирования совместных действий детей с расстройством аутистического спектра	24
<i>Варенова Т. В.</i> Аспекты трансформации инклюзивной культуры в инклюзивное сознание	29
<i>Ветрова М. А.</i> Особенности взаимодействия педагога с коллективом молодых людей, имеющих тяжелые множественные нарушения в развитии	33
<i>Высоцкая И. В., Шуляк И. А.</i> Специфика формирования эффективных навыков общения у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллектуальной недостаточностью в условиях школы	38
<i>Голишникова Е. И., Солдатова Н. М.</i> Социально значимые студенческие проекты как средство развития и социализации детей с расстройством аутистического спектра	43
<i>Гололенкова А. О.</i> Анализ объектов туристской инфраструктуры для организации инклюзивного туризма в Гатчинском районе Ленинградской области	48
<i>Гутник К. П.</i> Модель тьюторского сопровождения детей младшего школьного возраста с нарушением зрения.....	53
<i>Евсеева Л. В.</i> Информационная поддержка родителей обучающихся с интеллектуальными нарушениями посредством современных интернет-технологий (из опыта работы).....	59
<i>Елатомцева Л. С.</i> Оптимизация логопедической работы с детьми дошкольного возраста посредством прикладных компьютерных программ	64
<i>Жадан С. Т.</i> Создание модели инклюзивного образования «Школа равных возможностей» в условиях общеобразовательной организации	68
<i>Журавлева Е. Ю.</i> Инклюзивный потенциал цифровой среды образовательной организации	73

<i>Журавлева С. В.</i> Состояние предпосылок формирования навыка письма у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	77
<i>Забелич Д. Н.</i> К вопросу о содержании учебной программы «Основы безопасности жизнедеятельности» для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью.....	81
<i>Загоскина Т. В., Силинская Ю. П.</i> Методическое сопровождение начинающих специалистов посредством организации деятельности школы начинающего специалиста	84
<i>Захарова А. С.</i> Состояние связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	86
<i>Зиненко Е. Н.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ школьного возраста в условиях инклюзивного образования.....	90
<i>Зорина О. В.</i> Алгоритм разработки учебных планов для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	93
<i>Ивановская О. Г.</i> Педагогический потенциал симметричной организации сказок	96
<i>Ильина Л. О.</i> Этапы и компоненты социально-педагогического сопровождения лиц с инвалидностью в образовательной организации высшего образования.....	101
<i>Карабаева Д. И.</i> Процесс обучения детей с особыми потребностями в условиях инклюзивного образования	105
<i>Каримова Ш. Т.</i> О комплексной диагностике и реабилитации моторной алалии у детей дошкольного возраста	108
<i>Козырева О. А.</i> Проблема профессиональной готовности будущего педагога к инклюзии при внедрении ФГОС ВО третьего поколения	112
<i>Кондратьева К. В.</i> Состояние лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	115
<i>Коннова Т. В.</i> Развитие связной речи и формирование навыков творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в психолого-педагогических исследованиях	118
<i>Коробицина С. С., Каткова И. А.</i> Особенности организации инклюзивной практики детского сада комбинированного вида № 8 «Гармония» муниципального образования город Новороссийск	122
<i>Кохан С. Т., Грабовская Я. И.</i> Влияние специфических страхов на процесс адаптации незрячих студентов.....	126
<i>Кротова Ю. В.</i> Основные направления коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления у дошкольников с задержкой психического развития.....	131

<i>Кузма Л. П., Шумилова Е. А., Власенко В. С.</i> К вопросу о стратегии развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и ее реализации в региональных условиях	135
<i>Левкина А. В.</i> Конспект открытого урока в 1 классе. Предмет: Мир природы и человека. Тема: «Светофор»	142
<i>Лемех Е. А.</i> Качество образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями как комплексная проблема	149
<i>Логинова Е. А.</i> Формирование профессиональных компетенций студентов-дефектологов.....	153
<i>Мазур М. В.</i> Особенности связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	158
<i>Макимова Л. С., Родоманская Е. И.</i> Практика формирования педагогической эмпатии как базовой составляющей инклюзивной культуры.....	161
<i>Малышева М. А., Логинова Е. А.</i> Компьютерные технологии как средство развития памяти детей с общим недоразвитием речи	166
<i>Мантулина Н. Ф.</i> Особенности глагольного словообразования у детей с общим недоразвитием речи	170
<i>Мартыненко С. В., Токмачева И. В., Пугачева Т. В.</i> Развитие толерантности у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования через использование педагогической технологии «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?»	174
<i>Мартынова Е. А., Романенкова Д. Ф.</i> Тьюторское сопровождение инклюзивного обучения лиц с ОВЗ и инвалидов в организациях среднего профессионального и высшего образования	180
<i>Махроva В. В.</i> Организация дополнительного образования технической направленности обучающихся с задержкой психического развития в рамках внешнего сотрудничества. Из опыта работы	185
<i>Меньшикова Т. К., Петуховская Н. Г.</i> Формирование коммуникативных навыков учащихся с ЗПР в комплексной коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда и педагога-психолога в общеобразовательном учреждении	188
<i>Микляева Н. В.</i> Метод формирования двигательного якоря к ударному слогу как средство активизации речи неговорящих детей.....	192
<i>Мирзоева Т. Н.</i> Занятия и игры с песком в работе психолога с аутичными детьми.....	196
<i>Мовкебаева З. А.</i> Ведущие тенденции развития инклюзивного образования в Республике Казахстан.....	199

<i>Морозова Т. А., Троянова Н. И., Филиппова М. О.</i> Модель межведомственной комплексной помощи детям раннего, дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях сопровождения на базе Цетра социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Кронштадтского района Санкт-Петербурга	204
<i>Моцовкина Е. В.</i> Использование в образовательном процессе современных методов профориентационной работы с абитуриентами, имеющими инвалидность и ОВЗ	209
<i>Муминова Л. Р.</i> Создание механизма качественного непрерывного инклюзивного образования в Республике Узбекистан	213
<i>Муминова Л. Р., Нуркельдиева Д. А.</i> Определение возможностей использования стандартных методик психолого-педагогической диагностики для обследования детей раннего возраста с нарушениями слуха	219
<i>Муминова Л. Р., Гафарова Н. У.</i> Технологии реабилитации детей с детским церебральным параличом в Республиканском центре социальной адаптации детей	223
<i>Муминова Л. Р., Шарипова Д. Д.</i> Повышение уровня здоровьесберегающих знаний детей с ограниченными возможностями здоровья	227
<i>Науменко О. А.</i> Методические аспекты обучения изобразительной деятельности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи	230
<i>Олифир М. В.</i> Удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ методом спортивно-ориентированной физической подготовки на примере спортивного ориентирования	234
<i>Орехова Ю. М.</i> Цели и задачи обучения иностранному языку детей с тяжелыми нарушениями речи в средней школе	237
<i>Оськин Д. Н., Крестьянинова О. А.</i> Атлас медицинских профессий для лиц с особыми образовательными потребностями как ресурс консалтингового сопровождения непрерывной профориентации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в медицинском образовании	241
<i>Павлова Н. В.</i> Речетворческая деятельность в условиях дистанционного обучения студентов и школьников с различными возможностями	245
<i>Пелевина И. А.</i> Духовно-нравственное воспитание детей с ОВЗ посредством занятий в детском музыкальном театре	251
<i>Пескишева Т. А.</i> Реализация педагогической технологии воспитания детей 5–8 лет в духе толерантного общения «История карапушек: как жить в мире с собой и другими?»	254

<i>Поникарова В. Н., Мозголина Е. Н.</i> Педагогические условия формирования готовности к школьному обучению детей с ЗПР	257
<i>Попова С. С.</i> Программно-целевой подход в управлении организацией городской параспартакиады (из введения к магистерской диссертации).....	261
<i>Рахманова Е. В.</i> Инновационные подходы к разработке программно-методического обеспечения учебного предмета «Развитие речи» для учащихся с нарушением слуха.....	264
<i>Родина А. С.</i> Проектная деятельность как условие развития декомпрессии текста у младших школьников с недоразвитием речи	269
<i>Родоманская Е. И.</i> Особенности профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа для реализации инклюзивных практик в образовании.....	275
<i>Розова Ю. Е., Коробченко Т. В.</i> Предметный конкурс «Умники и умницы» как одна из форм интеллектуального развития учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования	280
<i>Ромусик М. Н., Кулиш Т. В.</i> Особенности пищевого поведения детей с расстройством аутистического спектра	284
<i>Свиридович И. А., Яковенко С. В.</i> Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся с ограниченными возможностями здоровья.....	288
<i>Селиванова Ю. В., Лекремьоара Л. В.</i> Тьюторское сопровождение в системе инклюзивного образования.....	291
<i>Сергейчик Л. А.</i> Межведомственное взаимодействие ЦКРОиР и отделения дневного пребывания инвалидов ТЦСОН как важное условие социализации детей-инвалидов.....	295
<i>Скивицкая М. Е.</i> Разработка адаптированного экономического словаря для обучающихся с легкой интеллектуальной недостаточностью	301
<i>Соболева О. В.</i> Состояние языкового анализа и синтеза у обучающихся начальных классов с дисграфией.....	305
<i>Соловьева Т. А.</i> Вопросы включения в цифровую образовательную среду обучающихся с ОВЗ	308
<i>Сорокина Е. В.</i> Состояние слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	309
<i>Стрелкова И. С., Никифорова Е. Э.</i> Подходы к формированию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра	313

<i>Стрига Н. Ю.</i> Подготовка будущих психологов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с особыми образовательными потребностями.....	317
<i>Сутулин А. С.</i> Психолого-педагогическая помощь детям с ранним детским аутизмом.....	323
<i>Ткачева В. В.</i> Современные игровые технологии на службе у учителя-логопеда.....	326
<i>Токарева И. А., Соболева М. Е.</i> Повышение компетентности родителей в области воспитания детей через реализацию федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей» в Вологодской области	330
<i>Трошина Е. С.</i> Методика оценки эмотивности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи....	333
<i>Ульянова А. С.</i> Особенности памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	337
<i>Федяшина Т. Н.</i> Методика составления творческого рассказа по картине с использованием ТРИЗ-технологий для младших школьников с общим недоразвитием речи	341
<i>Феклистова С. Н.</i> Комплексная педагогическая диагностика слухоречевого развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.....	348
<i>Филатова И. В.</i> Сценарий проведения спортивного праздника «Олимпионик»	354
<i>Филипович И. В.</i> Проблемы и тенденции психолого-педагогической диагностики.....	357
<i>Хитрюк В. В.</i> Диверсификация образовательных маршрутов ребенка с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь.....	361
<i>Хомяк Г. И., Юлдашбаева Е. П.</i> Система работы по формированию звукового анализа и синтеза у старших дошкольников с ОНР. Из опыта работы	365
<i>Хрульнова Г. В.</i> Поддержка семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), – важный этап в профилактике социального сиротства.....	372
<i>Цейтина Г. П.</i> Особенности профессиональной самореализации лиц с ОВЗ.....	376
<i>Чертковская О. Ю., Кришталевиц Е. В., Антипова Г. В.</i> Театрализованная деятельность как средство речевого развития в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья	379
<i>Шайдулина Н. Г.</i> Развитие лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ТНР с использованием игровой технологии.....	382
<i>Шапиро С. В.</i> Проблемы привлечения внимания общественности к социализации детей с ОВЗ	385

<i>Швед М. В., Куксенюк В. А.</i> Особенности коммуникативной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра	391
<i>Шумилова Е. А., Смахтина А. В., Бахтинова О. О.</i> Профессиональный конкурс «Лучший учитель-дефектолог» как механизм профессиональной социализации начинающего специалиста	395
<i>Щукина Д. А., Соколова Е. А.</i> Состояние понимания семантики терминов «брат/сестра» у детей дошкольного возраста с ОНР	398
<i>Юревич Е. М.</i> Поддерживающая и альтернативная коммуникация в работе с детьми, имеющими нарушения навыков вербального общения	400

Бабусенко А. А.

учитель-логопед, высшая квалификационная категория,
Детский сад № 18,
г. Сосновый Бор, Россия

Полевая И. А.

учитель-логопед, высшая квалификационная категория,
Детский сад № 4,
г. Сосновый Бор, Россия

**Комплексное использование различных технологий
активизации межполушарного взаимодействия в системе
коррекции речевого недоразвития и развития
высших психических функций у дошкольников с ТНР**

Для преодоления имеющихся у дошкольников с ТНР нарушений, предупреждения развития патологических состояний, укрепления психофизического здоровья, появления динамики в формировании высших психических функций необходимо проведение комплексной психокоррекционной работы. Формой такой работы может стать кинезиологическая гимнастика. Применение метода кинезиологической коррекции в практике исправления речевой патологии и коррекции недоразвития ВПФ у детей с ТНР на сегодняшний день является актуальным. Использование кинезиологических упражнений позволяет активизировать межполушарное взаимодействие и обладает оздоравливающим и антистрессовым эффектом, что, в свою очередь, снижает утомляемость, повышает самоконтроль, улучшает у ребенка память, внимание, речь, познавательные процессы, пространственные представления, мелкую и крупную моторику. Анализ литературы (А.В. Семенович 1991, Т.А. Доброхотова, Н.Н. Брагина 1988), посвященной вопросам функциональной асимметрии мозга, показал, что ведущей в настоящее время является гипотеза о функциональном взаимодействии полушарий, которая говорит о том, что каждая из мозговых полушарий вносит свой вклад в организацию всех видов психической деятельности.

Двигательная активность необходима для гармоничного развития человека. Речевые расстройства напрямую связаны с психофизическим развитием. Работы А.Н. Леонтьева, А.Г. Лурия доказывают влияние манипуляций рук на функции высшей нервной деятельности и развитие речи. Следовательно, коррекционно-развивающая работа должна быть направлена от движения к мышлению.

По мнению нейрофизиологов, кинезиологов, определяющую роль в возникновении нарушений развития ВПФ играют нарушения функциональной асимметрии коры больших полушарий головного мозга и

межполушарного взаимодействия. То есть одной из причин является «координационная неспособность» к обучению, неспособность правого и левого полушария к интеграции.

Одним из наиболее результативных методов является развитие межполушарного взаимодействия, которое называется кинезиология. Это наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения. Для этой цели используются специальные упражнения: двигательные, дыхательные, растяжки, пальчиковые игры и т.д. Эти упражнения позволяют создать новые нейронные связи и улучшить работу головного мозга, отвечающего за развитие психических процессов, в том числе речи и интеллекта.

Занятия устраняют дезадаптацию в процессе обучения, гармонизируют работу головного мозга.

Применение метода кинезиологии и обязательное включение заданий по формированию пространственных представлений, упражнений на развитие графомоторной координации, технологии психогимнастики, логоритмики позволит активизировать различные отделы коры больших полушарий у детей с ТНР для успешной коррекции двигательных и речевых нарушений.

Данной цели можно достичь при использовании комплекса мер:

1) проведение специализированной комплексной коррекционной работы;

2) интеграция кинезиологических упражнений во все образовательные области;

3) взаимосвязь между педагогами в решении задач, поставленных проектом;

4) сотрудничество с родителями.

Комплексные упражнения будут интересны не только коррекционным педагогам и педагогам-психологам, но и инструкторам физической культуры, музыкальным руководителям, родителям. Важным условием для успешной коррекции является долгосрочность, систематичность, последовательность использования упражнений.

Для этого необходимо решить ряд задач:

1) дать практические знания участникам о пользе применения кинезиологии в процессе оздоровления ребенка;

2) развивать межполушарное взаимодействие;

3) синхронизировать работу полушарий;

4) развивать различные виды памяти, внимания, мыслительных операций;

5) развивать общую и мелкую моторику с применением различных технологий;

6) совершенствовать артикуляционную моторику;

- 7) развивать речевой выдох и голосообразование;
- 8) совершенствовать эмоционально-волевую сферу;
- 9) совершенствовать графомоторные навыки и координацию;
- 10) проводить профилактику возникновения предпосылок нарушения письменной речи;
- 11) проводить медицинскую коррекцию неврологической симптоматики.

При системном комплексном взаимодействии кинезиологических методик на организм ребенка снижаются проявления нарушений межполушарного взаимодействия у детей с ТНР.

Под влиянием кинезиологических тренировок в организме происходят положительные структурные изменения.

Признаки качественного изменения:

- дети становятся спокойнее, увереннее в себе;
- дети способны самостоятельно работать с пособиями;
- появляется активность на занятии;
- часть детей может проявлять готовность и желание выполнять дополнительные задания;
- речь становится грамматически структурированной, появляется рассказ;
- детям доступны задания, требующие выполнения классификации, обобщения, систематизации изучаемого материала;
- дети принимают правила сотрудничества.

Для результативности коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать определенные условия:

1. Занятия проводятся утром, днем. Продолжительность занятий 10 мин.
2. Задания кинезиологической направленности включены парциально по 3–5 мин в структуру областей, а также вне структуры областей в организационные моменты. Во время образовательной деятельности проводить такие упражнения можно только в том случае, если идет реализация стандартных задач. Творческую деятельность прерывать кинезиологическими упражнениями нецелесообразно.
3. Систематичность.
4. Занятия проводятся в доброжелательной обстановке.
5. Проведение упражнений перед интенсивной умственной нагрузкой.
6. Усложнение и наращивание темпа заданий.
7. Использование заданий на изменение мышечного тонуса, регуляцию дыхания голосообразования. Растяжки. Глазодвигательные упражнения. Упражнения для развития мелкой моторики. Релаксационные упражнения.

8. Включение всех пальцев руки.

9. Длительность занятий. Кинезиологические упражнения дают как немедленный, так и кумулятивный, т.е. накапливающийся эффект.

10. От детей требуется точное выполнение движений и приемов.

11. Упражнения проводятся стоя или сидя за столом.

12. Упражнения проводятся по специально разработанным комплексам.

Перед началом использования кинезиологического метода целесообразно провести диагностику и анализ полученных данных. Для этого необходимо провести обследование речевой функции детей с применением диагностических методик, обследовать уровень физического развития, эмоционально-волевою сферу ребенка, определить группу здоровья, собрать анамнез, исследовать моторную асимметрию или индивидуальный латеральный профиль (проба Н.И. Озерецкого на динамический праксис «кулак-ребро-ладонь», степень сохранности примоторной зоны, проба на пальцевый гнозис и праксис, исследование орального праксиса, речевой вариант пробы Хеда, ритмы), изучить уровень сформированности оптико-пространственных функций детей.

План внедрения кинезиологической программы.

Срок: ноябрь–май

Основные направления работы

1. Формирование пространственных представлений

По Г.В. Бабиной и Н.Ю. Сафонкиной (одно упражнение в течение месяца):

- «Вот какие мы»;
- «Продолжайте сами», «Обезьянки»;
- «Ладшки и следы»;
- «Живые вагончики»;
- «Строим город».

2. Межполушарное взаимодействие по А.Л. Сиротюк (одно упражнение в рамках одного-двух месяцев)

- «Кулак-ребро-ладонь»;
- «Кулак-ребро-ладонь»;
- «Рисующий слон» или «Замок»;
- «Зеркальное рисование»;
- «Лягушка» или «Носик-художник».

3. Общая моторика и развитие самодиагностических функций (одно упражнение в течение месяца):

- «Растяжки по «осям» (верх-низ);
- «Растяжки по осям» (лево-право);

- «Растяжки по осям» (перекрестные);
- «Растяжки по осям» (все вместе);
- «Дерево».

4. Самомассаж лица по О.И. Крупенчук, Деннисону (одно упражнение в течение месяца):

- рук;
- ушей, «Думающий колпак»;
- рук и ушей «Думающий колпак»;
- ног «Рокер»;
- рук и Ног «Рокер»;
- тела.

5. Перекрестные движения (одно упражнение в течение месяца):

- «Горизонтальная восьмерка»;
- «Перекрестные шаги, прыжки»;
- «Ползание на четвереньках, руки – крест-накрест»;
- ходьба с похлопыванием себя по коленям, левой по правому, правой по левому;

• стоя или сидя коснуться локтем колена; левым – правой ноги, правым – левой ноги;

- упражнения «Крюки»;
- упражнение «Алфавит восьмерками».

6. Артикуляционная моторика (общая, специальная, развитие мимической мускулатуры, один вид упражнения в течение месяца):

- движения челюстью в разных направлениях. Поднять брови, нахмуриться, зажмуриться;
- движения языком, как щелканье, цоканье, свист. Надувание, втягивание щек, надувание щек попеременно;
- движения языком в заданной последовательности по показу;
- движения рук совмещать с движениями губ, языка (однонаправленные, разнонаправленные движения), «Упражнение с символами», куклами би-ба-бо по Г.В. Бабиной и Н.Ю. Сафонкиной.

7. Дыхательная гимнастика по А.Н. Стрельниковой (один вид упражнения в течение месяца):

- «Свеча»;
- «Дышим носом»;
- «Ныряльщик»;
- «Надуй шарик»;
- «Дыхание»;
- «Губы трубкой»;
- «Качели».

8. Психогимнастические этюды по Е.А. Пожиленко (один вид упражнения в течение месяца)

- имитация действий;
- действия с воображаемыми предметами;
- дидактическая игра «Зеркало» («Повтори, как я»);
- выполнение действий согласно содержанию текста (стихи и др.);
- образные перевоплощения и «оживления» предметов;
- образно-пластическое творчество детей. «Угадайте, что я делаю»;

9. Мелкая моторика по В.В. Цвынтарному:

• раскатывание на доске или руках маленьких комочков пластилина по очереди пальцами левой и правой руки;

• сматывание клубков. Нанизывание бус. Выполнение фигурок из пальцев;

- плетение косичек. Мозаика. Выполнение фигурок из пальцев;
- обрывание кончиками пальцев клочков бумаги;
- выполнение фигурок из пальцев;
- нанизывание бус. Выполнение фигурок из пальцев;
- завязывание, развязывание узлов. Выполнение фигурок и букв алфавита из пальцев;

• игры с пинцетом и бросовым материалом. Выполнение фигурок и букв алфавита из пальцев.

10. Тактильный гнозис (один вид упражнения в течение месяца):

- «Найди, из чего сделано» (Ощупывание трех-пяти игрушек);
- «Сухой бассейн»;
- «Волшебный мешочек». Наощупь угадать бытовые предметы;
- «Волшебный мешочек». Наощупь угадать мелкие игрушки;
- «Волшебный мешочек» (объемные геометрические фигуры различной величины);

• «Волшебный мешочек» (плоскостные геометрические фигуры различной величины и материала);

• «Волшебный мешочек» (Плоскостные буквы, цифры различной величины и фактуры).

11. Конструктивный праксис (один вид упражнения в течение месяца):

- конструирование простых фигурок из палочек;
- конструирование сложных фигурок из палочек;
- конструирование сложных фигурок из палочек;
- конструирование и реконструирование букв алфавита, цифр.

12. Зеркальное рисование (один вид упражнения в течение месяца):
- упражнение «Вращение шеи из стороны в сторону»;
 - вращение обеими кистями рук до и против часовой стрелки (однонаправлено разнонаправлено);
 - «Горизонтальная восьмерка»;
 - «Круговые движения подбородком». Рисовать одновременно двумя руками зеркально-симметричные рисунки;
 - рисование одновременно двумя руками по прописям для правой и левой
13. Зрительное восприятие и глагодвигательные упражнения.
- следить глазами за движениями рук педагога;
 - следить глазами за движениями пальцев по траектории горизонтальной восьмерки;
 - рисование глазами по контуру изображенных фигур и цифры;
 - совместные движения глаз и языка. Однонаправленные движения;
 - совместные движения глаз и языка. Разнонаправленные движения;
 - упражнение «Рисующий слон»;
 - рисование глазами по контуру изображенных.

Список литературы

1. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: учеб.-метод. пособие. – М.: Книголюб, 2005.
2. Безруких М.М. Дети с СДВГ: причины, диагностика, комплексная помощь / под ред. М.М. Безруких. – М.: Флинта; Моск. психол.-соц. ин-т, 2009.
3. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988.
4. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: учеб. – М., Владос, 2002.
5. Деннисон П., Деннисон Г. Программа «Гимнастика мозга». – СПб.: Весь, 2017.
6. Крупенчук О.И, Воробьева Т.А. Исправляем произношение: Комплексная методика коррекции артикуляционных расстройств. – СПб.: Литера, 2009.
7. Лурия А.Р. Речь и мышление. – М., 1975.
8. Пожиленко Е.А. Артикуляционная гимнастика. – СПб., Каро, 2007.
9. Семенович А.В. Мозговая организация психических процессов у левшей. – М., МГУ, 1991.
10. Сиротюк А.Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников: практ. пособие. – М.: Аркти, 2010.
11. Шанина Г.Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков: учеб. пособие. – М., 2000.
12. Щетинин М.Н. Дыхательная гимнастика Стрельниковой А.Н. Популярная книга о здоровье. – М.: АСТ, 2016.

Развитие мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием дидактического материала «Дары Фребеля»

Дошкольный возраст – время, когда закладываются основы личности ребенка, формируются все основные психологические качества: развивается мышление, память, внимание, воображение, а также происходит активное физическое развитие. Чтобы эти процессы протекали без каких-либо отклонений, необходимо развивать мелкую моторику у ребенка, ведь доказана прямая связь между ней и общим развитием психических функций.

Известно, что более 90% информации человек получает с помощью зрения, поэтому дети, имеющие нарушения зрительного анализатора испытывают значительные трудности в своем развитии. Хотя если других отклонений в развитии не наблюдается, то интеллект таких детей сохранен. Для того чтобы не допустить отставания в развитии таких детей, требуется применять систему коррекционных мер, направленных на развитие сохранных анализаторов: тактильных, слуховых, обонятельных и вкусовых. Если у ребенка имеется остаточное зрение, то его нужно использовать в работе. Однако не следует допускать перегрузки и переутомления глаз, поэтому основной упор следует делать на развитие тактильных ощущений.

Нужно отметить, что развитие мелкой моторики – это актуальная проблема для всех детей без исключения, вне зависимости от их состояния здоровья. Воспитатели, работающие непосредственно в детских садах, отмечают, что современным детям не приходится, как их родителям, зашнуровывать ботинки, вручную перебирать крупу, застегивать пуговицы на одежде. Позднее, чем предыдущее поколение, современные дети обращаются к прикладному творчеству – учатся вышивать, вязать, выпиливать и т. д.

Чем раньше начать развивать пальцы малыша, тем успешнее будет идти его общее развитие. Особенно это актуально для детей, имеющих нарушение зрения. Ведь в дальнейшем им, возможно, предстоит осваивать азбуку Брайля, для чего необходима повышенная чувствительность кончиков пальцев.

Существуют традиционные, проверенные временем способы развития мелкой моторики, которые доказали свою высокую эффективность: игры с мелкими предметами (мозайка, пазлы, конструкторы, бусы), пальчиковые игры (широко применяемые в народной педагогике), лепка, массаж пальцев.

Скоординированная работа мелких мышц руки (пальцев кисти), под остаточного зрения и даже без привлечения зрительного анализатора позволит ребенку исследовать, сравнивать, классифицировать окружающие его вещи, самостоятельно себя обслуживать, успешно осваивать предметно-практическую деятельность.

В работе с детьми, имеющими нарушение зрения, эффективным методом коррекционно-развивающей работы может являться работа с дидактическим материалом «Дары Фрёбеля», разработанным немецким педагогом начала XIX в., создателем первого детского сада Фридрихом Вильгельмом Фрёбелем (1782–1852). По прошествии более полутора веков дидактический материал, разработанный этим великим педагогом, не потерял своей актуальности. Он может применяться как в форме разработанной автором, так и допускает некоторые изменения, которые позволяют усилить воспитательно-развивающий его потенциал.

В «Дары Фрёбеля» входят разные по форме, величине и цвету предметы: шарики, кубы, мячи, цилиндры, палочки для выкладывания, полоски для плетения и т.д. Все предметы, входящие в набор, выполнены из экологически чистых материалов – дерева, шерсти.

Дидактический материал включает в себя 14 модулей, которые позволяют выполнять комплексные задачи в развитии ребенка. Его применение развивает не только мелкую моторику, но совершенствует мышление ребенка, помогая освоить такие мыслительные операции как разграничение предметов по определенному признаку (величине, форме, плотности), обобщение, анализ и синтез.

Для коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения зрения, можно использовать все без исключения модули. Выбор зависит от конкретной педагогической задачи, которая должна быть решена. Рассмотрим некоторые несколько из модулей.

Так, например, первый модуль (Текстильные мячики) представляет собой набор мячиков, выполненных из шерсти разного цвета. Осваивая этот дидактический модуль, дети постигают понятия формы и цвета. Для детей с нарушениями зрения, сохраняя цветовую гамму, текстильные мячики логичнее выполнить из материалов разной фактуры, не только из шерсти, но из шелка и хлопка, а также при сохранении общей округлой формы и одинакового размера сделать мячики различной плотности (туго набитые или слабо набитые). Это позволит разнообразить тактильные ощущения детей и поможет развитию чувствительности кончиков пальцев, научит наощупь определять структуру материала.

Второй модуль (Основные тела) включает парные деревянные геометрические фигуры: шар, куб и цилиндр, что позволяет ребенку освоить формы предметов. Для того чтобы разнообразить действия с

геометрическими фигурами и включить игровой момент, модульный набор дополнен металлическими креплениями для подвеса и специальной рамкой, чтобы тела можно было подвесить в различном порядке. То, что предметы парные, позволяет ребенку составлять различные их сочетания, а подвешивание на рамку требует от него определенной ловкости, что активно развивает мелкую моторику.

Рассмотрим ещё некоторые модули, которые наиболее эффективно можно использовать для развития мелкой моторики.

Седьмой модуль (Цветные фигуры) – это набор из 8 геометрических фигур, треугольников различного вида и прямоугольников, кругов, полукругов, ромбов и квадратов разного цвета. Из этих плоских фигур можно составлять логические задачи типа «разместить последовательно прямоугольник, круг, прямоугольник и ромб». Можно предложить детям, закрыв глаза, отобрать фигуры наощупь, также составляя заранее заданные педагогом ряды фигур. Такое упражнение снимет зрительное напряжение и научит определять форму фигуры на ощупь.

Также очень подойдет восьмой модуль (Палочки), который состоит из 6 наборов палочек разной длины и разного цвета. Этот модуль развивает не только мелкую моторику, но и математические навыки: дети знакомятся понятиями длиннее и короче, осваивают счет.

Модуль № 9 «Кольца и полукольца» включает в себя деревянные кольца и полукольца трёх разных размеров и разных цветов. Перекладывая, составляя цепочки, совмещая кольца и полукольца по размерам, дети также развивают мелкую моторику и постигают понятие величины.

Как мы видим, дидактический материал «Дары Фрёбеля» обладает широкими возможностями для решения одной из главных педагогических задач – развития мелкой моторики, которая особенно актуальна для детей с нарушениями зрения. Контакт с элементами этого дидактического пособия, выполненного из природного материала, доставляет дошкольникам приятные тактильные ощущения. То, что все элементы имеют разный цвет, развивает у детей цветоощущение. Использование дидактического материала «Дары Фрёбеля» можно рекомендовать для активного использования при коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения.

Список литературы

1. История дошкольной педагогики в России: хрестом. / сост. С.В. Лыков, Л.М. Волобуева; ред. С.Ф. Егоров. – М.: Академия, 1999. – 520 с.
2. Тихонова М.Е., Мамедкиримова П.В., Айрапетян А.А. Проект «Волшебный мир цвета с использованием игрового набора «Дары Фрёбеля» // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 6.1. – С. 27–30.
3. Фребель Ф.В. Будем жить для своих детей / сост., предисл. Л.М. Волобуева. – М.: Карапуз, 2001. – 288 с.

Борисова Т. В.
педагог-психолог,
Детский сад № 18,
г. Сосновый Бор, Ленинградская область

Кочеткова А. В.
учитель-дефектолог,
Детский сад № 18,
г. Сосновый Бор, Ленинградская область

Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в условиях дошкольной образовательной организации

В последнее десятилетие в нашей стране наблюдается устойчивая тенденция увеличения количества детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР). Тяжелые и множественные нарушения развития – это врожденные или приобретенные в раннем возрасте сочетания нарушений различных функций организма. Возникновение ТМНР обуславливается наличием органических поражений центральной нервной системы, генетических аномалий, нарушениями обмена веществ, нейродегенеративными заболеваниями и т. д. Дети данной группы в структуре дефекта имеют сложные переплетения нескольких нарушений: слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройств аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы, особенностей сенсорной интеграции и др. Интеллектуальные нарушения характерны для большинства детей с ТМНР [2, с. 6–7]. Это определяет невозможность освоения детьми академических знаний, задержки развития или несформированность некоторых жизненных компетенций, что создает значительные трудности в быту, общении и социальном взаимодействии с другими людьми.

Благодаря изменениям государственной политики Российской Федерации в сфере образования, дети с ТМНР получили право на обучение и воспитание в системе образования, а также на коррекционно-развивающую помощь в соответствии с их состоянием здоровья и познавательными возможностями.

С сентября 2015 г. в МБДОУ «Детский сад № 18» функционирует группа для детей со сложным дефектом, в которую зачисляются дети с ТМНР. С момента открытия группы ее посетили 16 дошкольников. В настоящее время в группе со сложным дефектом 6 воспитанников в возрасте от 5 до 7 лет.

Для обеспечения непрерывной коррекционно-образовательной деятельности с воспитанниками работают два воспитателя, младший воспитатель, педагог-психолог, учитель-дефектолог, инструктор по

физической культуре, музыкальный педагог, медицинские специалисты образовательной организации.

Для составления индивидуального плана сопровождения ребенка педагог-психолог и учитель-дефектолог изучают педагогическую и медицинскую документацию, проводят диагностику и заполняют карту развития на каждого ребенка. Обязательной является беседа с родителями для уточнения особенностей раннего развития ребенка, определения его индивидуальных потребностей и личностных особенностей, изучения повседневной жизни ребенка.

После проведения диагностик специалистами проводится психолого-медико-педагогический консилиум, где составляется примерный план коррекционно-развивающей работы. Ведущим специалистом в группе детей со сложным дефектом является учитель-дефектолог. Вся работа строится с учетом рекомендаций ведущего специалиста.

К основным направлениям работы педагога-психолога и учителя-дефектолога с воспитанниками с ТМНР относятся:

1. диагностическое направление;
2. коррекционно-развивающее направление;
3. просветительское направление;
4. консультативное направление.

При проведении диагностики детей с ТМНР специалисты сталкиваются с невозможностью или крайней трудностью использования стандартизированных методик для оценки психологического состояния детей. Поэтому в работе используются материалы авторов, успешно создавших или адаптировавших имеющиеся методики и приемы (Л.Б. Баряева, С.Д. Забрамная, Е.А. Стребелева и др.). Так, например, для оценки зрительного и слухового восприятия используется «Диагностический чемоданчик», предложенный И.В. Верещагой и И.В. Моисеевой [4]. Важным принципом в диагностике психического развития детей с ТМНР является максимально информативное исследование за короткий промежуток времени. Использование «Диагностического чемоданчика» позволяет оценить не только зрительное и слуховое восприятие, но и получить представления о коммуникативных возможностях ребенка, выявить уровень его работоспособности, способности к обучению, принятию помощи педагога.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с ТМНР направлена на формирование основных жизненных компетенций. Под «жизненной компетенцией» понимается совокупность знаний, умений и навыков, необходимых ребенку в обыденной жизни. Для детей с ТМНР требуется специальная работа по введению ребенка в сложную предметную и социальную среду, ее смыслом является индивидуально дозированное и планомерное расширение его жизненного опыта и повседневных социальных контактов [1].

В состав жизненных компетенций детей с ТМНР относят:

- сенсорно-перцептивную сферу;
- психомоторное развитие;
- социально-бытовые навыки;
- трудовые навыки;
- внимание, память, мышление, речь;
- коммуникативность;
- представления о себе [3].

Особое внимание при работе с детьми дошкольного возраста с ТМНР необходимо уделять формированию сенсорно-перцептивных, психомоторных и социально-бытовых навыков.

В работе по формированию и коррекции психомоторного развития педагогом-психологом и учителем-дефектологом используется оборудование фирмы «Сова-нянька». Создаются «полосы препятствия» из элементов тренажера «Кочка Совы», массажных кочек, речных камешков. Проводятся совместные занятия с инструктором по физической культуре в спортивном зале. Активно используются мячи разных размеров и материалов, кубики мягкого конструктора, ортопедические коврики, балансировочные доски.

Обучение социально-бытовым навыкам проводится специалистами и воспитателями. Этот процесс носит непрерывный характер. Основными направлениями работы по формированию социально-бытовых навыков являются:

- обучение навыкам элементарной гигиены (мытьё рук, поход в туалет, расчесывание и т. д.);
- организация питания воспитанников (переход от кормления к самостоятельному приему пищи, когда это возможно);
- создание комфортной и развивающей среды [2, с. 16]. Ведется работа по расширению доступной среды для детей: занятия проводятся в кабинетах специалистов, организованы походы в бассейн, музыкальный и спортивный залы, посещение новых игровых площадок на территории детского сада.

Для развития сенсорно-перцептивной сферы требуется специально организованное обучение и коррекционная работа. В работе с данной категорией детей возникают трудности при использовании специальных средств сенсорного развития (игрушки из разного материала, природный материал и т. д.). Многие дети с ТМНР находятся в постоянном сенсорном поиске, они грызут предлагаемый материал, разбирают на части, бросают его, наступают ногами. Поэтому в постоянном доступе у детей в группе находятся только большие блоки мягкого конструктора, устойчивые столы, большие пластиковые машинки.

В индивидуальной работе по развитию сенсорно-перцептивной сферы используются музыкальные инструменты и погремушки из природного материала и пластмассы, музыкальные и заводные игрушки,

баночки с различными наполнителями (горох, греча, камушки, песок, фасоль и т. д.), фонарики разных размеров и цветов.

Также в работе задействуются ткани различных цветов и материалов: шифон, органза, шелк, бархат и др.

Если дети хорошо реагируют на звуки природы или музыку, то применяется этот инструмент работы.

В работе с детьми с расстройствами аутистического спектра используются игры с водой: «цветная вода» (баночки с водой и гуашь), переливание воды в разные емкости, наблюдение за предметами, которые тонут или не тонут в воде и т. д. Также применяются подушки, утяжеленные одеяла, накидки, чулок и яйцо Совы.

Неоднородность состава группы воспитанников требует определения различных сочетаний методов и приемов для успешного проведения коррекционно-развивающей работы.

Значимое место в сопровождении детей с ТМНР занимает работа с их семьями. В своей работе педагог-психолог и учитель-дефектолог тесно сотрудничают с родителями воспитанников.

Для родителей проводятся индивидуальные консультации специалистов. Хорошо зарекомендовали себя совместные занятия учителя-дефектолога или педагога-психолога (иногда двух специалистов) вместе с родителями и детьми, с периодичностью один раз в месяц. Одной из задач таких занятий является обучение родителей приемам коррекционно-развивающей работы со своими детьми. В процессе совместной деятельности, родители учатся конструктивно взаимодействовать с ребенком, видят его слабые и сильные стороны. Совместное времяпрепровождение положительно влияет на внутрисемейные отношения.

Педагог-психолог и учитель-дефектолог проводят родительские собрания, лекции, семинары для родителей, создают информационные проспекты, памятки для воспитателей и родителей.

Дети дошкольного возраста с ТМНР нуждаются в непрерывном психолого-педагогическом сопровождении и обучении. Систематическая и слаженная работа всех специалистов образовательной организации способствует дальнейшей интеграции таких детей в общество.

Список литературы

1. Ахметзянова А.И. Формирование жизненной компетенции детей с сочетанными нарушениями в условиях лекотеки // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 4. – С. 76–78.

2. Бояршинова О.С., Пайкова А.М. и др. Развивающий уход за детьми с множественными нарушениями развития / под ред. А.Л. Битовой, О.С. Бояршиновой. – М.: Теревинф, 2019. – 114 с.

3. Буланова Н.О. Понятие «жизненная компетентность» для лиц с интеллектуальными нарушениями // Молодой ученый. – 2017. – № 25. – С. 278–280.

4. Верещага И.В., Моисеева И.В., Пайкова А.М. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включая нарушения зрения и слуха / под ред. А.М. Пайковой. – М.: Теревинф, 2019. – 60 с.

Бурова А. П.

магистрант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия

Музыкально-дидактические игры как средство формирования совместных действий детей с расстройством аутистического спектра

Актуальность проблемы определяется заметно возросшим за последние десятилетия количеством детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Их право на образование подчеркивается в Модельном законе об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании) Межпарламентской Ассамблеи СНГ (Постановление № 20-5 от 7.12.2002 г.), ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г и др. Соответственно, при обеспечении государственных гарантий доступности и равных возможностей для получения полноценного образования для каждого ребёнка, перед обществом в целом и системой образования, в частности, встаёт вопрос о создании эффективных условий для адаптации и социализации ребенка.

Между тем, в основе адаптации ребёнка к требованиям социума и микроколлектива образовательного учреждения лежит коммуникация и её базовые составляющие – коммуникативные способности, которые проявляются на уровне совместных действий и деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками. Однако практически все исследователи феномена «расстройство аутистического спектра» (Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская, U. Frith, L., V. Bettelheim и др.) указывают на отсутствие у них потребности и способности к общению, проявляющиеся в уклонении от контакта, отсутствии диалоговых форм взаимодействия, непонимании своих и чужих переживаний, невозможности согласования совместных действий. Таким образом, перед теорией и практикой встаёт необходимость обоснования и создания эффективных условий для развития совместных действий детей с РАС. В данной работе, в частности, мы попытаемся сделать это посредством музыкально-дидактических игр.

Понятие коммуникативная деятельность, общение и совместные действия тесно связаны. Эта взаимосвязь прослеживается в рамках философских, психологических, педагогических подходов и комплексного социально-психолого-педагогического подхода.

Рассмотрим каждый из них. Первый подход – философский. Один из самых известных философов древности. Аристотель описал первую

общую схему общения. Он говорил, что для любого акта общения нужны, по крайней мере, три элемента общения:

- А) лицо, которое говорит;
- Б) речь, которую это лицо произносит;
- В) лицо, которое эту речь слушает.

В дальнейшем понятия общения и коммуникации часто переплетались: от полного отождествления до взаимодополнения. Однако сам термин «**коммуникация**» (от латинского *communicatio* – *делать общим, связывать, общаться*) пришел именно из философии.

Изучение коммуникации человека и его коммуникативных способностей велось и в различных отраслях психологии – 2 подход. На теоретическом уровне рассматривались структурные компоненты, их взаимосвязь с другими аспектами личности. Этой темой занимались такие психологи как: В.В. Абраменкова, А.А. Бодалев, М.С. Каган, А.А. Леонтьев и др. Они считают, что сам процесс коммуникации является отражением коммуникативных способностей и деятельности людей. С этой точки зрения они рассматривают коммуникативность как качество личности, которое направлено на установление и улучшение взаимоотношений людей друг с другом, на обобщение опыта **коммуникативной деятельности, коммуникативных** ситуаций. При этом термином более высокого порядка считают общительность. Он связан с общением и взаимодействием субъектов на основе психического отражения, в котором происходит обмен информацией.

Также в своей работе мы коснулись онтогенеза общения, рассмотрев 4 формы общения, выделенные М.И. Лисиной:

- ситуативно-личностное общение ребенка со взрослым (первое полугодие жизни);
- ситуативно-деловая форма общения детей со взрослыми (6 месяцев – 2 года);
- внеситуативно-познавательная форма общения (3–5 лет);
- внеситуативно-личностная форма общения детей со взрослыми (6–7 лет).

При этом мы рассмотрели, как каждая форма общения влияет на развитие коммуникативной деятельности в разный возрастной период в трудах Дж. Лешли, Е.И. Исениной, И.О. Смирновой.

В свою очередь, педагоги А.С. Макаренко, Л.С. Выгодский, А.А. Калик (педагогический подход – 3) рассматривают общение как взаимодействие, как обмен коммуникативными действиями. С их точки зрения возможны три формы коммуникационного действия:

- подражание – одна из древнейших форм передачи смыслов, используемая высшими животными и птицами; недаром некоторые ученые считали источником подражания стадный инстинкт. Под подражанием понимается воспроизведение движений, действий, по-

вадок. Подражание может быть произвольным и непроизвольным (бессознательным).

- диалог – форма коммуникационного взаимодействия, освоенная людьми в процессе антропогенеза при формировании человеческого языка и речи. Участники диалога относятся друг к другу как к равноправным субъектам, владеющим определенными смыслами. Благодаря этому достигается общность партнеров, обозначаемая словом «Мы».

- управление отличается от диалога тем, что субъект имеет право монолога, а реципиент не может дискутировать с коммуникантом, он может только сообщать о своей реакции по каналу обратной связи.

Границы между этими формами условны, они могут сливаться и дополнять друг друга.

Важную роль в освоении перечисленных типов коммуникативных действий (подчинение – руководство, партнерство, конкуренция) имеет опыт общения ребенка с детским коллективом.

Комплексный социально-психолого-педагогический подход (Абраменкова В.В., 1985) ещё глубже рассматривает взаимосвязь между данными терминами. Исследователи считают, что к заданному в социальной ситуации развития историко-культурному материалу, ребенок приобщается через совместную деятельность со взрослыми и сверстниками. Ее рассматривают как такую форму активности ребенка, которая направлена на овладение и воспроизведение им общественно-исторического опыта и опосредствующую его межличностные отношения. Именно совместная деятельность является тем пространственно-временным полем, в котором возникают, сплавляются и цементируются межличностные отношения детей. Это означает, что формирование опыта совместных действий детей и изменения социальной позиции субъекта в совместной деятельности дают возможность не только констатировать некоторые аспекты поведения ребенка в группе, но и изменять их.

Анализ научной и специальной литературы по данному вопросу показывает, что, в отличие от детей с нормальным развитием, у дошкольников с расстройством аутистического спектра (РАС) ведущим нарушением выступают проблемы коммуникативного характера: об этом пишут Е.Р. Баенская, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.С. Никольская и др. Они указывают на отсутствие у них потребности и способности к общению, проявляющиеся в уклонении от контакта, отсутствии диалоговых форм взаимодействия, непонимании своих и чужих переживаний, невозможности согласования совместных действий. Таким образом, перед теорией и практикой встаёт необходимость обоснования и создания эффективных условий для развития

совместных действий детей с РАС. В данной работе, в частности, мы попытаемся сделать это посредством музыкально-дидактических игр.

Поэтому, ориентируясь на основные подходы – психологический и педагогический, социально-психолого-педагогический – мы рассмотрели, как музыка и музыкально-дидактические игры влияют на реализацию совместной деятельности и действий детей с расстройством аутистического спектра.

В рамках психологического и социально-психологического подхода разнообразные методики музыкотерапии используют музыку как в качестве основного ведущего спектра воздействия, так и как дополнение к другим коррекционным методам. Например, С. Альтшулер обнаружила у пациентов физиологические изменения, адекватные определенным типам музыкального воздействия, и обосновала терапевтический подход, названный ею изопринципом музыкотерапии. Согласно изопринципу, если словесное общение с больным затруднено, музыка способствует установлению контакта с ним. При этом она должна соответствовать эмоциональному состоянию больного.

В рамках педагогического и социально-педагогического подходов музыка используется как педагогическое средство. Так, в XIX в. Э. Сеген отмечал, что занятия музыкой оказывают положительное влияние и на умственно отсталых детей. На аналогичную роль музыкального воспитания и обучения детей указывали К.Д. Ушинский, Е.И. Водовозова и др. педагоги. Они подчеркивали организующую роль фольклорных и музыкально-дидактических игр.

Под музыкально-дидактическими играми понимаются песни, танцы, игра на музыкальных инструментах, активное слушание музыки, направленные на решение поставленной дидактической задачи в условиях специально организованной игровой ситуации.

Музыкально-дидактические игры учат воспринимать, отражать и передавать:

- самые различные настроения – радость, веселье, бодрость, грусть, нежность, уныние, уверенность, тревогу;

- интеллектуальные и волевые процессы – решительность, энергичность, сдержанность, задумчивость, инертность, безволие, легкомыслие, серьезность;

- обобщенные свойства явлений действительности – силу, легкость, продолжительность, направленность, широту, пространственность;

- самые разнообразные характеристики движений – быстрые, умеренные, медленные, вялые, упругие порывистые, угловатые

Для детей с особенностями музыкально-дидактические игры являются дорожкой, по которой можно прийти к каждому ребенку. Главное – грамотно оценить возможности и зону ближайшего развития

ребенка, подобрать наиболее подходящие игры и музыку, сопровождающую их. Например, для одних детей будет активизирующее влиять звук трубы, для других он будет наоборот страшен и тяжёл для восприятия, для третьих он будет звуком, напоминающим о приятных событиях в его жизни. Всё зависит от опыта конкретного ребенка и от его личной мотивации к деятельности. Выстроить диалог, совместную деятельность можно только благодаря работе опытного педагога, открывающим своё любящее сердце перед любым ребенком.

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что результаты использования музыкально-дидактических игр в практике работы с детьми, имеющими ОВЗ и РАС, в том числе в отечественной (Ворожцова О.А., Константинова И.С. и др.) и зарубежной (В. Bettelheim) педагогике обнадеживают. Они свидетельствуют о том, что музыкальная подготовка значительно улучшает социальную коммуникацию у детей с аутизмом и благоприятно влияет на организацию совместной деятельности детей со взрослыми и сверстниками.

Список литературы

1. Каган В. Е. Аутизм у детей. – М.: АСТ, Corpus, 2010. – 208 с.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
3. Романов А.А. Игровые задачи для детей. Перечень, цели, классификация: Пособие для детских психологов, педагогов, дефектологов, родителей. – М.: «Плэйт», 2004. – 352 с.
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1973. – С. 33.
5. Сухорукова И. В. Особенности коммуникативного развития у детей с аутизмом // Сибирский вестн. специального образования. – 2012. – № 2 (6). – С. 130–139.
6. Томатис А. А. и др. Девять месяцев в раю, истории из предродовой жизни. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.tomatis.com/ru/alfred-tomatis> (дата обращения: 03.05.2019).
7. Цветков А. В. Нейропсихология аутизма и депрессии. – М.: Спорт и культура, 2015. – 532 с.
8. Шошина Ж. О музыкальной терапии // Психология процессов художественного творчества. – М.: Наука, 2012. – 219 с.
9. Шпиц Р. Психоанализ раннего детского возраста. – М.: PerSe: Университетская книга, 2001. – 159 с.
10. Шушарджан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. – М., 2010. – 134 с.
11. Элькин В. Целительная магия музыки. Гармония цвета и звука в терапии болезней. – СПб., 2010. – 356 с.
12. Юсфин А. Г. Музыка – сила жизни. – СПб.: Аюрведа Плюс, 2011. – 212 с.
13. Selective Serotonin Reuptake Inhibitors and Their Effects on Relationship Satisfaction. The Family Journal Meyer, Dixie (2007). 15 (4): 392–397. DOI:10.1177/1066480707305470)

Варенова Т. В.

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования,
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

Аспекты трансформации инклюзивной культуры в инклюзивное сознание

Вызовы современности отождествляются с неопределенностью, сложностью и разнообразием. Актуальность принципа адаптации к реальности снижается, взамен приходит преадаптивность – умение воспринимать неопределенность как возможность для формирования будущего. Развитие в обществе инклюзивных процессов привело к кардинальным изменениям в системе специального образования, возникновению иного отношения к лицам с особенностями психофизического развития, принципиально другим подходам к решению вопросов их социализации и интеграции.

Постнеклассический этап научной картины мира, который начался с последней трети XX в., базируется на принципах «Допустимо все», «Все во всем». Он характеризуется отказом от детерминистических представлений о мироустройстве, представлениями о самоорганизации открытых, нелинейных и диссипативных систем, стремящихся к заданным целям, новой категориальной сеткой научного знания, ассимиляцией духовных практик, научных и паранаучных достижений прошлого. Идеалы и нормы научного познания – мультипарадигмальность, признание множественности истин; связь внутринаучных целей с вненаучными, с социальными ценностями и целями; практическая ориентированность; включение в сферу изучения нестабильности как свойства систем; новое понимание закона, предмета и объекта науки. Для этого этапа характерно также возникновение новой онтологии – человеческой субъективности, где человеческое бытие рассматривается в физическом мире и в сознании, что осмысливается человеком как временное и конечное.

В отличие от широко используемого в гносеологических подходах понятия «личность», онтологическое направление в педагогике выстраивает свою концепцию на категории «человек», что отражает не только социальный вариант бытия индивида, но и природный, духовный, исторический, космический аспекты встроенности в целостность реального мира. Онтологические основания специальной педагогики и психологии – это проблемы смысла бытия и качества жизни лиц с ограниченными возможностями.

Онтология опирается на две кардинальные категории: бытие (материальное, духовное) и небытие. Категория небытия обозначает

свойство вещей не существовать, отсутствовать. Рассматривая общие и специфические закономерности развития предметных областей специальной педагогики и специальной психологии, можно убедиться в наличии на определенных исторических этапах своеобразного «эффекта отсутствия» лиц с теми или иными физическими и психическими отклонениями. В настоящее время их присутствие в обществе не только стало заметным, но и увеличивается, расширяется во всех сферах жизнедеятельности [3].

Специфика онтологического подхода заключается в преобладающей ориентации на понимание и взаимопонимание субъектов воспитательного процесса. Согласно Эриху Фромму, существует две кардинально противоположные жизненные позиции всех живущих на земле: позиция «иметь» и позиция «быть». Первая означает сведение смысла жизни к потреблению: «Я есть то, чем я обладаю». Вторая заключается в самом проживании взаимодействия с миром: «Я есть то, что со мной происходит». При первой человек концентрируется на средствах существования, при второй – на содержании жизни.

Теперь лица с инвалидностью уже не могут довольствоваться наличием пособия или пенсии, у них стойкое желание быть полезными членами общества. Онтологический подход к воспитанию переводит восприятие человека в сферу активности, деятельности, субъектности, предполагает включение его в разнообразные социальные отношения.

Методологическим основанием функционирования современной системы специального образования выступает аксиологический подход, согласно которому человек признается в качестве высшей ценности общества и самоцели общественного развития. В центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира, где важно научиться видеть не только то, что объединяет человечество, но и то, что характеризует каждого отдельного человека, и учитывать его особые потребности. Для того чтобы это стало реальностью, необходимо формирование у всех членов общества как инклюзивной культуры, так и инклюзивного сознания.

Мир человека – это культурно выстроенное пространство, все границы которого имеют социокультурный характер. Понятие «культура», как и «сознание», многозначно и имеет большое количество трактовок в зависимости от рода сфер человеческой жизнедеятельности. Нормы культуры не наследуются генетически, а усваиваются только в процессе обучения.

Культура включает в себя формы социального поведения человека, обусловленные уровнем его воспитания и образования. Однако культура может существовать абстрактно, поскольку имеющийся исторический опыт порой оказывается недостаточным для каждого конкретного действия в определенной пространственно-временной ситуации. Чем выше уровень развития культуры, тем больше у чело-

века вариантов для формирования эффективных социальных отношений. Тем не менее, культура становится реальным содержанием личного сознания в том случае, когда её нормы гармонично, естественным образом вписываются в стиль и образ жизни личности. Культура – это своего рода свод «правил игры» коллективного существования, «плодотворное существование», «усилие человека быть», «мера человеческого в человеке» [1, с. 304].

Культурогенез приводит к рождению новых форм культуры и интеграции их в социальную практику. Так, в последнее десятилетие в связи с изменением социальной парадигмы, появился такой феномен, как «инклюзивная культура». Данное понятие не имеет четкого, общепринятого определения и трактуется по-разному: особая философия; часть общей школьной культуры, направленной на обеспечение поддержки ценностей инклюзии; уникальный микроклимат доверия; особая инклюзивная атмосфера; фундаментальная основа для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие особенностей, различий приветствуется и поддерживается. «Стержнем инклюзивной культуры» называют недопустимость дискриминации [2]. К инклюзивной культуре зачастую относят принятие инклюзивных ценностей (позитивное отношение к разнообразию, сотрудничеству, установка на преодоление барьеров к включению, в том числе стереотипов, мешающих инклюзии) и создание школьного сообщества. Кратко это понятие можно сформулировать так: ***инклюзивная культура*** – это форма социального поведения человека, исключающая проявление дискриминации любого вида.

Инклюзивная культура обеспечивает движение исторического времени, меняет мысли и действия, создает иные семантические поля, набор установок, ценностей, представлений и моделей поведения. Волновая теория культуры, выдвинутая О. Тоффлером, прослеживается и в развитии инклюзивной культуры. Инклюзивные ценности образования, как показывает практика, подвергаются колебаниям, что бывает особенно заметно в начале каждого учебного года. Помимо наличия инклюзивной готовности и даже выявленной определенного уровня инклюзивной культуры, необходимо формирование инклюзивного сознания у всех участников образовательного процесса. Это можно сравнить с ситуацией, когда все дети знают слова «здравствуйте», «до свидания», «спасибо», «извините» и прочие, но далеко не всегда без напоминания взрослых самостоятельно используют их в измененных условиях, потому что они не укоренились в их сознании [4].

Содержание сознания детерминировано культурно-историческими условиями и традициями, социально-политической, религиозной ориентацией членов определенных сообществ. Понятие «*инклюзивное сознание*», как более высокий уровень развития инклюзивной культуры,

можно сформулировать в виде совокупности психических процессов и духовных способностей, посредством которых человек воспринимает, переживает, оценивает, постигает и осмысливает мир, других людей и самого себя.

Направленность сознания на внешний мир, его восприятие и осознание соседствуют с рефлексией, вглядыванием личности в себя, самопознанием. Смысл слова «со-знание» можно представить как «быть вместе, рядом со знанием». Объективность сознания сочетается с субъективностью. Отражение тех или иных вещей и процессов выступает не только как реакция на ситуацию, но и как личностная позиция, собственная интерпретация этой ситуации.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы показывает, что процесс «присвоения» социальных ценностей и смыслов базируется на стартовой готовности личности и проходит путь от явного или скрытого сопротивления через пассивное принятие к активному принятию. Структура и содержание региональной социокультурной модели формирования инклюзивного сознания разрабатывается с учётом потенциальных возможностей и образовательных запросов, социальных потребностей и возникающих затруднений у всех участников образовательного процесса. В инклюзивном образовательном пространстве в работу активно включаются родители (законные представители обучающихся), учителя-предметники, учителя-дефектологи, педагог-психолог, социальный педагог, педагоги дополнительного образования и другие специалисты. Особая роль в формировании инклюзивной культуры (сознания) местного сообщества отводится сотрудничеству с СМИ, социальными службами и производственными коллективами региона. При проведении мероприятий инклюзивной направленности широко используются различные активные методы: тренинги, дискуссии, деловые игры, решение социально-педагогических ситуаций, консультации-иллюстрации, информационные клубы и др.

Список литературы

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
2. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практ. пособие / под ред. М. Воана. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с.
3. Варенова Т.В. Мировоззренческие основы современной специальной педагогики // Специальная адукацыя. – 2018. – № 5. – С. 13–17.
4. Варенова Т.В., Купцова М.Г. Научно-методические аспекты региональной модели «от инклюзивной культуры к инклюзивному сознанию» // Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность: материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 23–25 окт. 2019 г. / гл. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2019. – С. 377–382.

**Особенности взаимодействия педагога
с коллективом молодых людей, имеющих тяжелые
множественные нарушения в развитии**

В настоящий момент одной из самых острых проблем в социальной сфере является недостаточность возможностей для адекватного жизнеустройства взрослых лиц с ТМНР. Система преемственности после коррекционных школ, школ-интернатов и специализированных колледжей практически исключает возможность организации достойной жизни для лиц с выраженными нарушениями – не имея возможности трудоустройства и, тем более, трудоустройства, самостоятельного или сопровождаемого проживания, молодой человек с ТМНР часто оказывается в неадекватных его возрастным потребностям и условиях.

Отсутствие адекватной потребностям среды и возможностей для развития и самореализации являются причинами нарушений личностной идентичности молодых людей с выраженными нарушениями в развитии. Это очень сложная проблема, так как, если следовать официальным критериям, у такого молодого человека личностная идентичность отсутствует в принципе. Однако, следуя принципам Льва Семеновича Выготского, каждый человек, вне зависимости от тяжести нарушения, развивается и накапливает свой социальный опыт и паттерны поведения, испытывает привязанности, имеет свои предпочтения [1]. Степень раскрытости личностной идентичности молодого человека напрямую зависит от условий среды, в которой он рос, воспитывался ребенком, от отношения к нему: была ли возможность совершать выбор, или семья всегда делала выбор за ребенка, получал ли он отклик на попытки коммуникации и адекватные способы взаимодействия, получал ли необходимый социальный опыт и насколько этот опыт был глубок и разнообразен. Однако, даже вне зависимости от условий, которые сопровождали молодого человека на протяжении его жизни, они сформировали его таким, какой он есть – со своими привычками и представлениями о мире: людях, отношениях, предметах, пространстве, времени, правилах и нормах поведения, и т. п., т. е., сделали личностью с уникальными особенностями. Следовательно, недопустимо говорить об отсутствии личности у молодого человека с ТМНР, но возможно говорить о нарушениях личностной идентичности, как о нарушении самоощущения, осознании своего «Я».

Однако, в настоящий момент развивается система сопровождения молодых людей с выраженными нарушениями в развитии: открывают-

ся центры дневной занятости и социальной реабилитации, ремесленные мастерские. В связи с этим очень важно изучение особенностей организации этого процесса. В частности, актуально изучение особенностей взаимодействия педагога с коллективом молодых людей, имеющих тяжелые множественные нарушения в развитии.

К вопросам правильного взаимодействия в данном контексте относятся: как правильно начать общение и себя вести с молодым человеком, имеющим тяжелые множественные нарушения развития (далее – ТМНР), как молодому педагогу правильно подать себя группе людей, которые могут быть старше его, есть ли различия во взаимодействии с детьми и в отношениях с взрослыми инвалидами, и т. д.

С целью изучения особенностей взаимодействия педагога с коллективом молодых людей, имеющих выраженные нарушения в развитии, мы провели исследование в течение 10 месяцев 2018–2019 года на базе Ассоциации специалистов по поддержке лечебной педагогики и социальной терапии «Рафаил». В центре работают три трудотерапевтические мастерские: ткацкая мастерская «Горница», полиграфическая мастерская «Бурушка», студия развития и адаптации «Ступени».

В Ассоциации «Рафаил» обучаются молодые люди, имеющие такие диагнозы и их сочетания, как: расстройства аутистического спектра, умственная отсталость, детский церебральный паралич, Синдром Вильямса, Синдром Мартина-Белл, Синдром Дауна, системное недоразвитие речи, и многие другие.

Методом исследования являлось педагогическое наблюдение.

На основе наблюдений за подопечными центра, можно сделать вывод, что чаще всего, над ним берет опеку его семья, где отношения между родственниками и молодым человеком в большинстве случаев сводятся к уходу и присмотру, а отношение соответствует наиболее распространенному стереотипу – «умственно отсталый человек – вечный ребенок», т. е., более раннему возрасту. Из-за множества социальных барьеров – родственники, опекающие молодых людей с ТМНР часто имеют финансовые трудности, отсутствие поддержки и психологические проблемы, многие вынуждены много работать и не имеют сил и свободного времени на поддержание адекватных взаимоотношений со своим ребенком, или не имеют сами правильного представления о его потребностях, ограничивают или сами оказываются в условиях ограниченного социума, их социальные контакты затруднены и малочисленны, также из-за сложностей транспортировки ребенка и ряда сложных условий для его транспортировки, семья ограничивается и в впечатлениях. Все это сказывается на молодом человеке с психофизическими нарушениями, и все это необходимо учитывать при работе с ним.

Работа со взрослыми людьми, имеющими тяжелые множественные нарушения имеет существенные различия с работой с детьми, имеющими такие же нарушения. Прежде всего необходимо учесть, что перед нами – личность со своими особенностями и опытом, взрослый человек. Работа с ним должна непременно строиться на основе выстраивания отношений в ключе сотрудничества. Нам необходимо уважать опыт молодого человека, его предпочтения и способы взаимодействия.

Необходимо знать ограничения и возможности молодого человека и выстраивать его среду таким образом, чтобы предоставлять возможность для максимальной самостоятельности. Всегда давать возможность выбора, пусть и в кажущихся нам, мелочах: цвет карандаша, место за столом, планшет, и т.п. Однако, наряду с этим, важно требовать в ответ уважительного отношения к себе и социуму, в котором он находится, в частности, соблюдения правил и выполнения установленных обязанностей. Среда, которую предоставляет молодому человеку ремесленная мастерская, должна быть не только комфортной, но и развивающей, соответственно его возрастным потребностям. Так как педагог является неотъемлемой частью данной среды, его поведение тоже должно способствовать развитию и гармонизации личности молодых людей с ТМНР.

На основе наблюдения, общения и взаимодействия с подопечными Ассоциации специалистов по поддержке лечебной педагогики и социальной терапии «Рафаил», мы составили некоторые правила взаимодействия с молодым человеком, имеющим тяжелые множественные нарушения развития:

1. Обязательно побеседуйте заранее с родственниками или опекунами молодого человека. Обычно, нужную информацию нам могут дать родители. Однако, бывают и исключения, поэтому нам необходим тот, кто проводит с молодым человеком больше времени и наиболее заинтересован в его жизни. Таким человеком может быть родственник, няня, сопровождающий, и др. Выясните, какие коммуникативные средства использует и предпочитает использовать молодой человек, необходимы ли ему специальные коммуникативные средства. Постарайтесь узнать как можно больше про особые коммуникативные сигналы молодого человека, как их можно распознать и интерпретировать.

2. Прежде чем что-либо сказать, убедитесь, что собеседник готов вас слушать. Начните разговор с привлечения к себе внимания, обозначьте свое присутствие и желание вступить в коммуникацию. Однако, когда вы обращаетесь к молодому человеку, помните о том, что у него тоже существуют границы личного пространства, уважайте их. Если для привлечения внимания необходимо использовать прикосновение – осторожно дотроньтесь до предплечья или руки.

Убедитесь, что молодой человек видит ваши глаза и лицо в целом. Молодым людям с тяжелыми множественными нарушениями часто бывает непросто поймать в поле зрения лицо говорящего, поэтому, начиная общение, постарайтесь расположиться так, чтобы ваши глаза были на одном уровне с глазами собеседника. Если молодому человеку будет необходимо приложить слишком много усилий для того, чтобы найти своего собеседника, он очень быстро устанет и потеряет интерес к общению.

3. Постарайтесь говорить не быстро и немного. Общаясь с человеком, имеющим нарушения коммуникации, необходимо говорить четко, ясно, коротко и простыми словами. Вместо «А теперь у нас закончилось занятие, мы можем» скажите просто «идем гулять». Обилие слов превращает вашу речь в «белый шум», на который молодые люди с тяжелыми нарушениями быстро перестают реагировать. Старайтесь четко артикулировать – это также облегчает понимание речи. Если молодой человек обучен жестовому общению, фразы также можно, по необходимости, подкрепить одним-двумя жестами. Постарайтесь заранее выучить несколько наиболее популярных, и используйте их.

4. Будьте терпеливы. Постарайтесь почувствовать ритм, в котором существует молодой человек, и войти в него. Оставляйте после своих реплик паузы для ответа.

5. Процесс общения можно рассматривать как обмен репликами. Обязательно оставляйте собеседнику возможность вам ответить. Помните: ответ может быть дан со значительной задержкой. Важно не отвлекаться от собеседника в момент паузы, а заинтересованно ждать его ответной реплики. Вам обязательно ответят, возможно, не сразу, а через множество повторений одного и того же. Вероятно, вам ответят не словами или не сразу словами, а вокализацией, взглядом или изменением тона.

6. Уважайте отказ. Если молодой человек ответил вам «нет», не делайте с ним того, от чего он отказался. Общение – это способ повлиять на окружение, молодому человеку необходимо понимание и подкрепление понимания того, что его слова имеют значение. Если коммуникативные сигналы не работают – молодой человек теряет мотивацию их использовать.

7. Не забывайте обращаться к человеку полным именем. Помните: вне зависимости от особенностей развития и его внешних проявлений, перед вами – взрослый человек со своим опытом, достоинством. Однако, если у молодого человека трудности восприятия речи, выберите тот вариант имени, который для него удобен и привычен.

8. Уважайте собеседника. Постарайтесь совладать с эмоциями жалости или умиления, если они возникают. Помните: перед вами все еще взрослый человек и степень его полноценности напрямую зависит от вашего к нему отношения.

9. Также, не менее важным правилом поведения педагога в выстраивании отношений с молодым человеком с ТМНР является соблюдение баланса в отношении к самому себе: не ставьте себя выше молодого человека, но и не опускайтесь до «прислуживания ему» (т. е., не ставьте себя ниже). Молодые люди с ТМНР зачастую склонны к манипулированию людьми, ведущими себя с ними вторым образом. Это связано с деформацией личности, происходящей вследствие длительного нахождения в неадекватной среде и приспособления к ней. По сути, современное общество в основном будет являться неадекватной средой для молодого человека: в силу малой информированности и нежеланию большинства следовать правилам общения с взрослым инвалидом, молодой человек получает отношение к себе как к маленькому и беспомощному ребенку, хотя это и совершенно не так. Например, подопечный центра Вадим И. способен самостоятельно выполнить ряд действий по подготовке к обеду (вынуть контейнер из пакета, открыть крышку, открыть крышку на термосе и т. п.) и нуждается лишь в частичной помощи в этом процессе (помочь выложить еду из контейнера на тарелку, налить чай из термоса в кружку), однако, при подготовке к обеду с незнакомым человеком, не знающим о его способностях, он не будет выполнять действий, которые может, и будет ждать, пока за него все сделают самостоятельно.

10. Придерживайтесь вектора сотрудничества. Равно как и в отношениях между педагогом и группой взрослых обучающихся, имеющих тяжелые множественные нарушения, важно установить границы профессиональных отношений. В начале работы с коллективом важно заключить соглашение: в данном учреждении есть следующий ряд правил, необходимых соблюдению: я – педагог, вы – обучающиеся, я уважаю вас и требую уважения к себе, в рамках нашего коллектива я выполняю ряд своих определенных обязанностей, вы – своих», и т.п. [3]. Например, так были установлены отношения с подопечной центра, имеющей склонность к диктовке своих условий и своенравному поведению, Марией К.: в начале знакомства с ней лично был обговорен ряд взаимообязывающих правил и обязанностей, которые на протяжении года, благодаря данной установке, успешно выполнялись.

Выделенные правила могут помочь молодому педагогу, а также волонтеру и любому другому человеку, вступающему во взаимодействие с молодым человеком, имеющим тяжелые множественные нарушения развития, правильно подать себя и выстроить отношения.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
2. Липес Ю.В. Ремесленные мастерские: от терапии к профессии. – М.: Теревинф, 2016. – 145 с.
3. Бояршинова О.С., Пайкова А.М. и др. Развивающий уход за детьми с тяжелыми нарушениями развития / под ред. А.Л. Битовой, О.С. Бояршиновой. – М.: Теревинф, 2018. – 114 с.

Высоцкая И. В.

учитель-логопед,
Школа № 584 «Озерки» Санкт-Петербурга,
Санкт-Петербург, Россия

Шуляк И. А.

учитель-логопед,
Школа № 584 «Озерки» Санкт-Петербурга,
Санкт-Петербург, Россия

Специфика формирования эффективных навыков общения у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллектуальной недостаточностью в условиях школы

Одна из первых социальных потребностей ребенка – это потребность в общении. Общение – сложный и весьма многогранный процесс. Общение является важнейшей социальной потребностью, без реализации которой замедляется, а иногда и прекращается формирование личности. В социальном общении происходит психическое развитие и самореализация индивида. Социализация человека начинается с рождения и продолжается на протяжении всей жизни. Социализация – это процесс усвоения человеком социальных норм, ценностей, моделей поведения, принятых в обществе и формирование индивидуальности. Содержание процесса социализации определяется культурой и психологией общества с одной стороны, и социальным опытом ребенка с другой стороны. Социальный опыт – это всегда результат действия ребенка, его активного взаимодействия с окружающим миром [2].

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) подразумевает, что ребёнок с особыми потребностями, являясь полноправным членом общества, имеет право пользоваться всеми благами социума. Помогает в этом детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА) и интеллектуальной недостаточностью система коррекционной работы, которая способствует формированию и развитию эффективных навыков общения [1].

В условиях школы № 584 «Озерки» сопровождение обучающихся с нарушениями ОДА и интеллектуальной недостаточностью представляет собой систему реабилитационных мероприятий, направленных на повышение социальной активности, развитие самостоятельности, укрепление социальной позиции ребенка, развитие интеллектуальных процессов, и, в первую очередь, эффективных навыков общения, которые соответствуют психическим и физическим возможностям учащихся, через различные виды деятельности – игру, общение, учение, труд, а так же через социальную адаптацию личности. У многих уча-

щихся нашей школы диагностирован детский церебральный паралич (ДЦП) – сложное неврологическое заболевание, возникающее вследствие раннего органического поражения центральной нервной системы. Поражение это носит мозаичный характер, что определяет сложную структуру нарушений: сочетание двигательных нарушений с нарушениями корковых функций. При ДЦП нарушается координированная деятельность различных анализаторных систем. Патология зрения, слуха, мышечно-суставного чувства сказывается на восприятии в целом, ограничивает объём информации, затрудняет интеллектуальную деятельность [5]. Как показывает наш опыт работы, у большинства детей с ДЦП отмечается несформированность или недоразвитие навыков общения.

Практика показывает, что в повседневной жизни родители детей с отклонениями в развитии сталкиваются с множеством проблем, не имея опыта, специальных знаний в области дефектологии и психологии, испытывают трудности при выборе воспитательных и образовательных средств развития. К тому же, проблемы, обусловленные рождением «особенного» ребенка, часто не способствуют формированию оптимальных межличностных отношений в таких семьях. Как следствие, при поступлении в школу ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллектуальной недостаточностью, в большинстве случаев уже имеет ограниченные возможности адаптации в социуме, не умеет коммуницировать с окружающим миром, а, следовательно, нуждается в организованных, системных мероприятиях.

Ограниченность представлений об окружающем мире, слабость речевых контактов, незрелость интересов, снижение потребности в речевом общении представляют собой значимые факторы, обуславливающие замедленное и аномальное развитие коммуникативных умений у детей с нарушениями ОДА и интеллектуальной недостаточностью.

Опыт показывает, что овладение техникой общения, как, впрочем, и многими другими умениями, у ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллектуальной недостаточностью происходит в значительно более поздние сроки, чем у нормотипично развивающегося ребёнка, а часто, без специального обучения, не происходит вообще.

Личностная сфера детей с нарушениями ОДА и интеллектуальной недостаточностью формируется с отклонениями и с опозданием. Наблюдаются отставания в развитии эмоционально-волевой сферы: дети эмоционально нестабильны, не могут дифференцировать свои эмоции и чувства другого человека, имеют ограниченный диапазон переживаний, крайне редко проявляют адекватные реакции радости или

печали, что находит отражение в формировании и развитии навыков общения.

Дети зачастую импульсивны и не умеют регулировать свое поведение. Инертность нервных процессов способствует стереотипности реакций, которые часто не соответствуют создавшейся обстановке, затрудняют формирование навыков общения и, как следствие, социальное взаимодействие ребенка в стремительно изменяющихся условиях современного мира. Создание благоприятных условий обучения и воспитания для детей с нарушениями ОДА и интеллектуальной недостаточностью позволяет в процессе коррекционной работы научить школьников в некоторой степени контролировать свои эмоциональные проявления, такие как гнев, обида, радость и более успешно взаимодействовать с семьей.

При поступлении в школу ребенок с нормотипичным развитием имеет определенный уровень навыков общения. В состав предпосылок необходимых для начала обучения ребенка в школе, по мнению исследователей, входят: потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками; владение определенными вербальными и невербальными средствами общения; приемлемое отношение к процессу сотрудничества; ориентация на партнера по общению; умение слушать собеседника [3].

Низкое развитие навыков общения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллектуальной недостаточностью приводит к трудностям взаимодействия ребенка со взрослыми и другими детьми.

Коррекционная работа по развитию навыков общения в условиях школы 584 «Озерки» строится в процессе более доступного для ребенка вида деятельности. Наиболее эффективным способом развития навыков коммуникативного общения младшего школьника с нарушениями ОДА и интеллектуальной недостаточностью является игра. Уроки в начальной школе для данной категории детей проводятся в игровой форме, с использованием различных пособий, дидактических и сюжетно-ролевых игр, предметов-заместителей. Данный вид деятельности основан на возможностях детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллектуальной недостаточностью проецировать в игру социальные связи и личностные отношения, в которых они не могут принять непосредственного участия в реальных ситуациях. В начале урока школьникам предлагаются игровые ситуации, затем под руководством педагога происходит распределение ролей между детьми и непосредственное проигрывание необходимых игровых действий. В процессе проведения игр, происходит закрепление определенных представлений, знаний и умений, а часто и их совокупности по нескольким темам, освоение определенных социальных ролей, накопление опыта социальных взаимоотношений, коммуника-

тивных умений. Занятие проводится в групповой форме с учетом индивидуальных особенностей учащихся начальной школы.

При работе с «безречевыми» детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллектуальной недостаточностью специалисты оценивают перспективы речевого развития и распределяют акценты в формировании коммуникативных умений ребенка. Общение всегда сопровождается четкой и эмоционально окрашенной речью взрослого, направлено на формирование возможности использования ребенком средств альтернативной коммуникации - знаков, символов, схем для выражения своих потребностей.

В системе работы с детьми с нарушениями ОДА и интеллектуальной недостаточностью по формированию коммуникативных умений и навыков специалисты обучают адекватной реакции на речевые обращения, учат использованию доступную ребёнку знаковую систему (речь, жест, пиктограмма) в играх и в быту для сообщения о своем состоянии, просьбы и других нуждах (систему альтернативной коммуникации). Педагоги стремятся воспитывать на уроках элементарные этикетные умения (приветствия, благодарности и т. п.). Общение детей организовывается таким образом, чтобы оно положительно влияло на их эмоциональное состояние. Формирование коммуникативных умений включается во все виды школьной деятельности и реализуется на материале игр и упражнений, предлагаемых всеми направлениями коррекционной работы [5].

Для успешного процесса адаптации человека, а особенно ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллектуальной недостаточностью, очень важно общение с другими людьми, умение поддержать беседу. Младшие школьники нашей школы часто неинициативны и немотивированы на общение. Дети зачастую не воспринимают информацию, не слышат, что им говорят. Поэтому они или совсем не могут дать ответ на вопрос, или отвечают невпопад, или эхологически повторяют вопрос.

В процессе коррекционной работы по развитию эффективных навыков общения у детей появляются возможности, владение которыми обеспечивает включение ребенка в общение, как в процесс установления и развития контактов с людьми для совместной деятельности. Потребность в совместной деятельности подталкивает ребенка к общению, стимулирует овладение коммуникативными умениями и дальнейшее их совершенствование.

Коммуникативные умения младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллектуальной недостаточностью понимаются как освоенные детьми способы выполнения действий в процессе общения, зависящие от характера их отношений к себе, к одноклассникам, от степени эмоционального состояния каждого школьника в процессе общения [4].

Создание и изучение системы работы по развитию эффективных навыков общения у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллектуальной недостаточностью в условиях школы привели к следующим выводам:

- для ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллектуальной недостаточностью усвоение основных коммуникативных компонентов является проблемой, которую ребенок зачастую не может решить самостоятельно.

- создание реальных условий для успешного формирования и развития навыков эффективного сотрудничества со взрослыми и сверстниками и, как следствие, выстраивание более ровных и эмоционально благоприятных отношений с ними, необходимо как школе, так и в семье ребенка.

- учет особенностей уровня умственного развития ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллектуальной недостаточностью при формировании ведущей для его возраста деятельности, послужит залогом более эффективного развития коммуникативных навыков и умений, что, в свою очередь, положительно повлияет на процесс социализации личности.

Реализуемая в школе № 584 «Озерки» технология развития эффективных навыков общения у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллектуальной недостаточностью – это продуманная система, которая выстраивается из планомерных и взаимосвязанных мероприятий, охватывающих весь период школьного обучения от простого и малого в начальной школе к более сложному в старшей школе.

Система работы по развитию эффективных навыков общения направлена на создание условий для развития человека, способного самостоятельно находить взаимопонимание с окружающими людьми, взаимодействовать с ними на нравственной и профессиональной основе, т.е. социализацию детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллектуальной недостаточностью.

Список литературы

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Владос, 2003.
2. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000.
3. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. – М.: Педагогика, 1984. – 128 с.
4. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическая реабилитация детей с ДЦП. – М.: МГСУ, 2001.
5. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушения речи у детей с церебральными параличами. – М., 1985 г.

Голишникова Е. И.

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии,
Мурманский арктический государственный университет,
г. Мурманск, Россия

Солдатова Н. М.

студент,
Мурманский арктический государственный университет,
г. Мурманск, Россия

Социально значимые студенческие проекты как средство развития и социализации детей с расстройством аутистического спектра

Включение лиц с особенностями развития в общество является актуальным вопросом современности. Особую группу, имеющую трудности во взаимодействии с окружающими и установлении с ними контактов, представляют лица с расстройствами аутистического спектра. Детский аутизм в настоящее время рассматривается как особый тип дизонтогенеза. У детей с аутизмом нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков. В связи с этим социализация детей с РАС является актуальной проблемой, успешное решение которой определяет перспективу дальнейшего психического развития ребенка и становление его личности [5; 9].

Согласно Всемирной организации здравоохранения 1 ребенок из 160 в мире страдает аутизмом. В России насчитывается порядка 200 тыс. детей с расстройствами аутистического спектра. Распространенность аутизма в США оценивается в 1 из 68 новорожденных. С каждым годом распространенность аутизма увеличивается на 6–15%. Статистические данные подчеркивают актуальность проблемы аутизма, а также важность включения таких детей в общество как можно раньше [2; 3].

Исполнение раннего включения детей с РАС в общество могут обеспечить социально-значимые проекты, реализуемые студентами вузов под руководством преподавателей. Данный вид деятельности студентов помогает не только социализироваться детям с РАС, но и обеспечивает развитие их познавательной сферы, мелкой моторики, оптимизацию эмоционально-волевой сферы, посредством мероприятий и занятий, проводимых с детьми и их семьями [1].

Термин «аутизм» был введен 1912 г. швейцарским психиатром Э.Блейлером для обозначения типа мышления, характеризующегося «оторванностью ассоциаций от данного опыта, игнорированием действительных отношений». Автор подчеркивал независимость от ре-

альной действительности, свободу от логических связей, погруженность в собственные переживания [11].

В.В. Лебединский определял аутизм, как форму искаженного психического развития, при котором наблюдается сложное сочетание общего недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных функций, приводящее к ряду качественно новых патологических образований [5].

В 40-е гг. XX в. исследователями в области раннего детского аутизма была описана его клинико-психологическая структура (Г. Аспергером, 1944, 1946; Л. Каннером, 1943 и С.С. Мнухиным, 1947) [5].

В нашей стране тема детского аутизма начинает активно привлекать внимание специалистов примерно с конца 60-х годов. Первоначально она разрабатывалась детскими психиатрами (М.Ш. Вроно, В.М. Башина, 1975; А.Е. Зеленецкая, Д.Н. Исаев, 1967; В.Е. Каган, 1981; К.С. Лебединская с сотр, 1981; С.С. Мнухин, О.П. Юрьева, 1970). Ими же разрабатываются проявления детского аутизма, как признаки нарушения развития, и попытки их разграничить. О.П. Юрьева (1970) показывает, что психический дизонтогенез может предварять начало психического заболевания. В.М. Башина (1975, 1980) не только изучает проявления детского аутизма, предшествующие началу заболевания и проявляющиеся в его процессе, но и выделяет конституциональные формы детского аутизма [8; 11].

В настоящее время применяют термин «расстройства аутистического спектра», охватывающий нарушения поведения, затруднения в социальном взаимодействии, коммуникации, ограниченных интересах и повторяющихся поведенческих актах [3].

Клинико-психологическая картина аутистических расстройств может принимать разные формы – от неговорящего дезадаптированного ребенка с низким уровнем интеллекта до избирательно одаренного с интересами к отвлеченным областям знаний и «взрослой» речью [6].

Нарушения эмоционально-волевой сферы являются ведущими у детей с расстройством аутистического спектра. Как отмечала К.С. Лебединская, при аутизме отстает в развитии самая ранняя форма социального взаимодействия – комплекс оживления при приближении знакомых (отсутствие фиксации взгляда, ответные эмоциональные реакции и др.). С развитием ребенка данная проблема продолжает нарастать – дети не просятся на руки, не прижимаются к матери, не испытывают привязанности к родителям, остаются вялыми и пассивными. У детей с РАС отмечаются нарушения чувства самосохранения с элементами самоагрессии, отсутствует тяга к сверстникам и детскому коллективу. Игры, фантазии, интересы и интеллектуальная деятельность в целом далеки от реальной ситуации. Содержание их монотонно, поведение однообразно. Дети годами одержимо играют в одну и ту же игру, рисуют одни и те же рисунки, совершают одни и те

же стереотипные действия (включают и выключают свет или воду, стереотипно бьют по мячу и т. д.), попытки прервать которые часто безуспешны [4; 6; 7; 9; 12].

Уровень интеллектуального развития при аутизме может быть самым различным: от глубокой умственной отсталости до одаренности в отдельных областях знаний и искусства. В ряде случаев у детей с аутизмом нет речи (мутизм), отмечаются отклонения в развитии моторики, внимания, восприятия, эмоциональной и других сфер психики [4; 12].

Поведение детей с аутизмом характеризуется жесткой стереотипностью (от многократного повторения элементарных движений, таких, как потряхивания руками или подпрыгивания, до сложных ритуалов) и нередко деструктивностью (агрессия, самоповреждение, крики, негативизм и др.). Также отмечают уход от реальности, ограниченный и своеобразный, стереотипный круг интересов, отличающие таких детей от сверстников. Поведение характеризуется импульсивностью, контрастными аффектами, желаниями, представлениями, нередко поведению недостает внутренней логики [7; 11; 12].

При общении наблюдается игнорирование или отвержение общения, что объясняется избирательностью ребенка при выборе оппонента взаимодействия. У таких детей крайне ограничен эмоциональный опыт взаимодействия с другими людьми – они не умеют сопереживать, перенимать настроение окружающих людей [7; 9].

Для преодоления данной особенности детей с РАС необходимо создание условий постоянного взаимодействия для постепенного включения детей в общество. Интеграция детей с РАС должна носить системный характер, с поэтапным расширением аудитории взаимодействующих [3].

Современным подходом решения вопроса социализации детей с РАС выступают социальные проекты, направленные на улучшение качества жизни детей с расстройством аутистического спектра и их семей через организованную работу с ними.

Социальный проект представляет собой последовательность мероприятий, действий и акций, целью которых является предупреждение, минимизация или разрешение проблем, обусловленных дефицитами социально-культурной интеграции, адаптации, реабилитации, социализации и самореализации личности [1].

К основным принципам социального проектирования относится принцип оптимизации «зоны ближайшего развития» личности – социокультурной среды ее обитания, заключающийся в разработке условий, способствующих саморазвитию социокультурного субъекта (личности, группы, института, общества) посредством решения или предупреждения проблем, характеризующих неблагоприятные обстоятельства его жизнедеятельности [1].

С целью определения осведомленности обучающихся вуза о детях с расстройствами аутистического спектра, о социальных проектах и их отношении к ним, была составлена анонимная анкета, включающая в себя 6 вопросов. В анкетировании приняли участие студенты разных курсов и направлений подготовки. Количество респондентов составило 32 человека.

На основе проведенного исследования было выяснено, что 87,5% респондентов осведомлены об основных особенностях развития детей с РАС, однако, 12,5% опрошенных считают, что расстройства аутистического спектра являются психическим заболеванием. Не видят смысла в социализации детей с РАС 16% опрошенных, поскольку считают, что наладить общение с окружающими у детей не получится. 53% респондентов как эффективное средство коммуникации с детьми с расстройствами аутистического спектра выбрали вербальные и невербальные средства.

Вопрос о понятии социально-значимого проекта показал, что ровно половина опрошиваемых студентов (50%) считают, что данные проекты должны каким-либо способом улучшать жизнь целевой аудитории, тогда как вторая половина опрошиваемых (50%) считает, что социально-значимый проект – это мероприятие, проведенное организованной группой людей. Согласно результатам опроса, лишь 31,5% опрошиваемых принимали участие в социально-значимых проектах, и собираются продолжать данную деятельность, 12,5% опрошиваемых принимали участие в проектах ранее, но больше участвовать не собираются, 28% обучающихся никогда не принимали участие в подобных мероприятиях, но хотели бы стать участниками, такое же количество респондентов (28%) никогда не принимали участие в проектах и не собираются участвовать в будущем. На вопрос о желании принять участие студенческом социально-значимом проекте, направленном на развитие и социализацию детей с РАС, лишь 47% респондентов дали положительный ответ.

Исходя из полученных данных, можно предположить, что социально-значимые проекты являются актуальными среди студентов вуза и интересны им.

Интерес к социализации детей с РАС посредством социально-значимых проектов подтверждается уже реализованными проектами студентами направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» ФГБОУ ВО МАГУ под руководством преподавателей университета. Социально-значимые проекты «Масленица», «Дорогая Мамочка!», ориентированные на развитие и социализацию детей с РАС стали наглядным доказательством заинтересованности детей и их семей в успешном включении в общество. Каждая встреча с данными детьми и их родителями показывает важность и необходимость проведения подобных мероприятий. В ходе встреч между деть-

ми и студентами устанавливается успешное взаимодействие, в частных случаях – дружеские отношения (дети узнают и радуются встрече своим оппонентам, улыбаются, обнимают, дают руку, спокойно идут на контакт, с увлечением участвуют во всех мастер-классах и музыкальных «минутках»). Постепенное увеличение числа взаимодействующих с детьми с расстройствами аутистического спектра лиц является необходимым условием для успешной социализации. Главная особенность – предрасположить ребенка к себе, почувствовать, когда он будет готов к взаимодействию.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что расстройства аутистического спектра является всепроникающим нарушением, поскольку происходят изменения во всех психических сферах ребенка - перцептивной, интеллектуальной, речевой, эмоциональной, волевой, поведенческой. Основные признаки расстройства аутистического спектра – это глубокие нарушения социального развития, стереотипность в поведении, речевые нарушения, сутью которых является нарушение возможности использовать речь в целях коммуникации; повышенная чувствительность (сензитивность) к сенсорным стимулам. Вовлекая детей в совместные мероприятия, приобщая их к взаимодействию с окружающими, обогащается их эмоциональный опыт, они учатся понимать эмоции и настроение окружающих, что ведет к улучшению социальной коммуникации. Достичь данного результата помогают студенческие социально-значимые проекты, вовлекающие в процесс совместного взаимодействия студентов, детей и их родителей.

Список литературы

1. Быкова Л.А., Климова Е.Э. Социальное проектирование как способ решения социальных проблем // Старт в науке: VII Междунар. конкурс науч.-исслед. и творческих работ учащихся. [Электронный ресурс]. – URL: <https://school-science.ru/7/8/40919> (дата обращения: 17.03.2020).
2. Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (дата обращения: 18.03.2020).
3. Захаренко А.С., Рокицкая Ю.А. и др. Образование и социализация детей с расстройствами аутистического спектра: метод. пособие [Электронный ресурс]. – URL: http://www.eduportal44.ru/autizm/SiteAssets/SitePages/str3/Захаренко_AC_Образование_и_социализация_детей_с_РАС.pdf (дата обращения: 17.03.2020).
4. Колесникова Г.И. Специальная психология и специальная педагогика. Психокоррекция нарушений развития: учебное пособие для вузов [Электронный ресурс]. – URL: <https://biblio-online.ru/bcode/452045> (дата обращения: 16.03.2020).
5. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: учеб. пособие [Электронный ресурс]. – URL: http://pedlib.ru/Books/2/0243/2_0243-96.shtml#book_page_top (дата обращения: 15.03.2020).
6. Лебединская К.С. Особенности психического развития детей с аутизмом первых двух лет жизни // Альманах института коррекционной педагогики. [Электронный ресурс]. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-9/osobennosti-psihicheskogo-razvitiya-detej-s-page2> (дата обращения: 16.03.2020).

7. Лубовский В.И. и др. Специальная психология в 2 т. Т. 2: учеб. для бакалавриата и магистратуры [Электронный ресурс]. – URL: <https://biblio-online.ru/bcode/434470> (дата обращения: 16.03.2020).

8. Мальтинская Н.А. История развития учения об аутизме // Научно-методический электронный журнал «Концепт» [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-ucheniya-ob-autizme/viewer> (дата обращения: 16.03.2020).

9. Никольская О.С. Структура нарушения психического развития при детском аутизме // Альманах института коррекционной педагогики [Электронный ресурс]. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/struktura-narushenija-psihicheskogo-razvitija-pri> (дата обращения: 15.03.2020).

10. Никольская О.С. Изучение проблемы детского аутизма в России // Альманах института коррекционной педагогики [Электронный ресурс]. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/izuchenie-problemy-detskogo-autizma-v> (дата обращения: 16.03.2020).

11. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода // Альманах института коррекционной педагогики [Электронный ресурс]. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/korrekcija-detskogo-autizma-kak-narushenija> (дата обращения: 17.03.2020).

12. Шипицына Л.М. и др. Специальная психология: учеб. для вузов [Электронный ресурс]. – URL: <https://biblio-online.ru/bcode/450766> (дата обращения: 16.03.2020).

Гололенкова А. О.

магистрант,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

Научный руководитель Писаренко С. В.

кандидат географических наук,
доцент кафедры социально-культурного сервиса и туризма,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

Анализ объектов туристской инфраструктуры для организации инклюзивного туризма в Гатчинском районе Ленинградской области

Анализ работ последних лет показывает, что безбарьерная среда и инклюзивный туризм являются растущей областью туристских исследований [8; 10] и практики [13]. Согласно данным, приведенным Всемирной организацией здравоохранения, на сегодняшний день в мире насчитывается около 15% людей с ограниченными возможностями [1]. Это более одного миллиарда от общего населения Земли.

Инклюзивный туризм подразумевает свое осуществление только при наличии безбарьерной или доступной среды в соответствии с Конвенцией о правах инвалидов. Таким образом, возникают требования к инфраструктуре города, объектам размещения и показа [9].

Нами были рассмотрены перспективы развития инклюзивного туризма и наличие необходимой для этого инфраструктуры в Гатчинском районе Ленинградской области.

Гатчинский муниципальный район входит в число наиболее инвестиционно-привлекательных территорий Ленинградской области, что обусловлено рядом объективных факторов:

- выгодное географическое расположение;
- хорошая транспортная освоенность;
- наличие туристских рекреационных ресурсов
- наличие резерва трудовых ресурсов.

Нами был проведен анализ туристского потока в Гатчинский район за 2016–2018 гг., который позволяет нам констатировать ежегодное увеличение туристского интереса к району [7].

Данной положительной тенденции способствуют активные действия Информационно-туристского центра Гатчины и Гатчинского района (начал свою работу с июля 2016 г.) [2]. За это время была проделана огромная работа, среди которой: организовано взаимодействие с туристскими фирмами города Гатчины и Санкт-Петербурга, налажена работа с музеями и отелями Гатчины; создан новый сайт ИТЦ visitgatchina.com [2]. Совместно с Комитетом по культуре и туризму проведены обучающие семинары и рекламные туры для сотрудников турфирм Санкт-Петербурга, разработаны экскурсионные маршруты. Гатчина вошла в туристский маршрут «Города воинской славы», «Серебряное ожерелье России» [2]. Бренды, продвигаемые на территории Гатчинского муниципального района: «Хочу в Гатчину», «Гатчинский район. Удивительное рядом» [2].

Несмотря на наличие достаточного большого количества туристских ресурсов, среди остальных пригородов Санкт-Петербурга Гатчина и Гатчинский район являются значительно менее известными. Основную роль в этом сыграло гораздо позднее восстановление после оккупации во время Великой Отечественной войны.

Для оценки возможностей развития туризма в Гатчинском муниципальном районе провели SWOT-анализ:

Сильные стороны: транспортная доступность; выигрышное географическое положение по отношению к Санкт-Петербургу, районам Ленинградской области и границам РФ; наличие туристских ресурсов для развития различных видов туризма; наличие высококвалифицированного персонала; развитая строительная и инженерная инфраструктура; богатая культурная среда; включение Гатчины в проекты «Серебряное ожерелье» и «Императорское кольцо».

Слабые стороны: нехватка объектов туристской и общей коммунальной инфраструктуры; недостаточная известность по сравнению с другими пригородами СПб; недостаточное продвижение на национальном и международном уровне; преобладание числа экскурсантов

над туристами; неудовлетворительное состояние большей части объектов историко-культурного наследия в районе; недостаточное количество средств размещения для людей с ОВЗ.

Возможности: создание туристско-рекреационного комплекса регионального значения в Гатчинского муниципального района (ГМР); использование г. Гатчины как опорной точки для проживания туристов, посещающих Санкт-Петербург и пригороды; развитие бальнеологического и рекреационного туризма на базе «Gatchina Gardens»; развитие событийного туризма; создание рекреационной зоны в Приоратском парке; формирование автотуристского кластера на базе строительства кемпингов и мотелей; рост доходов за счет увеличения продолжительности пребывания туристов в городе и районе; участие в региональных и федеральных программах по развитию туризма.

Угрозы: эпидемиологическая ситуация; ухудшение экологической ситуации из-за деятельности предприятий промышленности и полигонов ТБО; снижение доходов населения и спроса на туристско-рекреационные услуги; возрастание конкуренции со стороны других муниципальных образований Ленинградской области; увеличение износа туристских и инфраструктурных объектов при отсутствии инвестиций; ухудшение у зарубежных потребителей имиджа РФ как туристической территории с качественными сервисом и безопасными условиями туризма из-за негативных внешнеполитических событий.

В ходе проведенного анализа мы пришли к выводу, что Гатчинский район имеет хорошие возможности для устойчивого развития туризма и повышения турпотока. На территории Гатчинского муниципального района развиты такие виды туризма, как: культурный, паломнический, событийный, спортивный туризм. В этой связи особое значение приобретает развитие экологического туризма на территории Гатчинского района, возможности организации представлены в работе [11].

Для включения Гатчинского муниципального района в межрегиональные туристские маршруты требуется осмысление позиционирования Гатчинской дестинации, учитывая сложившиеся проблемы при их реализации [12].

Перспективным видом является – рекреационный туризм. Одним из его видов является инклюзивный туризм, который в настоящее время практически не развит в ГМР. Для территории развитие социального туризма дает заполнение средств размещения, посещение объектов туризма в низкий сезон, а также увеличение числа рабочих мест.

Изучены объекты туристского интереса Гатчинского района на предмет доступности для посещения в зависимости от проблем со здоровьем (зрение, слух, опорно-двигательный аппарат). В Гатчинском районе хорошо развит активный туризм в виде конного спорта. Учитывая специфику исследования, объекты данной аттракции нами рассматриваться не будут.

В результате проведенного анализа можно сделать вывод, что не многие объекты туристского показа соответствуют концепции доступной среды. Если смотреть по типам проблем со здоровьем, мы видим, что для колясочников больше всего полностью доступных объектов. Категория частично доступных в основном составляют объекты природные и военно-патриотической направленности, так как специального сервиса для людей с ограниченными возможностями там не представлено, но местность позволяет осмотреть их в сопровождении или самостоятельно. Доступные музеи находятся в г. Гатчина, п. Сиверский, п. Суйда, п. Новый Свет, д. Пижма, д. Кобрино, д. Петрово, п. Сусанино.

Для людей с ограничениями по зрению только Гатчинский дворец предоставляет полноценный сервис. Люди с такими проблемами здоровья, в виду их физического восприятия из всех видов туризма могут быть заинтересованы более всего в экологическом и паломническом – данные объекты показа были отнесены к частично доступным только в сопровождении.

Самая спорная категория туристов оказалась с проблемами слуха. Условно им доступны все объекты показа, но специализированный сервис для них предоставляется лишь в некоторых.

Учитывая полученные результаты доступности объектов туристского интереса, целесообразно проводить анализ для людей с проблемами опорно-двигательного аппарата. Они станут целевой аудитории при развитии инклюзивного туризма в Гатчинском районе. Также нами был проведен анализ доступности объектов по видам туризма для людей с ОВЗ.

В результате анализа мы пришли к выводу, что каждый рассмотренный нами вид туризма обладает доступными или частично доступными объектами показа.

Следующим этапом нами были рассмотрены средства размещения, анализ которых показал, что только три отеля могут принять маломобильных гостей и лишь один из них имеет специализированные номера.

Далее нами были проанализированы предприятия общественного питания (доставка еды; пиццерии, фастфуд, столовые, кафе, суши-бары, рестораны) в концепции доступной среды. В результате мы утверждаем, что их достаточное количество и они разнообразны в городе Гатчина и их полное отсутствие в Гатчинском районе. Меньше половины предприятий общественного питания соответствуют или частично соответствуют концепции доступной среды в городе Гатчина.

Таким образом, основную часть в структуре предприятий общественного питания составляют рестораны и кафе, второе место занимают суши-бары и столовые, в меньшинстве пиццерия. В Гатчине

функционируют две доставки еды, что позволяет людям с ОВЗ поужинать, не выходя из отеля.

Нами исследованы объекты загородного отдыха и санатории. К сожалению, в Гатчинском районе располагаются только детские санатории и лагеря, которые маловероятно будут интересны маломобильным туристам. Турбазы и загородные коттеджи не обладают необходимым минимумом для приема людей с ОВЗ опорно-двигательного аппарата [5].

В ходе анализа городской инфраструктуры в концепции доступной нами была рассмотрена инфраструктура общественного транспорта. В Гатчинском районе находятся 55 железнодорожных станций, вокзалов и платформ. Согласно правилам РЖД пассажиры с ОВЗ за трое суток, но не менее чем за 24 ч могут оформить заявку на сопровождение и оказание помощи на вокзалах и остановочных пунктах, а также на посадку в пригородные поезда с высоких платформ [6]. В районе много автобусных маршрутов, но они не удобны для поездок маломобильных пассажиров.

Туристы и экскурсанты с проблемами опорно-двигательного аппарата могут посетить следующие досуговые места в городе Гатчина: Гатчинский городской Дом культуры, кинотеатр «Победа», кинотеатр «Скай Синема», Театр Юного Зрителя, городская филармония Гатчины, торгово-развлекательный комплекс «Пилот», кино-концертный центр «Юбилейный», торговый центр «Мегаполис», Кинотеатр «Кинополис», торгово-развлекательный центр «Cubus» [5].

В Гатчинском районе осуществляют туристскую и экскурсионную деятельность на прием туристов три организации: Информационно-туристский центр Гатчинского Муниципального района; Гатчинское Бюро Путешествий и Экскурсий; Туристская компания «Гатчинские каникулы» [2].

В настоящее время на уровне региона разработаны и внедряются в практику специально адаптированы программы для лиц с ограниченными возможностями – маршруты «Серебряного ожерелья России», «По городам воинской славы», включающие посещение Гатчины. В последние годы проводятся культурно-познавательные туры (в основном, для ветеранов) по Гатчинскому муниципальному району за счет бюджета Ленинградской области. Недостаток финансирования и соответствующей инфраструктуры являются основными проблемами для развития инклюзивного туризма. Еще одной проблемой является слабое информационно-справочное обеспечение туризма (путеводителя для лиц с ОВЗ) ГМР для этого необходимо учесть опыт ряд работ [10].

Таким образом, в Гатчине и в Гатчинском муниципальном районе сложились предпосылки для организации инклюзивного туризма.

Список литературы

1. Всемирный доклад об инвалидности [Электронный ресурс]. – URL: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/ru/
2. Официальный сайт Информационно-туристского центра города Гатчины и Гатчинского района [Электронный ресурс]. – URL: <https://visitgatchina.com/>
3. Джанджугазова Е.А., Маркетинг туристских территорий: учеб. пособие. – М.: КНОРУС, 2011. – 112 с.
4. Доступная среда для инвалидов [Электронный ресурс]. – URL: <https://perspektiva-inva.ru/userfiles>
5. Объекты социальной инфраструктуры [Электронный ресурс]. – URL: <http://bezpregrad.lenreg.ru/herbst/objects?search=&arrangement=0®ion=7&cat=0>
6. Пассажирам с ограниченными физическими возможностями [Электронный ресурс]. – URL: https://pass.rzd.ru/static/public/ru?STRUCTURE_ID=5284
7. Статистические данные [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.russiatourism.ru/contents/statistika/>
8. Статья. В Петербурге развивают инклюзивный туризм [Электронный ресурс]. – URL: https://www.gov.spb.ru/gov/otrasl/c_tourism/news/178803/
9. Яковлева К.Г. Формирование доступности туристской среды для лиц с ограниченными возможностями в рамках реализации государственной программы «Доступная среда» 2011–2015 гг. // Известия С.-Петерб. ун-та экономики и финансов. – 2012. – № 2. – С. 137–139.
10. Писаренко С.В. Формирование туристской инфраструктуры для маломобильных граждан // Экологическое равновесие: геоэкология, краеведение, туризм: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Т.С. Комиссарова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 233–239.
11. Ленинградская область – территория экологического туризма: состояние и перспективы развития: моногр. / науч. ред. Е.А. Гаджиева, отв. ред. С.В. Писаренко. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2018. – 140 с.
12. Писаренко С.В., Жуков П.В. «Серебряное ожерелье России»: проект или турпродукт? // Вестн. Национальной академии туризма. – 2018. – № 3 (47). – С. 19–22.
13. Писаренко С.В., Жуков П.В., Ганина К.М., Комракова Е.Е. Особенности организации экскурсии для детей с неврологическими заболеваниями в Санкт-Петербурге // Интеграция туризма в экономическую систему региона: перспективы и барьеры: материалы I Междунар. науч.-практ. конф., 25–26 апр. 2019 г.: в 2 ч. Ч. 2. – Орёл: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2019. – С. 178–183.

Гутник К. П.

учитель начальных классов,
Средняя общеобразовательная школа № 19,
г. Северодвинск, Архангельская область, Россия

Модель тьюторского сопровождения детей младшего школьного возраста с нарушением зрения

Преобразования, происходящие сегодня в системе российского образования, в том числе, развитие инклюзивной практики, гарантируют равные права на получение образования и доступность общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), выбора подходящего им образовательного маршрута.

В массовой школе достижение высоких показателей эффективности формирования компенсаторных механизмов возможно только при условии проведения комплексной диагностики фактического уровня психологического развития ребенка с ОВЗ, а также разработке эффективной системы психолого-педагогического сопровождения развития, адекватной возможностям и потребностям детей с нарушениями зрения.

В виду вышеизложенного проблема тьюторского сопровождения данной категории детей в условиях массовой школы как основы эффективного психолого-педагогического сопровождения является актуальной.

Целью выпускной работы является разработка и описание модели тьюторского сопровождения детей младшего школьного возраста с нарушением зрения.

Для достижения поставленной цели были разработаны задачи:

1. Изучить и проанализировать литературу по теме исследования.
2. Изучить нормативно правовые документы, регламентирующие деятельность тьютора в образовательной организации.
3. Раскрыть теоретические основы тьюторского сопровождения.
4. Представить информационную справку об МБОУ «СОШ № 19» г. Северодвинска.
5. Разработать модель тьюторского сопровождения детей младшего школьного возраста с нарушением зрения.

Объект: тьюторское сопровождение детей младшего школьного возраста с нарушением зрения.

Предмет: процесс тьюторского сопровождения детей младшего школьного возраста с нарушением зрения.

Изучив работы по теории вопроса, мы определили, что тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного движения ребенка, которое строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений с интересами и устремлениями.

Анализ нормативно-правовой базы позволил выявить, что в ключевых документах встречаются, упоминаются понятия индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная программа развития, однако законодательно определено лишь понятие ИУП как учебного плана, который обеспечивает освоение ОДНОЙ образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося.

Для реализации 4 задачи мы проанализировали образовательное пространство МБОУ СОШ № 19 г. Северодвинска и отметили, что в образовательной организации накоплен опыт по работе с детьми ОВЗ разных категории, созданы условия для успешного образовательного процесса, однако, не реализуется практика тьюторского сопровождения детей с нарушением зрения.

В связи с этим в рамках апробации тьюторского сопровождения детей с нарушением зрения, была разработана модель тьюторского сопровождения детей данной категории, модель предоставлена в раздаточном материале.

На первом этапе модели происходит первая встреча тьютора со своим подопечным. Тьюторант фактически представляет тьютору свой познавательный интерес, рассказывая о себе, об истории возникновения своего интереса. Тьютор фиксирует первичный образовательный запрос учащегося, родителей, его интересы, склонности, показывает значимость данного интереса и перспективы совместной работы в этом направлении. Выясняет планы учащегося и образ желаемого будущего (естественно, в зависимости от той возрастной ступени, на которой разворачивается тьюторское сопровождение). На данной начальной ступени тьюторского сопровождения особенно значимо создание ситуации «позитивной атмосферы», психологического комфорта, который способствует вхождению учащегося в тьюторское взаимодействие, готовности продолжать сотрудничество. В целом же работа на данном этапе направлена прежде всего на развитие и стимулирование у тьюторанта мотивации к дальнейшей образовательной деятельности.

Первоначальный запрос со стороны мамы к тьютору был следующим: «оказать помощь в налаживании отношений с одноклассниками в школе». Мама пояснила, что подразумевает под этим: «постоянное общение с одноклассниками в учебное время, доброжелательность в отношениях». На этой встрече сам ребенок запрос не сформулировал. При беседе с тьютором ученица быстро переходила от одной темы к другой, часто отвлекалась, постоянно перемещалась по кабинету, без разрешения брала предметы, роняла книги, стоящие на полке, не дослушивала до конца обращенную к ней речь, часто ерошила растрёпанные волосы, не улыбалась.

После обсуждения с руководителем организации, педагогом и психологом по организации тьюторского сопровождения ребенка с нарушением зрения в условиях общеобразовательной организации, было принято решение о реализации модели ТС.

На данном этапе нами была обследована Ю. С., для выявления потребностей ученика с нарушением зрения, которая является учеником 4 класса МБОУ «СОШ № 19»

Из беседы с ортаптисткой мы выяснили, что Ю. С. имеет диагноз вражденная зеркальная катаракта (характеризуется поражением обоих глаз – в данном случае ребенок был прооперирован в 2017 г.), интеллект сохранен.

Консультация психолога показала общую моторную неловкость, неустойчивый характер настроения, порой – назойливость. Эмоционально-волевая зрелость. Снижена способность критически оценивать

результаты работы. Завышенная самооценка. По результатам собственных наблюдений – трудности установления продуктивных контактов со здоровыми сверстниками (снижена способность поддерживать познавательную беседу, при возникновении подобных затруднений, склонна замыкаться, «входить в ступор»). Трудности приспособления к новой ситуации.

Для выявления мотивов участия ученика в деятельности мы использовали методику Л.В. Байбородовой. Далее мы продиагностировали мотивы деятельности школьника.

Данные дают основание сделать вывод о том, что ведущими мотивами деятельности данного ребенка являются личностные мотивы, способствующие саморазвитию, самореализации, самовыражению и личностному росту.

Достаточно высокий уровень коллективистских мотивов деятельности, что в первую очередь связано с особенностями воспитания детей с нарушением зрения, когда ребёнок постоянно находился в коллективе в специализированном ДООУ.

Интерес ребенка направлен на:

- участие в интересных делах;
- участие в делах своего коллектива;
- участие в творческих делах.

Результаты обследования ребёнка позволяют нам поставить следующие задачи тьюторского сопровождения:

- создавать условия для расширения возможности общения ребёнка со здоровыми сверстниками в условиях СОШ;
- стимулировать познавательные процессы;
- развивать коммуникативные навыки;
- способствовать развитию творческих, физических, эмоционально-изобразительных и художественно-изобразительных способностей школьника.

В ходе дальнейшей работы, на адаптационном этапе с Юлией С. был согласован план, расписанный на все время работы ГПД (группы продленного дня) список кружков и мероприятия. Ребенку предлагалось сделать выбор тех дел, которые ее заинтересовали. Мы с Юлей С. Разработали маршрутную карту мероприятий, которые проходят в ГПД, представлена в раздаточном материале. С педагогами провели собеседования, в ходе которых была предоставлена характеристика ребенка и сформулированы цели включения ребенка в проводимые мероприятия.

В ходе основного этапа ребенок начал работу в соответствии с составленным планом деятельности ученика в условиях ГПД, который тьюторка могла корректировать.

В конце каждого дня мы анализировали участие девочки в жизни школы (когда, что проводилось, конфликты, поведение детей, что по-

лучилось, что нет, что мешало, что помогало), обсуждали и планировали её дальнейшие шаги.

Таким образом, анализируя процесс тьюторского сопровождения в СОШ, можно сделать следующие выводы:

- материально-техническая база школы позволяет осуществлять тьюторское сопровождение;

- педагогический коллектив и дети готовы к включению ребенка с нарушением зрения в совместную деятельность;

- модель тьюторского сопровождения представлена 4 последовательными, логически связанными между собой этапами.

- диагностический этап был направлен на выявление ведущих мотивов и направлений развития способностей. Его реализация позволила определить наиболее целесообразные для ученика виды деятельности, обеспечивающие наибольшую успешность.

Адаптационный и основной этапы позволили разработать и реализовать маршрут движения, который основывался на данных диагностики и предполагал возможность корректировки с учетом пожеланий ребенка.

Стоит отметить, что данная модель рассчитана на 2 четверти. Аналитическая часть в работе не предоставлена, так как еще не проводилась.

Таким образом, разработанная нами модель, может реализовываться в деятельности тьютора образовательной организации. Апробируется в настоящее время в МБОУ «СОШ №19» г. Северодвинска.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012.

2. ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, 2016.

3. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»: приказ Минтруда России № 10н от 10 янв. 2017 г.

4. Александрова Е.А., Андреева Е.А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока. – М.; Тверь: СФК-Офис, 2013. – С. 60.

5. Гущина Т.Н. Индивидуальный образовательный маршрут как средство сопровождения развития субъективности обучающегося // Воспитание школьников. – 2011. – № 9. – С.32–38.

6. Горюнова Л.В. Особенности подготовки педагогов к выполнению тьюторской деятельности // Педагогическое образование университетского типа: культурные традиции, современное состояние, взгляд в будущее: материалы междунар. науч.-практ. конф., 14–15 нояб. 2013 г.: в 2 т. Т.1. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2013. – С. 59–65.

7. Горюнова Л.В., Горбань И.Е. Организация тьюторского сопровождения воспитанников детского оздоровительного лагеря // Современная педагогика. – 2015. – № 12 [Электронный ресурс]. – URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/12/5185> (дата обращения: 30.10.2017).

8. Ковалева Т.М. К вопросу о тьюторском сопровождении как образовательной технологии // Основные тенденции развития современного образования: материалы междунар. науч.-практ. конф. – М.: ИТОиП РАО, 2002. – С. 17–21.
9. Кулешова Ю. Тьютор наставник и помощник // Жизнь с ДЦП. Проблемы и решения. – 2015. – № 25. – С. 36–39.
10. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе. – М., 2010.
11. Ковалёва Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». – М., 2012.
12. Карпенкова И.В. Компетенция тьютора. // Здоровье детей. – 2013. – Июнь. – С. 49–51.
13. Ковалева Т.М. и др. Профессия «тьютор». – М.; Тверь: СФК-офис, 2012.
14. Королева Ю.А. Тьюторское сопровождение социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 35. – С. 75–78. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771186.htm>.
15. Королева Ю.А. Готовность педагога к работе с обучающимися с ОВЗ как условие успешности инклюзивного процесса (на материале Оренбургского региона) // Вестн. ТОГИРРО. – 2016. – № 1. – С. 296–299.
16. Ковалева Т.М. К вопросу о тьюторском сопровождении как образовательной технологии // Основные тенденции развития современного образования: Материалы междунар. науч.-практ. конф. – М.: ИТОиП РАО, 2002. – С. 17–21.
17. Ковалёва Т.М. Практика работы с процессом индивидуализации. Анализ локальных школьных проектов // Школа и открытое образование: концепции и практики индивидуализации: сб. науч. тр. по материалам IV всерос. науч. конф. / отв. ред. А.О. Зоткин, И.Д. Проскуровская. – Томск: Пилад, 2000. – С. 49–64.
18. Матасов Ю.Т., Богданова А.А. Тьюторское сопровождение в структуре инклюзивного образования // Специальное образование. – 2012. – № 3(27). – С. 66–68.
19. Меерзон Т.И., Качалай Е.М. Современные проблемы инклюзивного образования // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 7. – С. 78–81.
20. Пикина А.Л. Организация тьюторского сопровождения одаренного ребенка в дополнительном образовании // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – С. 240–243.
21. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учеб. пособие. – М.: РАОИКП, 1999.
22. Сборник диагностических методик по исследованию развития толерантности. – Хабаровск: ННАПК КМНС – филиал КГБОУ СПО «ХПК», 2013. – 47 с.
23. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. – М.: «Полиграф сервис», 2000.
24. Шалаева Н.А. Технология тьюторского сопровождения как средство достижения учащимися новых образовательных результатов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2011. – Т. 17. – С. 22–25.
25. URL: <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-tyutorstvo-v-inklyuzivnom-obrazovatelnom-processe-1890652-page3.html>.
26. URL: https://studwood.ru/1068674/pedagogika/raskroyte_problemy_sotsializatsii_osirotevshih_ostavshih_sya_popecheniya_roditeley_detey
27. URL: info@cc-profi.ru
28. URL: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2013/11/24/programma-letnego-lagerya-dlya-trudnykh-detey>(дата обращения: 30.10.17)
29. URL: [http://sibac.info/archive/social/3\(18\).pdf](http://sibac.info/archive/social/3(18).pdf) (дата обращения: 30.10.2017).
30. URL: horosheezrenie.ru

Евсеева Л. В.

учитель-дефектолог, высшая квалификационная категория,
магистр специального (дефектологического) образования,
Средняя общеобразовательная школа № 9, г. Тамбов,
структурное подразделение развития и реабилитации обучающихся
с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Информационная поддержка родителей обучающихся с интеллектуальными нарушениями посредством современных интернет-технологий (из опыта работы)

В настоящее время обеспечение благополучного и защищенного детства стало стратегическим национальным приоритетом государственной политики Российской Федерации. Согласно Конституции Российской Федерации и Закона «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012) и дети с ограниченными возможностями имеют равное со всеми право на образование.

Указанные нормативно-правовые документы устанавливают, что максимальная реализация потенциала каждого ребенка должна основываться на создании условий для формирования его достойной жизненной перспективы, его образования, воспитания и социализации, максимально возможной самореализации в социально позитивных видах деятельности.

Особая роль в системе психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями развития отводится внедрению технологий помощи, ориентированных на развитие внутренних ресурсов семьи, обеспечение профессионализма и высокой квалификации при работе с каждым ребенком и его семьей; партнерство во имя ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи, имеющей ребенка с интеллектуальными нарушениями – это деятельность, направленная на актуализацию коррекционных ресурсов семьи, обеспечивающих эффективность ее функционирования, что позволяет создавать соответствующее возрасту ребенка, коррекционно-развивающее пространство, формировать и реализовывать адекватные потребностям ребенка стратегии воспитания, базирующиеся на конструктивных родительских установках и позициях по отношению к нему.

Включение родителей в совместный с учителем-дефектологом коррекционно-развивающий процесс позволяет значительно повысить его эффективность. Дифференцированный подход к родителям, тактичность, внимание и сопереживание способствуют установлению партнерских взаимоотношений, взаимного доверия и понимания.

Процесс сотрудничества с родителями необходимо постоянно стимулировать и мотивировать. Большинство родителей не всегда готово на целенаправленную и систематическую работу, направленную на достижение положительных результатов в коррекции имеющихся нарушений у их детей.

Использование современных образовательных технологий позволяет существенно обогатить совместную деятельность заинтересованных сторон коррекционно-развивающего процесса в условиях образовательной организации. Особое место здесь занимают информационно-коммуникационные технологии.

Весьма эффективными и результативными среди ИКТ-технологий являются Интернет-технологии. В современном информационно насыщенном обществе Интернет стал основным источником для получения информации, а также великолепный инструментом для коммуникации.

На данный момент в педагогическом сообществе сформировались различные направления сотрудничества с родителями с использованием интернет-технологий: информирование родителей через Интернет, просвещение родителей через Интернет, сетевое консультирование, обучение родителей через Интернет, совместная деятельность с родителями в Интернете.

Особенно эффективно зарекомендовали себя Интернет-технологии в условиях организации дистанционного образовательного процесса. Ниже приводятся примеры их практического применения учителем-дефектологом, работающим в структурном подразделении развития и реабилитации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) МАОУ СОШ № 9 г. Тамбова.

Учебные классы сформированы по 4-5 человек из числа воспитанников отделения реабилитации несовершеннолетних с ограниченными физическими возможностями и социального сопровождения семей, имеющих детей-инвалидов и молодых инвалидов до 23 лет Тамбовского областного государственного бюджетного учреждения социального обслуживания населения «Забота».

Все обучающиеся имеют сложную структуру дефекта, расстройства аутистического спектра (РАС).

Адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 2) (далее – АООП ТМНР) реализуется как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

В соответствии с учебным планом педагогами разработаны рабочие программы по всем учебным предметам и коррекционным курсам, которые обязательно включают элементы реабилитационной направленности.

На основе АООП ТМНР и индивидуальных программ реабилитации и абилитации (ИПРА) для каждого ребенка разработана специальная индивидуальная программа развития (СИПР). В рамках их реализации для каждого ребенка разработан календарный план со-

трудничества с его семьей. Этот план осуществляется всеми специалистами комплексно.

Основными направлениями работы с родителями являются: диагностическое, аналитическое, консультативно-просветительское, организационно-методическое, информационное.

Реализуя систему взаимодействия с родителями обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) учитель-дефектолог использует активные современные формы и методы работы по различным аспектам коррекции развития детей.

Основными средствами информационной поддержки родителей являются: официальный сайт школы, персональный сайт педагога, социальные сети, тематические форумы и чаты в мобильных мессенджерах (WhatsApp, Viber, Skype), электронная почта, смс-рассылка, электронная почта и др.

Структура онлайн-консультации аналогична структуре традиционных консультаций, с той лишь разницей, что, осуществляя запись встречи с дефектологом, родители имеют возможность сколько угодно раз ее просматривать, намечать вопросы, которые не были затронуты, обсуждать способы и приемы вместе с ребенком и в дальнейшем проконсультироваться по собственным запросам.

Проведению данной формы взаимодействия с родителями предшествует серьезная подготовительная работа: создание заинтересованности у родителей в данном способе общения, разъяснение его преимуществ перед традиционными, установление технических возможностей проведения консультации, определения базовой интернет-платформы, создание и обмен аккаунтами, настройка путей коммуникации, создание целевых групп и индивидуальных контактов и др.).

Проведение интернет-консультаций позволяет учителю-дефектологу как унифицировать, так и дифференцировать предлагаемое содержание общения с родителями. Если это групповая консультация, то здесь предлагаются общие подходы по коррекции и развитию познавательной сферы.

Во время индивидуальной консультации с родителями интересным моментом является просмотр игрового домашнего пространства ребенка с обсуждением его педагогической целесообразности.

Для повышения родительской компетентности разработан пакет рекомендаций, направленных на коррекцию сенсорного развития обучающихся, который размещен на сайте Скорая помощь специалистам и родителям <https://www.psihologtut.com/>.

В цифровом школьном пространстве Дневник.ру создана группа «Для вас, родители», где происходит общение с родителями в формате «вопрос-ответ».

В электронном дневнике на платформе Дневник.ру ежедневно выдаются домашние задания детям с учетом их психофизических осо-

бенностей и потенциальных возможностей по темам занятий коррекционных курсов «Предметно-практические действия», «Двигательное развитие». Прикрепляются файлы с планом-конспектом урока, которые имеют специально отобранные ссылки на открытые информационные источники в сети Интернет в соответствии с темами урока и домашнего задания.

Также размещаются рекомендации для родителей по закреплению программного материала в жизненных ситуациях, близких к опыту ребенка; по организации досуговой деятельности в условиях семьи.

В разделе *Записи* родителям предлагается перечень полезных интернет-ресурсов, позволяющих организовать эффективную коррекционно-развивающую работу в домашних условиях, присоединиться к интересному родительскому сообществу, получить полезную юридическую информацию и др. Как пример – следующие посты:

Особый мир

Тамбовская область вошла в число пяти регионов Российской Федерации, которые при содействии Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, участвуют в реализации пилотного проекта по формированию единой региональной системы взаимодействия между органами исполнительной власти, организациями и семьями, воспитывающими детей с ментальными нарушениями, в том числе с синдромом Дауна. Сайт проекта <http://osobyedeti.68edu.ru/>

Временный порядок признания гражданина инвалидом на период ситуации, связанной с коронавирусом!

Правительство приняло Временный порядок признания гражданина инвалидом на период ситуации, связанной с коронавирусом. Действует новый порядок с 1 марта по 1 октября 2020 г. https://www.osoboedetstvo.ru/files/posts/vrem_poryadok_prizn_inv.pdf

Рекомендации для родителей

На официальном сайте Управления образования и науки Тамбовской области создан раздел Работа с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ, в котором размещены Рекомендации для родителей <https://obraz.tmbreg.ru/rabota-s-detmi-invalidami-i-detmi-ovz/rekomendatsii-dlya-roditelej.html>

Глаза в глаза Тамбов

Областной совет родителей, воспитывающих детей с признаками РАС и с РАС, Тамбовской области https://vk.com/glaza.v.glaza_tmb

Памятки

В период карантина важно соблюдать меры профилактики и находить поводы для радости! Команда Университета детства Рыбаков Фонда предлагает:

- памятку «Как приучить ребенка мыть руки» https://drive.google.com/file/d/1XJ_dZVOYERFsKe_Ht5h6bx0zjveS3QEw/view?usp=sharing

- подборку игр для дома с родителями от проекта «Игра 4Д»
https://drive.google.com/file/d/19iUn29wTvYe_Hl5n9BWY3dy2TV9yWAOz/view?usp=sharing

Рекомендации по использованию совместной игры в развивающих занятиях с ребенком с РАС (ранний и дошкольный возраст). Можно частично применить для детей младшего школьного возраста. Автор: канд. психол. наук М.М. Либлинг.

Навигатор для современных родителей "Растим детей" Федеральный портал информационно-просветительской поддержки родителей. <https://xn--80aidamjr3akke.xn--p1ai/>

Национальная родительская ассоциация (НРА) в партнёрстве с Минпросвещения России объявила акцию Народный Родительский Антивирус (#НРА): информационный блок с материалами для родительского самообразования, советы по различным аспектам организации жизнедеятельности семей с детьми в условиях коронавируса, а также интересные лайфхаки, позволяющие позитивно смотреть на ситуацию. <https://nra-russia.ru/>

Таким образом, информационная поддержка родителей обучающихся с интеллектуальными нарушениями посредством современных Интернет-технологий позволяет учителю-дефектологу оптимизировать коррекционно-развивающий процесс, тем самым добиваясь планируемых результатов образования, воспитания и социализации, максимально возможной самореализации в социально позитивных видах деятельности.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации: принята 12 декабря 1993 г. (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008; № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 11-ФКЗ) [Электронный ресурс]. – Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc (дата обращения: 21.04.2020).

2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». – URL: <http://www.consultant.ru/docum> (дата обращения: 21.04.2020).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения: 21.04.2020).

4. Абалуев Р.Н., Астафьева Н.Е., Баскакова Н.И., Бойко Е.Ю., Вязовова О.В., Кулешова Н.А., Уметский Л.Н., Шешерина Г.А. Интернет-технологии в образовании: учеб.-метод. пособие. – Калининград: Издательство ТГТУ, 2002. – 136 с.

5. Интернет технологии в образовании [Электронный ресурс]. – URL: http://www.vfmgju.ru/Higher-education-in-Russia/internet_tehnologii_v_obrazovanii_438/index.html (дата обращения: 21.04.2020).

6. Использование интернет-технологий в образовании [Электронный ресурс]. – URL: <http://wiki.vspu.ru/users/krisling/srs/index> (дата обращения: 21.04.2020).

7. Информационные и коммуникационные технологии в образовании [Электронный ресурс]. – URL: <http://dpk-ikt.ucoz.ru/index/0-34> (дата обращения: 21.04.2020).

8. Карпенкова И.В. Использование компьютера в развитии и социализации детей с особенностями развития. – М.: Наш солнечный мир, 2013.

Елатомцева Л. С.

учитель-логопед,

Центр развития ребенка – детский сад «Возрождение»,

г. Тамбов, Россия

Оптимизация логопедической работы с детьми дошкольного возраста посредством прикладных компьютерных программ

В современной практике оптимизация логокоррекционного воздействия, направленного на детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями, имеет решающее значение для преодоления выявленных проблем, всестороннего развития личности дошкольника, а также для подготовки ребенка к обучению в школе.

В логопедической работе используются разнообразные методы: практические, наглядные и словесные. Известно, что использование в коррекционной работе разнообразных нетрадиционных методов и приемов предотвращает утомление детей, поддерживает у детей с различной речевой патологией познавательную активность, повышает эффективность логопедической работы в целом.

Для повышения мотивации детей к коррекционным занятиям в индивидуальных и подгрупповых формах работы педагог может привлекать огромный потенциал компьютерных прикладных программ.

Информационно-коммуникативные технологии принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в логопедике. В последние годы ведется открытая дискуссия о содержании, форме, методах коррекционно-развивающего обучения и характере профессионального мышления специалистов. Каждая новая задача развивающего обучения трансформируется в проблемы метода, разработки обходных путей обучения, которые позволяли бы достичь максимально возможных успехов в развитии ребенка с особыми познавательными потребностями (И.К. Воробьев, М.Ю. Галанина, Н.Н. Кулишов, О.И. Кукушкина и др.).

Анализ литературы показывает, что компьютерные средства представляют для специалиста не часть содержания коррекционного обучения, а дополнительный набор возможностей коррекции отклоне-

ний в развитии ребенка. Педагогу, применяющему в работе компьютерную технику, необходимо решить две основные задачи коррекционно-развивающего обучения: сформировать у детей умения пользоваться компьютером и применять компьютерные технологии для их развития и коррекции психофизиологических нарушений.

Использование информационных технологий дает возможность оптимизировать и модернизировать коррекционно-развивающий и воспитательно-образовательный процесс и повысить эффективность работы педагогического коллектива.

Коррекционно-воспитательная работа с детьми, имеющими отклонения в развитии, предполагает использование специализированных или адаптированных компьютерных программ (главным образом обучающих, диагностических и развивающих).

Медиаобразовательные средства позволяют воспринимать информацию на качественно новом уровне, что значительно повышает познавательную активность ребенка. Занятия с использованием компьютера проводятся при обязательном соблюдении условий для сохранения здоровья ребенка, т.е. соблюдение СанПиНов: использование современных версий моделей ПК, работа с компьютером на одном занятии в течение короткого времени (5–10 мин) и не более двух раз в неделю (индивидуально, в зависимости от возраста ребенка, особенностей его нервной системы), проведение до начала занятия и после гимнастики для глаз. Помимо того, обязательным является включение в работу игр, направленных на профилактику нарушений зрения и отработку зрительно-пространственных отношений.

Компьютерная программа – это полный, самодостаточный набор компьютерных инструкций, обеспечивающий выполнение конкретной задачи. Они бывают системные, инструментальные и прикладные. Практикующих специалистов системы коррекционно-развивающего обучения в работе с дошкольниками могут заинтересовать прикладные компьютерные программы.

Прикладная программа ориентирована на конкретное выполнение работ, необходимых пользователю. Среди программ этой группы: программы обработки текстовой, графической и числовой информации, коммуникационные пакеты, системы управления базами данных, обучающие программы, игры и т. д.

Основными принципами при использовании прикладных компьютерных программ должны быть: системный и деятельностный подход к коррекции нарушений речевого развития, игровая форма обучения, интерактивность, полисенсорное воздействие, при котором слуховое восприятие информации сочетается с опорой на зрительный контроль, что позволяет задействовать сохраненные анализаторы и способствует активизации компенсаторных механизмов, индивидуальный и дифференцированный подход к обучению.

В процессе коррекционно-развивающего обучения педагогически целесообразно использование следующих компьютерных программ.

Программы общего назначения:

- текстовый редактор MS Word (например, печатание и моделирование букв, звуковой анализ и др.);

- электронные таблицы MS Excel (например, визуализация достижений воспитанников и др.);

- коммуникационный пакет MS Internet Explorer (например, работа с родителями, детьми - использование электронной почты для домашних заданий, заочных виртуальных консультаций и др.)

Популярные профессиональные программы:

- графический редактор Paint (например, с детьми, имеющими I, II уровень общего недоразвития речи, уточнение, закрепление понятий о цвете, форме, величине и др.);

- пакет деловой графики MS PowerPoint, MS Publisher (совместная работа по подготовке детских презентаций, изготовление информационных буклетов, бюллетеней и др.);

- система управления базами данных MS Access (создание электронного каталога игр и др.);

- программа для работы со звуком и видео Windows Media (запись и прослушивание детской речи, ее анализ; просмотр тематического видео и др.).

Коррекционно-развивающая деятельность, которая проводится на основе компьютерных обучающих программ по всем разделам программы, позволяет интегрировать аудиовизуальную информацию, представленную в различной форме (видеофильм, анимация, слайды, музыка), стимулируют непроизвольное внимание детей благодаря возможности демонстрации явлений и объектов в динамике. Владение компьютерными технологиями позволяет увеличить поток информации по содержанию предмета и методическим вопросам благодаря данным, имеющимся на электронных носителях и в Интернете.

Обучающие программы:

- словари, энциклопедии, атласы, справочники, компьютерные логопедические игры-программы, например, «Игры для Тигры», «Видимая речь» и др., развивающие игры «Баба Яга. Пойди туда, не знаю куда...» и др.

Компьютерные игры учат детей преодолевать трудности, контролировать выполнение действий, оценивать результаты. Ребенок входит в сюжет игр, усваивает их правила, подчиняя им свои действия, стремится к достижению результата. В работе используются игры, в которых есть свои герои, которым необходимо помочь выполнить то или иное задание.

Компьютер не только развивает интеллектуальные способности детей, но и воспитывает у них такие качества как самостоятельность, сосредоточенность, усидчивость.

Игры с компьютером приобщают ребенка к сопереживанию, воспитывают желание оказать помощь героям игр. В процессе разных игр важно расширять словарный запас детей и знания об окружающем мире, развивать сенсорные способности, эмоционально-волевою сферу, развивать конструктивные способности и все психические процессы.

Подбор компьютерных игр осуществляется в соответствии с программой, разделами коррекционной работы и с учетом тематического планирования. Каждому ребенку рекомендуется тот или иной вариант игры в зависимости от его речевых, интеллектуальных индивидуальных особенностей.

В практике использования компьютерных программ широко используются компьютерные образовательные программы ведущих мультимедийных компаний России: «Новый диск» («Учимся играя», «Смешарики», «Несерьезные уроки», др.), 1С (Развивающие компьютерные игры серии «1С: образовательная коллекция»); издательства «Учитель» («Логопедические упражнения. Коррекция речи. Рекомендации. Развивающие занятия», 2013 г. Юдина Т.Г. и др.), издательства «Мозаика-Синтез» (серия «Играю и обучаюсь»); Интернет-проекта «Электронные образовательные ресурсы» (раздел «Дошкольное образование» развивающие игры по образовательным областям) и др.

Особое место в системе обучающих игр развивающего характера отводится авторским электронным образовательным ресурсам, создаваемым педагогами на основе технологии Веб 2.0, являющейся платформой социальных сервисов, служб и позволяющая широкому кругу пользователей сети Интернет быть не только получателями информации, но, главное, ее создателями и соавторами.

Создание интерактивных слайд-шоу, презентаций, лото, онлайн-ребусов, онлайн-крсвордов, онлайн-пазл, плейкастов, мозаики слов - и это только малая часть возможностей использования данной технологии для активизации коррекционной деятельности педагога в работе с детьми, имеющими речевые нарушения.

Эффективное решение образовательных задач невозможно без мониторинга, который обеспечивает своевременное выявление проблем в детском развитии, оценку эффективности педагогических действий и их дальнейшее планирование. Например, используемая в практике компьютерная программа Соната-До: Мониторинг речевого развития детей 2–7 лет, разработанная авторами Олейниковым С.П., Телюковой Г.Г. представляет собой простой и удобный в использовании диагностический инструмент, позволяющий формировать речевую карту ребенка, определять степень нарушения разных сторон речи ребенка, а также, отслеживать динамику его речевого развития и эффективность педагогического воздействия.

Мониторинг осуществляется с помощью экспресс-диагностики на основе нейропсихологических методов. Данная диагностика, разработанная на основе методики Фотековой Т.А., Ахутиной Т.В. Возможности программы позволяют использовать предложенные методики, при

необходимости адаптируя их к особенностям своей работы или добавляя собственные методики и методики других авторов.

Таким образом, целесообразное и интегрированное использование компьютерных прикладных программ, наряду с традиционными методами системы логопедического воздействия, при работе с детьми, имеющими речевые нарушения, повышает их заинтересованность в коррекционных занятиях, улучшает усвоение материала, увеличивает речевую активность, формирует и совершенствует межличностное общение, а кроме того дает возможность индивидуально подойти к каждому ребенку с учетом его потребностей, позволяет воспитаннику осознанно контролировать и исправлять свои ошибки, ориентируют на успех.

Список литературы

1. Морев И. А. Образовательные информационные технологии. Ч. 2. Педагогические измерения: учеб. пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 174 с.
2. Комарова Т.С., Комарова И.И. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. – М.: Мозаика-Синтез, 2011.
3. Апальков В.Г. Информационно-образовательная среда и сервисы веб 2.0 ДОУ [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.myshared.ru/slide/4643/> (дата обращения: 27.11.2019).
4. Водолагина Л.Ю. Использование цифровых образовательных ресурсов в организованной и самостоятельной деятельности детей в ДОУ [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.uchmet.ru/articles/165390/> (дата обращения: 27.11.2019).
5. Сарапулова П. В. Особенности применения компьютерных технологий при обучении детей с ограниченными возможностями [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.human.perm.ru> (дата обращения: 27.11.2019).
6. Ходченкова О.А. Использование ИТ в работе логопеда детского сада [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.iteach.ru> (дата обращения: 27.11.2019).

Жадан С. Т.

зам. директора по учебно-воспитательной работе,
Средняя общеобразовательная школа № 19,
г. Северодвинск, Россия

Создание модели инклюзивного образования «Школа равных возможностей» в условиях общеобразовательной организации

*Собраться вместе – это начало,
Держаться вместе – это прогресс,
Трудиться вместе – это успех.*
Джон Максвелл

Инклюзивное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики.

Инклюзивное образование означает: каждый ребенок учится вместе со всеми, играет вместе со всеми, имеет равные возможности для учебы, для внешкольного образования, для участия во всех сферах деятельности; дети с особыми потребностями должны иметь необходимую поддержку для всего этого. Актуальность построения модели инклюзивного образования в образовательной организации обусловлена необходимостью применения системного комплексного подхода в вопросах реализации качественного образования, доступного всем детям вне зависимости от стартовых возможностей.

Новая парадигма инклюзивного образования предполагает переход от «формальной» инклюзии, в которой обучающийся должен подстраиваться под условия школы, к истинной инклюзии, главный принцип которой «ребенок в центре», подразумевающей гибкость школьной системы и стремление коллектива школы не только принимать, учитывать особенности детей, но и стремиться раскрыть их потенциал, используя современные технологии обучения.

Сегодня стало понятно, что школа сама должна измениться для того, чтобы стать инклюзивной, ориентированной на любого ребенка с любыми образовательными потребностями. Считаем, что слова Д.И.Писарева: «Не школа преобразовывает жизнь, а, напротив того, жизнь создает для себя школу и приспособляет ее к своим потребностям и стремлениям», - актуальны и современны.

Внедрение инклюзивного образования требует комплексного подхода, включающего создание безбарьерной среды, подготовку педагогических кадров и формирование толерантного отношения учащихся и родителей к проблемам «особых» детей и их семей. Это серьезная интеллектуальная, организационная и эмоциональная работа, которая требует настоящей отдачи от всех субъектов образовательного процесса.

Одно из приоритетных направлений работы МАОУ «СОШ № 19» – создание модели инклюзивного образования «Школа равных возможностей» с целью создания благоприятных условий для каждого ребенка с особыми образовательными потребностями, обеспечения толерантного отношения ко всем участникам образовательного процесса. Основой этого является накопленный опыт школы по осуществлению практики социальной и образовательной интеграции детей с ОВЗ в среде здоровых сверстников:

- 2013–2015 гг. – базовая площадка по реализации инклюзивного образования в рамках международного проекта Kolarctic «Школа для всех – развитие инклюзивного образования» для стран Баренцева региона;

- 2015–2019 гг. – «пилотная площадка» по обеспечению введения ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на базе образовательных организаций Архангельской области;

- с 2014 г. – городской ресурсный центр по инклюзивному образованию;

- 2017–2018 гг. – участие в региональной программе Архангельской области по оказанию комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра, проживающим в Архангельской области, «ТЫ НЕ ОДИН!»;

- 2018, 2019 гг. – региональная инновационная площадка «Сопровождение участников образовательных отношений в условиях ресурсного центра инклюзивного образования».

Доля обучающихся с особыми образовательными потребностями в школе на протяжении последних лет увеличивается: с 79 чел. в 2017 г. до 93 чел. в 2020 г. Обучение данной категории детей организовано по адаптированным основным общеобразовательным программам в отдельных классах (6 классов для обучающихся с задержкой психического развития, 2 класса для слабовидящих обучающихся) и в инклюзивных классах.

Инновационный характер опыта обусловлен тем, что к процессу комплексного психолого-медико-социального сопровождения привлекаются все участники образовательного процесса:

1. обучающиеся и воспитанники;
2. педагогический коллектив, образовательные организации;
3. родительская общественность.

В ходе работы по созданию модели инклюзивного образования осуществляются:

- аналитическая деятельность
 - выявление профессиональных и информационных потребностей педагогов и родителей в сфере инклюзивного образования;
 - выявление, обобщение и распространение педагогического опыта работы с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности;
- информационная деятельность:
 - формирование банка педагогической информации (нормативно-правовой, научно-методической, методической и др.) по основам инклюзивного образования;
 - ознакомление педагогических и руководящих работников образовательных организаций города, региона с опытом инновационной деятельности Ресурсного центра;
 - информирование педагогической и родительской общественности о результатах работы по реализуемым направлениям деятельности;
- организационно-методическая деятельность:
 - методическое сопровождение и оказание практической помощи по направлениям развития системы обучения детей с особыми образовательными потребностями;

- методическое сопровождение обучения детей с ОВЗ, детей-инвалидов в общеобразовательной среде;

- участие специалистов Ресурсного центра в работе территориальной психолого-медико-педагогической комиссии, психолого-педагогического консилиума образовательной организации;

- подготовка и проведение научно-практических семинаров, конференций, педагогических чтений, круглых столов по вопросам обучения детей с ОВЗ;

- обеспечение взаимодействия, установление рабочих контактов и обмен опытом и информацией с различными структурами, работающими по проблеме инклюзивного образования;

- содействие в реализации мероприятий долгосрочных целевых программ, иных проектов федерального, регионального, муниципального уровней, направленных на развитие инклюзивного образования лиц с ОВЗ;

- консультирующая деятельность

- оказание консультационных услуг работникам образования, родительской общественности по вопросам развития, обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Научно-методическое обеспечение инклюзивного процесса в МАОУ «СОШ № 19» осуществляется Гуманитарным институтом федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», государственным автономным образовательным учреждением дополнительного профессионального образования «Архангельский областной институт открытого образования».

Для слабовидящих обучающихся в течение учебного года организовано медицинское сопровождение: проводятся занятия по коррекции зрения (компьютерный визотренинг по программе «Снятие зрительного утомления», цветоимпульсная терапия на аппарате АСИР, тренировки аккомодации по Аветисову – Мац, занятия в очках-тренажерах «Зеница»). По данным мониторинга состояния зрения слабовидящих обучающихся: улучшение зрения отмечается у 100%, восстановление зрения до 1,0 – у 37% детей, посещающих занятия.

Все обучающиеся с ОВЗ включены во внеурочную деятельность и дополнительное образование на базе школы. Ребята с интересом занимаются плаванием, в театре-студии «Сюрприз», в краеведческом объединении «Истоки», в творческой мастерской «Страна чудес», осваивают новые виды спорта для людей с нарушением зрения «Голбол» и «Шоудаун».

В летний период ежегодно на базе МАОУ «СОШ № 19» работает лагерь с дневным пребыванием детей с патологией органов зрения «Солнышко» для обучающихся из образовательных организаций горо-

да и области. В рамках сетевого взаимодействия с медицинскими организациями дети получают лечение, высокая эффективность которого подтверждается данными мониторинговых исследований (выраженный оздоровительный эффект – у 99%, слабый оздоровительный эффект – у 1%). На областном конкурсе программ отдыха и оздоровления детей программа лагеря «Солнышко» стала призером конкурса.

Деятельность родительского клуба «Мы вместе!» позволяет активизировать потенциал семьи в процессе обучения, воспитания, коррекции и реабилитации детей с ОВЗ. Наш клуб – это сообщество детей, родителей и педагогов, это возможность вовлечь родителей в жизнь школы, это открытие особенностей каждой семьи.

С 2019 г. наша школа начала реализовывать проект, в ходе которого организуются квест-игры различной тематики (литературные, экономические и др.) для обучающихся с ОВЗ из образовательных организаций города, что дает возможность детям данной категории общаться со сверстниками, развивать потенциальные возможности, адаптироваться и социализироваться в современном обществе.

С 2019 г. тьюторское сопровождение обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов оказывают студенты III курса ГИ САФУ имени М.В. Ломоносова (направление подготовки «Психология и педагогика в инклюзивном образовании»).

Показателем успешности работы по реализации инклюзивной практики являются результаты участия МАОУ «СОШ № 19» в различных конкурсах:

- лауреат и победитель Всероссийских конкурсов «Школа здоровья – 2016, 2017»;
- победитель регионального конкурса «Лучшая инклюзивная школа» в 2016, 2017 гг.;
- лауреат Всероссийского конкурса «500 лучших образовательных организаций страны – 2019» в номинации «Лучшая инклюзивная школа – 2019».

При правильной организации инклюзивного пространства в образовательной организации выигрывают все:

- обучающиеся с ОВЗ получают своевременную квалифицированную помощь специалистов, соответствующую общим и особым образовательным потребностям, а также физически и эмоционально комфортную среду;
- педагоги имеют возможность повысить профессиональную компетентность и уровень личной готовности к работе с данным контингентом обучающихся;
- родители получают необходимые знания по развитию и воспитанию своих детей, психологическую поддержку, уверенность в том, что и у «особенного» ребенка есть будущее.

Список литературы

1. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: учеб.-метод. пособие / М.С. Староверова, Е.В. Ковалев, А.В. Захарова. – М.: Владос, 2014. – 168 с.
2. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / авт.-сост. А.А. Наумов, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. – Волгоград: Учитель, 2012. – 146 с.
3. Лапп Е.Е. Шпилова Е.В. Образование обучающихся с ОВЗ в вопросах и ответах. – М.: АСТ, 2011. – 198 с.
4. Михальчи Е.В. Социально-психологический анализ понятийного аппарата инклюзивного образования // Новое в психологопедагогических исследованиях. – 2015. – № 2. – С. 138–145.
5. Педагогика, которая лечит: опыт работы с особыми детьми / сост. М.С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2008. – 240 с.
6. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Создание и апробация модели психологопедагогического сопровождения инклюзивной практики: метод. пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 306 с.
7. Токарь И.Е. Инклюзивное образование: опыт и перспективы развития // Социальная педагогика, 2015. – № 5. – С. 93–105.
8. ФГОС: Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья / под ред. Е.Л. Черкасовой, Е.Н. Моргачёвой. – М.: Инфра-М, 2016. – 144 с.

Журавлева Е. Ю.

кандидат психологических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики
и специальной психологии,
Институт развития образования Краснодарского края,
г. Краснодар, Россия

Инклюзивный потенциал цифровой среды образовательной организации

В российском образовании расширяется применение цифровых технологий. Образовательные организации имеют выход в сеть «Интернет» и свои сайты в соответствии с государственными требованиями. Нормативно, технологически и содержательно обеспечен курс информатики и информационно-коммуникационных технологий в программах общего образования, ведется подготовка кадров для цифровой экономики. Считается, что владение цифровыми технологиями является социальным лифтом, хорошим стартом в будущее для выпускников школы. Однако качество подготовки педагогических кадров, уровень их цифровых компетенций не соответствуют актуальным задачам цифровой экономики. Дефицит компетентных кадров на всех уровнях образования тормозит формирование и развитие цифровых компетенций у обучающихся. Анализ цифровых ресурсов образова-

тельной среды организации позволит определить факторы успеха по включению ее участников в продуктивное образовательное взаимодействие.

Динамический характер процессов трансформации экономики, инициированных президентом и правительством страны, призваны обеспечить устойчивость и рост экономики, благосостояния общества в целом. В условиях глобализации и ускоряющегося темпа жизни и темпа изменений, происходящих в обществе, в профессиональной сфере и в сфере цифровых технологий остро звучит проблема переосмысления системы ценностно-смысловых ориентиров современного образования педагогическим сообществом, смены видов и способов педагогической деятельности. Обуславливают эти изменения стратегические задачи, сформулированные организацией экономического сотрудничества и развития в докладе «Будущее образования и навыков: Образование 2030».

Профстандарт рассматривает в качестве обобщенной трудовой функции педагога, учителя, воспитателя - проектирование образовательной деятельности по реализации учебной программы предмета, курса или дисциплины. Проектирование как один из видов педагогической деятельности предполагает не только наличие обучающего и обучаемого, но и учебных ресурсов, с помощью которых осуществляется образовательный процесс как непосредственная деятельность каждого его участника. Деятельность, разворачивающаяся во времени и пространстве, опосредованная средой взаимодействия субъектов, рассматриваемая как комплекс традиций, условий и возможностей, в то же время, это пространство личностного роста ее участников является ключевым понятием культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Н.И. Гуткина и др.).

Психолого-педагогическое понимание образовательной среды как фактора развития личности, в которой происходит онтогенез личности, определяется через «Социальные условия, в которые должен вращаться ребенок, и составляют, с одной стороны, всю ту область непригодности ребенка, из которой исходят творческие силы его развития; существование препятствий, толкающих ребенка к развитию, коренится в условиях социальной среды, в которую должен войти ребенок; с другой стороны, на достижение необходимого социального уровня направлено все развитие ребенка» (Л.С. Выготский, 1928 г.). Понятие «образовательная среда» на этапе модернизации образования заслуженно возрождается и наполняется новым актуальным контекстом цифровизации, позволяющим осознать ее значимость для «самодвижения в развитии ребенка» в новых условиях и качестве (Н.И. Гуткина, 2018, с. 118).

Цифровую среду чаще всего определяют, как совокупность технологий, технических условий, компонентов (В.А. Ясвин, 2001). Реальная среда образовательной организации сегодня как открытая система включает и имеющиеся у нее цифровые ресурсы, используемые участниками образовательных отношений, и социальные сервисы и доступные, но удаленные ресурсы, используемые участниками образовательных отношений.

Для организации их взаимодействия в формате дистанционных образовательных технологий цифровая среда образовательной организации сегодня наполняется различными вариантами LMS (Learning Management System, с англ. система управления обучением), а также цифровыми системами, отражающими предметное содержание изучаемого учебного материала. Педагогам, реализующим функцию проводника - тьютора ребенка с ограниченными возможностями здоровья, приходится анализировать и целенаправленно моделировать цифровую образовательную среду под его возможности и потребности, расширяя свой педагогический горизонт и индивидуализируя предусмотренные в сети сервисы.

«Цифровая среда организации» понятие новое, в настоящее время его содержание определяется исследованиями не только из области образования, но и в сферах управления, социальной психологии, it-технологий и др. В контексте включения обучающихся с ОВЗ среда становится особым соучастником образовательной деятельности в системе «педагог-среда-ребенок с ОВЗ».

Благодаря развитию процессов информатизации школьного образования понятия «цифровая среда» и «цифровые ресурсы» прочно вошедшие в лексику педагогического сообщества наполняются в контексте инклюзии новыми смыслами.

К ресурсам, опосредующим деятельность ее участников, следует отнести не только те ресурсы, которые имеются в организации, но и ресурсы распределенного, удаленного пользования. Это инструменты, цифровые средства и продукты, используемые в образовательной деятельности как во время урока, так и во внеурочной деятельности - социальные сервисы сети Интернет. Напомним, что состав цифровой среды организации определяется участниками образовательных отношений самостоятельно (локальным актом регламентируются ее структура, назначение, связи с учебным планом и программами учебных предметов, планом работы, регламенты взаимодействия).

Цифровые ресурсы сегодня выходят за рамки образовательной деятельности и затрагивают личностное развитие обучающегося, независимо от его возраста, пола, профессии, социального статуса. Причем для всех, имеющих сферу особых интересов (одаренные школьники или дети с ограниченными возможностями здоровья) инклюзивный потенциал цифровой среды более значим, сильнее мотиви-

вирует, а значит дает больше шансов на успех. Многочисленные факты, полученные исследователями молодых пользователей сети, указывают на особую потребность создания разных образов (аватаров) для представительства в разных сетевых сообществах, группах соцсетей, благодаря которым возможно «уравнивание», в определенном смысле, возможностей пользователей цифровой среды. Физическая оболочка, физические и психические особенности развития сегодня не являются препятствием для освоения цифровых ресурсов и освоения цифровых технологий. Опосредованный характер деятельности сети позволяет ее пользователям создавать и множить двойников, а часто и «клонов», с заданными ими самими чертами характера, воображаемым внутренним миром и его, часто не существующими в реальности, потребностями. Проблема личностного развития современника, поиска своего места в социуме, своего круга единомышленников, своих интересов, своего будущего во многом зависит от ценностей, смыслов общества, декларируемых норм и традиций образовательным сообществом, содержания и результатов самостоятельности в сети.

Широко используемые в свое время технологии: wiki – технология (примеры: Википедия, СоцОбраз, СаратовВики, ХабаВики и др.) предлагает пользователям активно включиться в процесс редактирования контента, Moodle – технология - активно используемая участниками национального проекта «Дистанционное обучение детей-инвалидов» в период с 2013 г. и по настоящее время, edX – технология открытого электронного обучения («Система дистанционного обучения Кубани» edu-kuban.ru) и другие. Для такого рода технологий характерны доступность, бесплатность, возможность встраивания в другие системы и платформы, а также мобильность в решении разного рода пользовательских задач.

Педагогическое сообщество начинает осознавать и использовать новые возможности скрытой реальности школьной жизни (Фрумин И.Д., 2018), которая обусловлена множеством прямых и косвенных факторов: мотивацией обучающихся, объединением и распределением цифровых образовательных ресурсов, разнообразными социально значимыми сетевыми активностями, а также возможностями мониторинга достижений. Анализируя инклюзивный потенциал цифровой среды образовательной организации необходимо учитывать и тот факт, что цифровая среда школы определяет неформальные социальные структуры через совокупности норм и ценностей ее участников, а также их личностные компетенции, влияет на присвоение целей, задач, установок и результатов образовательной деятельности обучающимися.

Таким образом, основными чертами цифровой среды образовательной организации в контексте обучения детей с ограниченными

возможностями здоровья, должны стать не только возможность индивидуализации образования как условия для формирования и развития креативного и критического мышления, открытость школы как системы, но, и расширение доступа к лучшим практикам и образовательным ресурсам (коммуникация), и возможность сетевой коллаборации и др. – те самые *soft skills* – навыки XXI в., широко обсуждаемые мировым педагогическим сообществом.

Осознание инклюзивного потенциала цифровой среды и ее ресурсов сегодня определяет будущее стран и государств. В сети нормой становится не регламент деятельности, а внутренние ценностные ориентиры ее пользователей, согласованная деятельность в условиях удаленности играет решающее значение. Важно не только осознавать, но и жить вместе в новом мире – мире цифровых технологий. Решающая роль в формировании новых практик присвоения компетенций XXI в. принадлежит сегменту дополнительного профессионального педагогического образования, актуальный уровень которых пока не соответствуют актуальным задачам цифровой экономики. Дефицит компетентных кадров на всех уровнях образования, с одной стороны, тормозит формирование и развитие цифровых компетенций у обучающихся, с другой, – усиливает разрыв уровней владения и осознания ценностей мира цифровых технологий между обучаемыми и педагогами.

Список литературы

1. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 108–116.
2. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского развития. – М.: Педагогика, 1991. – С. 33–372.
3. Гуткина Н.И. Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14. – № 2. – С. 116–128.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001. – 365 с.

Журавлева С. В.

магистрант,

Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

Состояние предпосылок формирования навыка письма у дошкольников с общим недоразвитием речи

Письменная речь – одна из форм существования языка, более поздняя по времени возникновения относительно устной речи. Она основывается на визуально воспринимаемой устойчивой фиксации языковых конструкций в виде письменного текста.

Овладение письменноречевыми навыками осуществляется в процессе обучения на основе сенсо-моторных, психологических и речевых предпосылок к его формированию. Недостаточная сформированность у детей психоречевых функций, необходимых для организации процесса письма в норме, в дальнейшем провоцирует невозможность полноценного овладения навыком письма. В случае их незрелости обучение письму будет затруднено, а сами навыки – нарушенными. В современной логопедии такие состояния обозначаются как дисграфия и дизорфография, и рассматриваются с клинических, психологических, лингвистических и педагогических позиций [1–6].

По мнению ученых, успешное обучение детей во многом будет зависеть от овладения ими письмом, которое представляет собой сложный многофункциональный психофизиологический процесс. Первоначально ребенок в школе учится овладевать письмом, основанным на фонетическом принципе, в качестве наиболее значимых предпосылок которого рассматриваются звукопроизношение, фонематическое восприятие, слоговая структура слова, словарный запас [1; 5]. Наряду с выделенными, особое внимание уделяется неречевым предпосылкам, к которым относят зрительно-пространственное восприятие, зрительную и слуховую память, самоконтроль [3; 2].

Реализация новой модели образования в нашей стране предполагает повышение требований к подготовке детей к школе и улучшение качества обучения. Однако исследования последних лет свидетельствуют о том, что соматический и психический статусы современного ребенка изменились в сравнении с прошлыми годами. В общеобразовательных учреждениях отмечается рост числа учащихся, у которых существенно затруднено овладение школьными навыками [1; 4; 6]. Одной из причин неуспеваемости детей в школе могут быть дисграфия и дизорфография. По данным исследований около 30% детей в младших классах массовой школы имеют нарушения письма. Нарушение формирования письма препятствует успешности обучения, эффективности школьной адаптации, могут вызвать вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка.

Формирование процесса письма происходит в структуре учебной деятельности. В школьном возрасте учебная деятельность, являясь ведущей, составляет основу совершенствования устной и развития письменной речи ребенка.

Таким образом, возникает ряд противоречий между:

- высокими требованиями школьной программы к обучению детей и низким уровнем подготовки к овладению письмом;
- образовательными потребностями детей в подготовке к овладению письмом и практическими возможностями удовлетворения этих потребностей в дошкольном обучении.

Одной из актуальных задач современной логопедии является поиск и разработка эффективных методик профилактики дисграфии и дизорфографии на этапе формирования предпосылок навыка письма по правилам графики и орфографии у детей старшего дошкольного возраста. Специалистам необходимо учитывать особенности развития современных детей при диагностике отклонений и дальнейшем планировании логопедической работы. Меры по предупреждению письменноречевых нарушений у детей должны быть ориентированы на становление функционального базиса письма.

Актуальность проблемы обусловила необходимость проведения экспериментального исследования, целью которого было изучение состояния речевых и неречевых предпосылок формирования навыка письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Констатирующее исследование проводилось в 2019–20 учебном году на базе МБДОУ «Сазоновский детский сад» поселка Сазоново Вологодской области, Чагодощенского района. В исследовании принимали участие 15 дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), обусловленном дизартрией и моторной алалией и 15 дошкольников с нормальным речевым развитием. Средний возраст детей 6 лет 6 месяцев.

Логопедическое обследование детей контрольной и экспериментальной группы продемонстрировало как несформированные, так и наиболее благополучные составляющие, обеспечивающие формирование навыка письма каждого ребёнка. Анализ результатов исследования позволил разделить детей на три группы по уровню сформированности речевых и неречевых предпосылок для овладения письмом. В результате диагностики выявлены дети с критическим (низким) уровнем и с допустимым (средним) уровнем их развития. Это 60 и 40% экспериментальной группы соответственно. Детей с оптимальным (высоким) уровнем сформированности предпосылок для овладения письмом в экспериментальной группе испытуемых выявлено не было.

Проведение констатирующего исследования позволило выявить, в каком звене формирование предпосылок овладения письмом у дошкольников с ОНР возникли трудности, а также с помощью сравнительного анализа определить разницу уровня сформированности речевых и неречевых предпосылок письма у детей контрольной и экспериментальной групп. По всем параметрам исследования дети КГ превосходили или имели более высокий уровень развития, чем дети ЭГ.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у детей с ОНР, в сравнении с детьми с нормой развития, существует проблема в развитии неречевых аспектов необходимых для будущего формирования процесса письма. У детей с ОНР отмечается пониженный уровень развития основных свойств внимания, быстрая истощае-

мость внимания, особенно при вербальном восприятии. Плохо развито пространственное восприятие на листе бумаги, Аффективный характер восприятия преобладает над произвольным. Сенсомоторная недостаточность выражается в трудностях выполнения движений по словесной и особенно по многоступенчатой инструкции. Дети с ОНР отстают от детей с нормой развития в точном воспроизведении двигательных заданий по пространственным параметрам, нарушают последовательность элементов, опускают составные части. У детей с ОНР недостаточно развита функционально-операциональная система мышления, то есть операции анализа, синтеза, сравнений, обобщений. Речь со специфическими для детей с ОНР нарушениями грамматического строя, мало развернута, активный словарь ниже возрастной нормы, отмечается неустойчивость речемыслительной системы. Слухоречевая память развита плохо, отмечается низкий уровень самоконтроля и недостаточное развитие произвольности всех психических процессов у детей с ОНР.

Перечисленные трудности в дальнейшем обучении могут явиться причиной нарушений письма. Можно сделать вывод, что все дошкольники с ОНР нуждаются в логопедической помощи, направленной на профилактику дисграфии и дизорфографии. Индивидуальные программы коррекционно-развивающей работы по предупреждению нарушений письма у детей с ОНР должна строиться с учетом состояния базовых компонентов его формирования. Это позволит наметить грамотную стратегию логопедической помощи таким детям, отражая ее и в индивидуальном, и в групповом видах календарного планирования.

Логопедическая работа, направленная на предупреждение нарушений письма должна предполагать преодоление недостатков звуковой стороны речи, развитие фонематического восприятия, формирование операций звукового и звукобуквенного анализа и синтеза, преодоление несовершенств лексико-грамматического строя речи (уточнение значений слов, совершенствование операций словоизменения и словообразования, развитие понимания и навыков использования простых и сложных предлогов, формирование навыков построения простых и сложных предложений), совершенствование зрительно-моторных функций дошкольников.

Список литературы

1. Елецкая О.В. Методика диагностики дизорфографии у школьников: учеб.-метод. пособие. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2014. – 208 с.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение). – СПб.: Издательский Дом «М и М», 1997.
3. Лалаева Р.И. Нарушение письменной речи // Логопедия / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Просвещение, 1995. – С. 346–383.
4. Логинова Е.А. Нарушения письма / под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 208 с.

5. Хватцев М. Е. Логопедия // Книга для преподавателей и студентов. – М.: Владос, 2009. – Кн.1. – 272 с.
6. Чутко Л.С., Елецкая О.В., Сурушкина С.Ю., Ливинская А.М., Логинова Е.А., Чистякова Н.П., Шукина Д.А. Речевые нарушения у детей / под ред. Л.С. Чутко, О.В. Елецкой: моногр. – М.: МЕДпресс-информ, 2019.

Забелич Д. Н.

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры специальной педагогики,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

**К вопросу о содержании учебной программы
«Основы безопасности жизнедеятельности»
для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью**

Основы безопасности жизнедеятельности как новый предмет в учебном плане первого отделения вспомогательной школы для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, определяет важность содержания программы и методики преподавания с учетом активно изменяющегося мира, в котором детям предстоит самостоятельно жить, трудиться, взаимодействовать с окружающими.

Вопрос формирования у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью основ безопасного поведения предполагает не только разработку содержания учебной программы учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности», но и определения уровня сформированности умений и способов действий по обеспечению собственной безопасности для контроля и аттестации учащихся.

Ранее нами были определены цель, задачи и направления формирования основ безопасности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью [1]. Подходы к обучению основам безопасности жизнедеятельности – потребностный, деятельностный, компетентностный – выделялись на основе исследований Ю.Д. Жилова, А.К. Назарова, Т.С. Назаровой, Т.А. Хвана и др.

Данные подходы к обучению основам безопасности жизнедеятельности предполагают формирование у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью определенных компетенций, являющихся жизненными для данной категории лиц.

Компетенция личной безопасности определяется как способность и готовность адекватно действовать в опасных ситуациях, поддерживать вокруг себя безопасное жизненное пространство. Одной из составляющих компетенции является формирование у учащихся потребности вести здоровый образ жизни, следить за своим здоровьем,

ухаживать за собой, своими близкими, своим домом. Формирование данной компетенции является основной целью обучения и воспитания учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью основам безопасности.

Социальная компетенция определяется как способность и готовность вступать в социальное взаимодействие для поддержания собственной безопасности. Данная компетенция предполагает наличие у учащихся определенного уровня развития речи, в том числе соответствующей лексики, умения вступать в диалог, отвечать на вопросы, понимать значение предупреждающих надписей и знаков. Становление социальной компетенции происходит также путем формирования у учащихся моделей адекватного поведения в разных жизненных ситуациях, в том числе, связанных с обеспечением собственной безопасности.

Интерактивная компетенция (от англ. *interaction* – «взаимодействие») определяется как способность и готовность взаимодействовать с окружающим миром природы и техники: безопасно использовать предметы, механизмы, орудия, бытовую технику, электронные средства в процессе жизнедеятельности; поддерживать собственную безопасность и безопасность окружающей природы.

Содержание, заложенное нами в учебную программу «Основы безопасности жизнедеятельности» первого отделения вспомогательной школы, будет реализовываться на основе наиболее важных направлений обучения основам безопасности в рамках следующих разделов:

- Личная безопасность.
- Техногенная безопасность.
- Безопасность в природе.
- Социальная безопасность.

Количество учебных занятий на реализацию данных направлений может изменяться от класса к классу. Начинается формирование основ безопасности жизнедеятельности в III классе с раздела «Личная безопасность».

Приведем пример содержания данного раздела в III классе:

- *Безопасность и соблюдение правил личной гигиены.*
- *Формирование устойчивых моделей безопасного поведения: пришел домой – вымыл руки; посетил туалетную комнату – вымыл руки и т.д. Безопасное использование предметов личной гигиены (зубной щетки, расчески, полотенца, носового платка).*
- *Здоровый образ жизни. Обязательные утренние и вечерние гигиенические процедуры и физическая активность. Полезные продукты питания.*
- *Безопасность жилища. Что может быть опасным дома: грязь и мусор как источник опасности. Как часто нужно убирать дома: подметать, вытирать пыль, выносить мусор, проветривать поме-*

щение. Опасности при выполнении уборки: открытое окно. Правила безопасного поведения при организации сухой уборки помещения.

Планирование работы по формированию основ безопасности жизнедеятельности необходимо осуществлять на диагностической основе с учетом состава класса, поэтому содержание учебного материала, представленного в программе, и его последовательность являются примерными и отбираются с учетом потребностного подхода.

Основным методом формирования практических умений по поддержанию собственной безопасности является метод моделирования жизненных ситуаций. Основными формами организации учебных занятий по основам безопасности жизнедеятельности являются урок и экскурсия, в процессе которых учащиеся выполняют практические действия по распознаванию опасных ситуаций, уклонению от опасности, ликвидации последствий опасности. Завершать учебный год возможно праздником безопасности, на котором дети смогут продемонстрировать изученные модели поведения и способы действий.

Наиболее сложным умением для учащихся с интеллектуальной недостаточностью является способность распознавать опасные и потенциально опасные ситуации. Формированию данного умения важно уделять время не только на учебных занятиях, но и во внеурочное время. Поэтому важным является организация взаимодействия с социальным окружением учащихся: родителями, классными руководителями, воспитателями, одноклассниками в инклюзивных и интегрированных классах.

Обучение основам безопасности жизнедеятельности может потребовать специального оборудования (бытовых приборов, компьютера, других технических средств обучения), поэтому некоторые учебные занятия возможно проводить в кабинете социально-бытовой ориентировки, компьютерном классе, других помещениях учреждения образования с необходимым оборудованием.

Важной составляющей содержания учебной программы является перечень достижений за период обучения, в соответствии с которым не только осуществляется аттестация учащихся, но и определяется максимально возможный для них уровень самостоятельности в быту, в социальном окружении с точки зрения безопасности.

Приведем пример примерного перечня достижений по всем разделам учебной программы.

Учащиеся III класса к окончанию учебного года умеют:

- называть свои личные данные (имя, фамилию, адрес);*
- соблюдать правила личной гигиены;*
- принимать участие в уборке помещения;*
- соблюдать правила поведения на улице и в общественном транспорте;*
- выполнять требования взрослого, связанные с безопасностью;*
- обращаться за помощью к взрослому, если потерялся, называть свое имя, фамилию, адрес;*

- *выбирать одежду для прогулки по сезону;*
- *осторожно относиться к животным.*

В перечне достижений требования к формированию умений и знаний не разделяются, так как в обучении данной категории учащихся более важным является практическое усвоение способов действий и моделей поведения.

Формирование основ безопасности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью продолжает оставаться актуальной проблемой. На данном этапе требуют разработки вопросы методики обучения основам безопасности жизнедеятельности учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью и формирования адаптивных средовых комплексов для обучения безопасным способам действий в изменяющихся ситуациях под контролем взрослых.

Список литературы

1. Забелич Д.Н. Основные направления формирования основ безопасности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью // Инклюзивное образование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ и инвалидов: от раннего возраста до профессиональной подготовки. Региональные практики и модели: сб. науч. ст. / отв. ред. Л. М. Кобринна. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2020. – С. 83–86.
2. Назаров А.К. Теоретические основы безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие. – Курган: Изд-во Кург. машиностроит. ин-та, 1993. – 120 с.
3. Петров В.В. Основы безопасности в городе для детей и родителей. – Мн.: Харвест, 2007. – 207 с.
4. Хван Т.А., Хван П.А. Основы безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 380 с.

Загоскина Т. В.

зам. директора, методист,
Областной центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи

Силинская Ю. П.

методист,
Областной центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи

Методическое сопровождение начинающих специалистов посредством организации деятельности школы начинающего специалиста

На современном этапе, с одной стороны, наблюдается возрастание роли оказания психолого-педагогической помощи, а с другой стороны – нехваткой специалистов и их отток из образовательных организаций. Одной из причин сложившейся ситуации могут быть трудности профессиональной адаптации начинающих специалистов.

Проблема адаптации человека к профессиональной деятельности является достаточно актуальной. Известно, что самыми сложными яв-

ляются первые годы работы, так как именно они в огромной степени влияют на профессиональное развитие личности и определяют в дальнейшем позицию специалиста в профессиональной среде. В первые годы работы происходит профессиональная адаптация личности, от успешности которой будет зависеть эффективность трудовой деятельности.

Проблемы адаптации обусловлены различными причинами. Среди них наиболее важными являются следующие:

- трудности в переходе от вузовского обучения к профессиональной деятельности (отсутствие у специалистов практического опыта профессиональной деятельности);
- сложность профессиональных задач, с которыми сталкивается начинающий специалист на этапе вхождения в профессию;
- трудности выстраивания деловых профессиональных отношений с коллегами;
- затруднения в составлении и использовании рабочей документации, в том числе, отчетных документов, заключений по результатам обследования и др.

Кроме того, важной причиной возникающих трудностей является отсутствие у многих специалистов базового профессионального образования, недостаточный уровень профессиональной компетентности (профессиональная переподготовка, курсы повышения квалификации).

Указанные факты приводят к трудностям в профессиональной адаптации и последующей реализации профессиональных задач и функций.

Следовательно, особого внимания требует процесс адаптации в образовательном учреждении и сопровождение специалиста в адаптационный период методическими службами.

В целях оказания помощи начинающим специалистам, стаж работы которых менее трех лет, в БУ ВО «Областной центр ППМСП» в рамках областного методического объединения педагогов-психологов организована работа Школы начинающего специалиста (педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога) – далее Школа.

Программа Школы включает цикл практико-ориентированных мероприятий, направленных на повышение профессиональной компетентности начинающих специалистов. На занятиях подробно рассматриваются организационно-содержательные аспекты деятельности:

- нормативно-правовая основа профессиональной деятельности; оформление документации;
- направления профессиональной деятельности специалиста (диагностика, коррекционно-развивающая работа, психолого-педагогическая профилактика и просвещение, организационно-методическая работа, экспертная деятельность и др.);

- методическое оснащение профессиональной деятельности (методики, программы, коррекционно-развивающий инструментарий, технические вспомогательные средства и другое);
- специфика деятельности в различных видах образовательных организаций (детский сад, школа);
- вопросы самопрезентации начинающего специалиста в образовательной организации.

Особое внимание уделяется ознакомлению участников Школы с приемами, методами и технологиями коррекционно-развивающей работы с использованием современного реабилитационного оборудования (темная сенсорная комната; песочная терапия, в том числе работа с «живым» песком, рисование на световых столах, аква-анимация и другое).

По запросу участников Школы работники БУ ВО «Областной центр ППМСП» консультируют начинающих специалистов по актуальным вопросам психолого-педагогического сопровождения обучающихся различных категорий: детей с ОВЗ и инвалидностью, обучающихся с отклоняющимся поведением, нарушениями эмоционально-волевой и личностной сфер и других.

К проведению занятий Школы привлекаются специалисты образовательных организаций – активные участники областного методического объединения, что способствует развитию системы наставничества, включению начинающих специалистов в профессиональное сообщество и их успешной социально-психологической и профессиональной адаптации на этапе вхождения в профессию.

Таким образом, важным фактором, влияющим на эффективность профессиональной деятельности начинающих специалистов, является специально организованное осуществление методического сопровождения в адаптационной период.

Захарова А. С.

магистрант,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

Состояние связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Связная речь является смысловым развернутым высказыванием, которое обеспечивает общение и взаимопонимание людей. Формирование связной речи, изменение ее функций является следствием усложняющейся деятельности ребенка и зависит от содержания, условий и форм общения ребенка с окружающими. Функции речи складыв-

ваются параллельно с развитием мышления, они неразрывно связаны с содержанием, которое ребенок отражает посредством языка [1; 4; 6].

Формирование связной монологической речи – одна из главных задач развития речи детей дошкольного возраста. Это обусловлено, прежде всего, тем, что в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка, также важно отметить влияние связной монологической речи на формирование личности ребенка, его социализацию [2; 3; 5]. Исследованием связной монологической речи занимались такие учёные как: К.Д. Ушинский, Т.Б. Филичева, Е.И. Тихеева, А.М. Леушина, С.А. Пеньевская, М.М. Кониная, А.М. Бород. В качестве современных исследований развития монологической речи детей дошкольного возраста можно отметить исследования О.В. Ефимовой и Л.Г. Шадринной, С.А. Овсянниковой.

Актуальность проблемы обусловила необходимость проведения экспериментального исследования, целью которого было изучение связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Констатирующее исследование проводилось в 2019–20 учебном году на базе ГБДОУ детский сад комбинированного вида № 45 Красносельского района Санкт-Петербурга. В исследовании принимали участие 12 дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), обусловленном дизартрией и моторной алалией и 12 дошкольников с нормальным речевым развитием. Средний возраст детей составил 5 лет 6 мес.

Нами было проведено исследование связной монологической речи старших дошкольников с ОНР по методике Р.И. Лалаевой.

Анализ результатов показал, что уровни развития монологической речи воспитанников с ОНР и воспитанников с нормой речевого развития значительно отличаются.

При выполнении заданий на составление рассказа по сюжетной картине или по серии сюжетных картин у детей с ОНР, по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием, значительно преобладали такие ошибки как: импрессивный аграмматизм, проявляющийся в недостаточном понимании изменения значения слов: дети изменяли приставку, суффикс в словах; несоответствие рассказа изображаемой ситуации, пропуск большого количества смысловых звеньев, неправильный порядок слов в предложении, лексические и грамматические ошибки.

При составлении рассказа по сюжетной картине «В цирке» большинство воспитанников с ОНР ограничивались перечислением отдельных предметов, героев картины. Часть детей оказалась способной лишь отвечать на наводящие вопросы.

Тексты воспитанников с нормальным развитием речи, характеризовались связностью, смысловой целостностью, в текстах были верно

определены причинно-следственные и другие связи между событиями. Рассказы состояли из грамматически правильных предложений, имели начало и конец.

При пересказе текста без наглядной опоры, дети с ОНР испытывали значительные затруднения, связанные с установлением последовательности изложения рассказа, удержанием в памяти этой последовательности. Все воспитанники с нормой речевого развития при пересказе текста без опоры на сюжетную картину придерживались последовательности событий, соблюдали причинно-следственные связи, в рассказах присутствовали грамматически правильные предложения, но наблюдались пропуски незначительных деталей ситуации. В целом тексты воспитанников с нормой речевого развития характеризовались связностью и развёрнутостью.

Ниже перечислены задания, предлагаемые воспитанникам для исследования связной монологической речи.

Задание 1: составление рассказа по серии сюжетных картинок «Зонт-гнездо» с предварительной отработкой содержания.

Задание 2: составление рассказа по сюжетной картине «В цирке» с предварительной отработкой содержания.

Задание 3: составление рассказа по серии сюжетных картинок «Заяц и утки» без предварительной отработки содержания.

Задание 4: пересказ рассказа «Три медведя» с опорой на сюжетную картину.

Задание 5: пересказ рассказа «Катя и Маша» без наглядной опоры.

Задание 6: составление самостоятельного рассказа.

Для воспитанников экспериментальной группы характерен низкий или средний уровень сформированности связной монологической речи. Дети из контрольной группы показали высокий уровень сформированности связной монологической речи.

Для обеих групп детей самым сложным заданием оказалось составление самостоятельного рассказа. При выполнении данного задания у воспитанников с ОНР отмечались трудности программирования содержания развёрнутого высказывания, языкового оформления. Тексты воспитанников отличались отсутствием чёткости, последовательности изложения, отрывочностью, наличием большого количества грамматических ошибок, восприятие текстов было значительно затруднено. Тексты детей с нормой речевого развития характеризовались целостностью, последовательностью, в некоторых рассказах присутствовали неоправданные повторы слов в предложении, однако восприятие текстов не было затруднено.

Результаты выполнения этих заданий свидетельствуют о том, что у многих детей возникали трудности в составлении сюжета, отсутствовало смысловое обобщение сюжетной ситуации. Один ребенок, несмотря на оказываемую помощь, совсем не смог выполнить задание. У

8 детей различные нарушения при составлении рассказа были резко выражены. В целом ряде случаев, при сочетании грубых нарушений, рассказ практически сводился к ответам на вопросы и терял характер связного повествования.

Изучение связной речи детей с ОНР выявило: лишь немногие из них способны самостоятельно построить текст; большинству требуются вопросы-подсказки; рассказы отличаются непоследовательностью, отсутствием оценочных суждений, завершающих описание. Как правило, рассказы бессвязны, в качестве средств межфразовой связи используются повторы и местоимения. Налицо проблемы с грамматическим оформлением предложений.

Все это подтверждает поставленную нами гипотезу о том, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи недостаточно сформирована связная речь, что проявляется в характерных особенностях построения ими связного высказывания.

Таким образом, проведя эксперимент и проанализировав его результаты, было выявлено, что в логопедической работе по развитию связной монологической речи воспитанников с ОНР необходимо вести работу по совершенствованию деятельности программирования высказывания, совершенствованию возможностей структурно-языкового оформления высказывания (обогащение словарного запаса, формирование навыков грамматического структурирования, формирование умений использования интонационно-выразительных средств языка), расширению знаний и представлений об окружающем мире; необходима работа по обучению установлению причинно-следственных отношений между наглядно-образными компонентами ситуаций, формированию навыков установления причинно-следственных отношений между частями сложного предложения.

Список литературы

1. Елецкая О.В., Матвеева М.В., Логинова Е.А. Специальная педагогика. учеб. пособие с практикумом для студентов вузов / под общ. ред. О.В. Елецкой. – М.: Изд-во ВЛАДОС, 2019.
2. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 2016. – С. 27–71.
3. Овсянникова С.А. Изучение связной монологической речи у детей дошкольного возраста // Специальное образование. – 2015. – С. 225–228.
4. Тихеева Е.И. Развитие речи детей / под ред. Ф. А. Сохина. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
5. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Совершенствование связной речи. – М.: Соц.-полит. журн., 1994. – 80 с.
6. Чутко Л.С., Елецкая О.В., Сурушкина С.Ю., Ливинская А.М., Логинова Е.А., Чистякова Н.П., Щукина Д.А. Речевые нарушения у детей / под ред. Л.С. Чутко, О.В. Елецкой: моногр. – М.: МЕДпресс-информ, 2019.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ школьного возраста в условиях инклюзивного образования

Целью статьи является раскрытие понятия психолого-педагогического сопровождения как системы профессиональной деятельности педагога в ситуации взаимодействия и помощи ребенку с ОВЗ, а также создание благоприятных социально-психологических обстоятельств, способствующих нормальному развитию обучающегося в условиях инклюзивного образования.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ школьного возраста является неотъемлемой частью деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения. Если рассматривать психолого-педагогическое сопровождение как комплексный метод, направленный на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого, то можно провести аналогию с таким подходом, как обучение в сотрудничестве. Главной идеей обучения в сотрудничестве является учение вместе, а не просто что-то выполнить вместе. Применительно к педагогическому сопровождению, можно отметить, что педагог добьется высоких результатов в работе с проблемным ребенком лишь при систематизированном совершенствовании собственных профессиональных знаний, умений и навыков.

Инклюзивное образование предполагает совместное обучение обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья и с особыми образовательными потребностями. Решение образовательных задач в таком учебном процессе потребует внесения корректив не только в содержание образования, но и в методы и приемы обучения.

Особенностью нашей школы – являются состав, её учащиеся, почти 70% – это дети из мусульманских семей, турок и хемшилов, проживающих компактно в микрорайоне школы с 90-х гг. XX в.

476 детей учатся в 25 классах – комплектах, из которых:

15 классов - общеобразовательные, а в 10-ти классах обучается

162 ребёнка - что составляет 34% от общего количества учащихся – это дети с ограниченными возможностями здоровья.

В школе нет случайных детей, мы отслеживаем развитие ребёнка на раннем этапе через дошкольную подготовку и, уже на начальной стадии, формируем классы исходя из возможностей детей – определяя модель инклюзии.

Система коррекционных классов представлена в каждой учебной параллели и это позволяет при успешном обучении ребёнка перевести его из одного класса в другой.

В условиях инклюзивного (включенного) образования в данном учебном классе могут оказаться не только дети с различным уровнем отклонений в развитии, но и характером поведения, различной мотивацией к образовательной деятельности. Да и отношение к таким детям со стороны обычных школьников тоже будет не однозначным. Следовательно, педагогу, работающему в этом классе будут необходимы знания не только по общей психологии и педагогике, но и по коррекционной педагогике, в которой рассматриваются основы коррекционно-педагогической деятельности с различными категориями детей и подростков, имеющих незначительные отклонения в развитии и поведении. Для достижения эффективности сопровождения необходимо развитие профессиональной и инклюзивной компетентности педагога, формирование навыков позитивного коммуникативного общения, профилактика нарушений в эмоционально-волевой сфере, выявление особых образовательных потребностей обучающихся. Можно выделить несколько направлений психолого-педагогического сопровождения: профилактическое (выявление психологических особенностей ребенка, предупреждение появления вторичных и третичных отклонений в развитии). Коррекционное исправление имеющихся недостатков в психическом развитии, педагог испытывает необходимость разработать собственную и грамотно претворить в жизнь педагогическую концепцию. Диагностическое перекликается с профилактическим, но подразумевает мониторинг со стороны психолога для разработки собственного заключения о психическом состоянии. Просветительно-образовательное приобщение всех участников образовательного процесса к психологической культуре и ее составляющим. Профориентационное – поддержка со стороны педагогического коллектива в профессиональном самоопределении. Развивающее – формирование потребности в приобретении новых знаний, умений и навыков. Консультативное – помощь в решении различных проблем, поступающих психологу со стороны обучающихся, родителей и педагогов.

Таким образом, в школе в наличии разные модели инклюзивного образования:

1. Открытие коррекционных и инклюзивных классов:

- для детей с задержкой развития;
- для детей с умственной отсталостью.

2. Точечная инклюзия для детей с сохранным интеллектом, которые обучаются в общеобразовательных классах по индивидуальному образовательному маршруту.

3. Самые тяжёлые дети обучаются на дому, с максимально возможным включением во внеурочную деятельность.

Учитывая состав учащихся, мы решили кадровый вопрос: все учителя, работающие с особенными детьми, получили (а таких 16 педагогов) второе высшее специальное дефектологическое образование.

Полученное образование позволило также решить вопрос методического обеспечения образовательного процесса – разработку необходимых вариантов Адаптированных основных образовательных программ.

Также в инклюзивном образовательном процессе существует человек, который научит самостоятельно решать проблемы, позиция, сопровождающая и поддерживающая процесс самообразования, культура, формировавшаяся в истории параллельно культуре преподавания и обучения – это тьютор.

Тьюторство как практика инклюзивного образования направлена на реализацию образовательной стратегии, учитывая личный потенциал, социальную инфраструктуру и задачи основной деятельности. Тьютор является наставником и посредником для детей с ОВЗ, он в более доступной форме объясняет учебный материал. Данные штатные единицы в образовательном процессе необходимы с целью предотвращения социальной дезадаптации детей в школе. Наши педагоги дополнительно прошли курсовую подготовку тьюторов, с целью оказания дополнительной помощи как учащимся, нуждающимся в определенной помощи, так и педагогам, работающим с детьми с особыми образовательными потребностями.

Целесообразность и необходимость проведения коррекционно-педагогической работы психолого – педагогическом сопровождении в образовательной системе в современных условиях инклюзивного образования обусловлены как внешними социально-педагогическими обстоятельствами, изменением социальной ситуации, сменой нравственных ценностей и моральных требований, так и особенностями внутренних психических процессов, происходящих в духовном мире детей и подростков, в их сознании, мироощущении, отношении к социуму. Таким образом, коррекционно-педагогическая деятельность в системе инклюзивного образования направлена на создание особого психологического климата, основанного на понимании интересов и возможностей детей с особыми образовательными потребностями, на подборе образовательных и реабилитационных программ с учетом индивидуальных особенностей детей, на внедрении инновационных интерактивных моделей образования, на проектировании индивидуальных образовательных траекторий каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Гамаюнова А.Н., Пискайкина А.Е. Основные направления психолого-педагогического сопровождения подростков в условиях инклюзивного образования». – Специальное образование. – 2013. – № 4.
2. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2011. – 272 с.
3. Специальная педагогика: учеб. пособие / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2001. – 400 с.

4. Тулькибаева Н.Н. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / сост. Н.Н. Тулькибаева [и др.]; под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. – М.: Восток, 2003. – 273 с.

5. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

Зорина О. В.

директор,
Общеобразовательная школа для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья № 2,
г. Вологда, Россия

Алгоритм разработки учебных планов для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Учебный план является документом, который образовательная организация (далее – ОО) разрабатывает самостоятельно в соответствии с Федеральным законом об образовании в Российской Федерации и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – Стандарт).

Общий алгоритм разработки учебного плана в нашей ОО состоит из 9 этапов (шагов), каждый из которых мы рассмотрим более подробно.

Шаг первый: анализ ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (приказ Минобрнауки от 19.12.2014 г. № 1599).

Анализируя Стандарт образования для детей с умственной отсталостью, мы должны уяснить для себя следующее:

1. Сроки обучения детей с умственной отсталостью составляют 9–13 лет.

2. Адаптированная основная образовательная программа (далее – АООП) в ОО разрабатывается на основе примерной АООП.

3. АООП может включать как один, так и несколько учебных планов.

4. Для обучающихся с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью, на основе требований Стандарта и АООП организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (далее – СИПР), учитывающую специфические образовательные потребности обучающихся (в соответствии с приложением к настоящему Стандарту, вариант 2).

5. Учебный план ОО состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений.

6. Обязательная часть включает предметные области в зависимости от варианта АООП. Очень важно внимательно изучить названия предметов в Стандарте, так как они могут расходиться с названием предметов в примерной АООП (например, в Стандарте «Рисование» (Вариант 1), а в Примерной АООП – «Изобразительное искусство»).

7. Обязательным элементом структуры учебного плана является «Коррекционно-развивающая область», реализующаяся через содержание коррекционных курсов (в приложении к Стандарту имеются их точные названия)

Шаг 2. Анализ контингента обучающихся (по заключениям психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК)).

На этом этапе необходимо проанализировать документы обучающихся ОО, в частности заключения ПМПК, которые устанавливают статус лица с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и определяют программу обучения. В нашем случае – это АООП (Пр. 1599, вариант 1) или АООП (Пр. 1599, вариант 2).

Для детей-инвалидов заключение ПМПК может подтверждаться Перечнем мероприятий по психолого-педагогической реабилитации ребёнка-инвалида, который разрабатывается в ПМПК по заявлению родителей на основании индивидуальной программы реабилитации/абилитации ребёнка-инвалида (далее – ИПРА) и утверждается приказами Департамента образования, Управления образования.

Шаг 3. Выбор варианта учебного плана в соответствии с ФГОС.

В соответствии с изученными документами (заключениями ПМПК, Перечнями мероприятий) ОО принимает решение, какую АООП необходимо разработать:

АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1) для обучающихся с умственной отсталостью в лёгкой степени или АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 2) для обучающихся с умственной отсталостью в умеренной или тяжёлой степени, тяжёлыми множественными нарушениями развития.

Шаг 4. Анализ примерной АООП. Примерная АООП размещена на сайте Министерства просвещения «Реестр примерных основных образовательных программ» по ссылке <https://fgosreestr.ru/>.

В соответствии с требованиями Стандарта (п. 1. 13) – сроки освоения АООП (вариант 1) обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – 9–13 лет и могут быть представлены в 4-х вариантах. Чаще всего в школах области идёт обучение 9 или 10 лет. Сроки освоения АООП (вариант 2) обучающимися с умственной отсталостью могут быть представлены в 2-х вариантах: с 1 по 12 класс (12 лет) или с подготовительного первого (I¹) – по 12 класс (13 лет).

Выбор вариантов сроков обучения Организация осуществляет самостоятельно с учетом: особенностей психофизического развития обучающихся, сформированности у них готовности к школьному обучению и имеющих особые образовательные потребности; наличия комплекса условий для реализации АООП.

Шаг 5. Распределение часов обязательной части учебного плана.

На этом этапе на основе анализа Стандарта и Примерной АООП мы непосредственно определяем количество часов по каждому предмету внутри каждой предметной области в соответствии с вариантом обучения, определённого обучающемуся в заключении ПМПК.

Задача ОО на этом этапе распределить количество часов по годам обучения и по предметам. Примерные учебные планы по годам обучения также предложены в Примерных АООП на сайте Министерства просвещения по ссылке <https://fgosreestr.ru/>.

Шаг 6. Распределение часов в части, формируемой участниками образовательных отношений.

Часть базисного учебного плана, формируемая участниками образовательных отношений, обеспечивает реализацию особых (специфических) образовательных потребностей, характерных для данной группы обучающихся, а также индивидуальных потребностей каждого обучающегося. Начиная со 2 класса, эта часть учебного плана составит 3 ч в неделю. Это могут быть такие предметы как «Родной язык», «ОБЖ», «Домоводство».

Содержание коррекционно-развивающей области учебного плана 1 варианта представлено коррекционными занятиями. Всего на коррекционно-развивающую область отводится 6 часов в неделю. Мы распределили их следующим образом: логопедические занятия – 4 ч в неделю, психокоррекционные – 1 ч, музыкально-ритмические – 1 ч.

Содержание коррекционно-развивающей области учебного плана 2 варианта представлено коррекционными курсами «Сенсорное развитие», «Предметно-практические действия», «Двигательное развитие», «Альтернативная коммуникация». Всего на коррекционно-развивающую область отводится 10 ч в неделю.

Время, отведенное на реализацию коррекционно-развивающей области, не учитывается при определении максимально допустимой недельной нагрузки, но учитывается при определении объемов финансирования.

Шаг 7. Распределение часов в части, формируемой участниками образовательных отношений (внеурочная деятельность).

Выбор направлений внеурочной деятельности и распределение на них часов самостоятельно осуществляется общеобразовательной организацией в рамках общего количества часов, предусмотренных примерным учебным планом (1 вариант – 4 ч, 2 вариант – 6 ч). Чередование учебной и внеурочной деятельности в рамках реализации АООП определяет образовательная организация.

Шаг 8. Подготовка пояснительной записки

Когда мы определились с количеством часов по предметам в обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, необходимо изложить в пояснительной записке к учебному

плану все нормативные документы, выводы и обоснования, которые мы применяли, составляя учебный план.

Шаг 9. Заполнение сетки учебного плана

Этот шаг можно считать итоговым, так как ранее все часы по предметам, коррекционным курсам учебного плана мы уже распределили, опираясь на современную нормативную базу, в пояснительной записке сделали обоснование этого распределения, и наш учебный план готов.

Таким образом, учебный план школы определяет структуру и содержание образовательного процесса для детей с умственной отсталостью, регулирует обязательную минимальную нагрузку и дополнительную нагрузку в рамках максимально допустимого недельного количества часов в каждом классе.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012.
2. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: приказ Минобрнауки России № 1015 от 30.08.2013.
3. СанПиН 2.4.2.3286-15
4. ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утв. Приказом Минобрнауки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599.

Ивановская О. Г.

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры логопедии,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

Педагогический потенциал симметричной организации сказок

Существование человека протекает во времени и пространстве. Важной характеристикой времени и пространства является ритм – закономерное повторение тождественных или аналогичных компонентов через равные или соизмеримые интервалы в пространстве и/или во времени. Ритм, с одной стороны, обеспечивает равномерность, а с другой – разнообразие. Ритм на непродолжительных отрезках пространства/времени представляет собой чередование. Ритм как изменение в пространстве и во времени на протяжённых отрезках представляет собой не линейное, а спиралевидное продвижение (развитие) как повторяемость одного и того же компонента, но изменённого пространством и временем, в котором он существует.

Упорядоченность как характеристика времени и пространства обеспечивает существование человека в мире. Так, биоритмы определяются вращением Земли вокруг Солнца (годовые циклы), вращением Луны вокруг Земли (месячные циклы), вращением Земли вокруг своей оси (суточные циклы), сердечными, дыхательными, пищеварительными и пр. ритмами.

И. Кант в своей «Критике чистого разума» настаивал на том, что важнейшие *созерцания*, априорные по отношению ко всякому чувственному восприятию, суть: пространство – форма внешней чувственности – и время – форма чувственности внутренней. Пространство и время суть первоначальные «созерцания», «интуиции» человеческого разума, предшествующие всякому опыту [6].

Для первобытного человека – представителя неписьменной культуры – и для маленького ребёнка мир существует как микрокосм (мир привычной среды обитания) и макрокосм (мир окружающей природы). Космосу противостоит хаос. Преимущественными являются наглядно-образное мышление, целостное восприятие мира, ощущение себя в центре реальности. Мир организуется при помощи бинарных оппозиций – «свой – чужой», «верх – низ», «правый – левый», «жизнь – смерть» и др.

Например, имеющая очень древние корни русская народная сказка «Курочка Ряба» иллюстрирует восприятие древними людьми мирового порядка. Яйцо здесь символизирует жизнь. Но материал, из которого оно произведено (золото) – знак смерти. Дед и баба как человечество в своём предельном воплощении (мужчина и женщина, оба уже на закате жизни) пытаются понять смысл жизни и смерти, но не могут. Мышка – это, в представлениях древних, животное-медиатор, посредник между «верхним» и «нижним» мирами, так как она живёт в норке. Мышка разбивает золотое яйцо. Дед и баба в отчаянии. Но курочка Ряба даёт им надежду на продолжение жизни, на то, что их не постигнет немедленная смерть.

В этой сказке отражены архаические представления человека о жизни и смерти, «верхнем» и «нижнем» мире, о мужском и женском начале (бинарная оппозиция «правый – левый»).

Повторяемость событий, «циклическое» время, восприятие себя и окружающих предметов как объектов целостного мира характерны для традиционных культур и сказки.

Например, глубоко архаичными ещё в эллинистической культуре были представления о Судьбе, которую можно предугадать, предсказать, но нельзя изменить (перед Судьбой трепетали даже олимпийские боги). Недаром человек либо идёт навстречу своей Судьбе, либо она его настигает – Судьба движется по кругу.

Разнообразные трактовки сказки «Колобок» интерпретируют животных, встретившихся Колобку либо как этапы взросления («заяц» –

робость детства; «волк» – безрассудный напор отрочества и юности; «медведь» – косность, негибкость зрелости; «лиса» – хитрость, опыт старости) либо как времена года (периоды суток), причём зиме (ночи) соответствует небытие. Однако на смену вновь придёт новый день, курочка Ряба снесет другое яичко, бабка испечет новый колобок.

Сказка «Репка» в разных пересказах показывает роль взаимопомощи при совместной работе. Причём в пересказе А.Н. Афанасьева как равноправные помощники при вытаскивании репки выступают «ноги» – древние символы предков, которые в тёплое время года «приходят», оставляя различные символические «следы», на помощь потомкам в сезонных работах [2]. В пересказах Н.Е. Ончукова [7] и К.Д. Ушинского [11] помощником является мышка – «посредник» между «верхним» и «нижним» миром.

Основатель этнопедагогики Г.Н. Волков по поводу «Репки» писал: «Это очень похоже на притчу Христа о горчичном семени: оно самое малое из всех семян, но когда вырастает, то становится самым большим из всех садовых растений. В «Репке» раскрываются ресурсы, резервы бесконечного вселенского развития» [4, с. 127]. Теоретики философии синергетики И. Пригожин и И. Стенгерс отмечали, что самое незначительное изменение в системе может привести к значительным последствиям – к «раскручиванию спирали развития» [9].

Вот учительские интерпретации сказки «Колобок» («раскручивающие» профессиональную точку зрения взрослых людей):

1. В ситуации опасности стремись действовать.
2. Откажись от стереотипов ... Будь гибким.
3. Если хочешь чего-то добиться – не медли. Действуй решительно.
4. Хитростью можно многого добиться.
5. Быстрая реакция – залог успеха. Чутко реагируй на окружающее.
6. Распознавай манипулятора, учись противостоять манипуляции.
7. Умей рефлексировать – и свои действия, и восприятие тебя партнёром.
8. ... Даже в ситуации кажущегося отсутствия резервов их всегда можно найти.
9. Нельзя быть беспечным – к словам старших надо прислушиваться.
10. Родители не должны оставлять детей без присмотра.
11. Если вы хотите иметь детей, не теряйте надежды (в случае трактовки создания Колобка как акта зачатия и рождения долгожданного ребёнка).
12. Высоко взлететь – больнее падать.
13. Присмотришь: есть ли фундамент у очередной ступеньки, на которую ты взобрался.
14. Не воспринимай всё буквально ...

15. Если уж ты решил отделиться от родителей, осознай цель этого.

16. Знай меру эмансипации – насколько большим должно быть отдаление.

17. От судьбы не уйдёшь...

18. Наглость не порок – всё равно сожрут.

19. Без специальных усилий не извлечёшь скрытые ресурсы.

20. Используй свои недостатки (в песенке Колобок сообщает о своём происхождении – «по амбару метён, по сусечкам скребён», т.е. из пыли и грязи; иными словами: генотип никудышний, чего же меня есть?»).

21. Умей просчитывать стратегию своего поведения.

22. Не рекламируй себя, лучше прикинься несъедобным.

23. Не хами первым встречным – это попросту опасно.

24. Будь осторожен в кризисные моменты своей жизни (при трактовке путешествия Колобка от подоконника до встречи с Лисой как этапов возрастного развития от младенчества до ранней юности).

25. Первые сексуальные контакты наиболее опасны (катастрофой стала встреча именно с особой женского пола – Лисой, до этого момента юному Колобку встречались исключительно звери-мужчины).

26. Трудный подросток характерен для конфликтной семьи (отношения между дедом и бабкой далеки от идеальных)» [3, с. 80–81].

Как любые мифологические представления эти интерпретации очень приблизительны, их основная функция – упорядочить предметный мир, придать предметам символический смысл. Миф – это чисто человеческий способ осмысления мира, образная знаковая система. В.Я. Пропп приводил слова И.М. Тронского: «Миф, потерявший социальную значимость, становится сказкой» [Цит. по: 10, с. 32]. И наоборот – сказка как история актуального содержания мифологизируется.

Осмысление организации пространства и времени привело к возникновению понятия симметрии. Симметрия упорядочивает хаотический Космос и придает наблюдаемому человеческий смысл. В современных гуманитарных исследованиях продолжают закрепляться связанные с ритмом понятия синергетики: энтропия (рассеяние, неупорядоченное состояние системы) / негэнтропия (упорядочение), симметрия / асимметрия, вероятность, точка бифуркации и другие.

Приведенные выше примеры демонстрируют существование в сказках зеркальной симметрии («Курочка Ряба»), трансляционной (переносной) симметрии («Колобок», «Репка»), винтовой симметрии (учительские интерпретации сказки «Колобок»).

Идеалы симметрии издавна проникали и в педагогику в виде идей воспитания прекрасным. Платон говорил: «Быть прекрасным – значит быть соразмерным (symmetricon)». Под прекрасным в широком смысле с древних времён народы понимали саму жизнь в её непрерывном развитии, движении к прогрессу. Черты прекрасного усматривались

людьми в явлениях природы, общении, труде, художественных ремеслах, выразительных звуках (музыке), организованных движениях (пластике, танцах), художественно организованном слове, то есть в разнообразных проявлениях ритма. Воспитание фольклором со времён К.Д. Ушинского стало неотъемлемой характерной чертой отечественной педагогической мысли (Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский, Е.И. Тихеева, Ш.А. Амонашвили и др.).

Благодаря существованию явления симметрии, можно заметить, что достижение связности и интуитивное ощущение цельности текста имеют в своей основе аналогичные механизмы. Если основным средством достижения связности текста является повтор (звуковой, морфемный, лексический и пр.), то ощущение цельности текста тесно связано с его симметричностью. Симметрия же использует повторы как свой основной элемент.

Использование сказки в педагогике традиционно означает неторопливый темп повествования, усвоение детьми гармонично («соразмерно») организованных текстов, сбалансированное использование лексико-грамматических средств, укорененных в культуре образов, привычные методы обучения.

Однако на языке сказки можно проиллюстрировать и переход к современному периоду развития коррекционной педагогики, обозначенному термином «дети с ограниченными возможностями здоровья» («с особыми образовательными потребностями») [1, ст. 2]. Термин этот связан с понятием «жизненного мира» – субъект еще до того как стать субъектом деятельности уже является субъектом собственной жизни (Э. Гуссерль). Книга Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес» (1869) была проникнута экзистенциальной философией. С образом Алисы связана главная тема книги – тема всей неклассической философии – тождество человека самому себе (центральная симметрия в организации текста). Главный вопрос «Алисы» – «Кто ты?» На него Алиса ответить не может, и он остаётся в сказке открытым. Несмотря на все превращения и нелепицы, Алиса и в конце сказки продолжает оставаться собой [8].

Концепция педагогической синергетики определяет одним из главных условий развития систем наличие неопределенности. Неосвоенность, неопределенность, противоречивость характеризуют и открытость системы, и состояния людей, помещенных в данную систему. Отличие синергетических концепций от традиционных педагогических представлений – в акценте не на упорядоченности системы, а на её неравновесных состояниях. Основными принципами (паттернами) современного синергетического подхода в педагогике являются: идея об открытости систем; идея о конструктивной роли хаоса; идея о резонансном воздействии и др.

Таким образом, сказочные тексты могут стать основой современных коррекционных подходов на новом витке переосмысления значения фольклора для развития ребенка [5].

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012.
2. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки. – М.: Альфа-книга, 2017. – 1087 с.
3. Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога. – М.: Ось-89, 2002. – 224 с.
4. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
5. Ивановская О.Г., Елецкая О.Е. Сказочное развитие речи. – Ростов н/Д: Феникс, 2018. – 78 с.
6. Кант И. Критика чистого разума. – М. Эксмо, 2001. – 880 с.
7. Ончуков Н.Е. Северные сказки // Записки Императорского Русского Географического Общества по Отделению Этнографии. – Т. XXXIII – СПб., 1908.
8. Поринец Ю.Ю. Книги, которые читают наши дети, и книги, которые им читать не следует. – СПб.: Сатисъ; Держава, 2004. – С. 51.
9. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 304 с.
10. Пропп В.Я. Русская сказка. – М.: Лабиринт, 2005. – 384 с.
11. Ушинский К.Д. Детский мир. Хрестоматия. – М.: Эксмо, 2009. – 672 с.

Ильина Л. О.

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры социально-педагогических технологий
и педагогики девиантного поведения,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского,
г. Ялта, Россия

Этапы и компоненты социально-педагогического сопровождения лиц с инвалидностью в образовательной организации высшего образования

Современный этап развития Российской Федерации ознаменован демократическими преобразованиями, которые сопровождаются трансформацией общественной жизни, изменениями в социальной и образовательной сферах. В систему традиционного высшего образования активно внедряются принципы инклюзии, в связи с указанным, возникает актуальная проблема создания условий, способствующих социальному и профессиональному становлению молодежи с инвалидностью в период обучения.

В России, по данным Федеральной службы государственной статистики, за последнее десятилетие отмечена тенденция увеличения числа детей и молодежи инвалидностью. На обучение по программам

высшего образования в среднем ежегодно поступало около 5,9 тыс. молодых людей с ограниченными возможностями здоровья. В целом, численность студентов с инвалидностью всех курсов обучения на сегодняшний день насчитывает около 20 тыс. по стране. Таким образом, рост количества детей и молодежи с инвалидностью все больше актуализирует проблему их социализации и дальнейшей интеграции в различные сферы жизни общества.

Отметим, что образовательная среда высшей школы является фактором социализации личности. Оптимально организованные условия этой среды обеспечивают эффективное освоение личностью с инвалидностью знаний, умений, навыков, общественно одобряемых образцов поведения, ценностных ориентаций и формируют способность включаться в социальную среду, проявлять социальную активность и ответственность. В тоже время, для указанной категории молодежи на период обучения в высшей школе необходима организация своевременного комплексного сопровождения, способного нивелировать ряд проблем, возникающих в образовательной среде, влияющих на процесс социализации.

Опыт работы со студентами с инвалидностью показал, что процесс их социализации может быть эффективным при наличии сопроводительных условий, в этом аспекте эффективно организованная система сопровождения и поддержки является ключевым моментом.

Процесс социально-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью в вузе содержит несколько этапов, каждый этап предполагает реализацию отдельных компонентов.

Так, информационно-адаптационный этап, включает три компонента – диагностический, адаптационный, консультативный.

Диагностический компонент предполагает путем сбора первичного анамнеза и проведения диагностического исследования получение достоверных данных о психофизиологическом и социальном статусе студентов с инвалидностью с целью выявления проблем адаптационного периода и корректировки мероприятий социально-педагогического сопровождения.

Реализация адаптационного компонента начального этапа предусматривает адаптацию молодежи с инвалидностью к студенческому и педагогическому коллективу, формирование позитивных учебных и социальных мотивов, профилактику психоэмоционального напряжения связанного с вхождением в новую образовательную и социальную среду.

Осуществление консультативного компонента предполагает информирование первокурсников о возможностях научной, творческой, спортивной, общественной сфер университета и активное их вовлечение в активную деятельность в соответствии с возможностями и способностями; помощь в обустройстве быта в общежитии; выявление на

начальном этапе трудностей в усвоении учебного материала с целью профилактики неуспеваемости.

Именно на данном этапе студенты приобретают теоретические и практические социальные знания и умения, получают представление о наиболее типичных социальных ситуациях, в том числе связанных с профессиональной деятельностью, учатся воспроизводить знания, решать некоторые социальные проблемы. В результате у первокурсников формируются социальные навыки использования имеющихся знаний и умений, появляются дополнительные возможности для самореализации личности во внеучебное время.

Следующий этап сопровождения, практико-ориентированный предполагает реализацию трех компонентов: просветительского, коррекционного и деятельностного.

Просветительский компонент предусматривает работу как со студентами с инвалидностью, так и с их здоровыми однокурсниками и профессорско-преподавательским составом.

Данный компонент предполагает, прежде всего, проведение консультирования по вопросам, касающимся доступности высшего образования, выплаты пенсий, компенсаций, помощи на лечение и оздоровление, информирование студентов с ограниченными возможностями о новых возможностях, правах и гарантиях. Зачастую незнание молодежью с инвалидностью своих законодательно закрепленных прав и обязанностей приводит к не реализации желаний, ущемлению свобод. Также, задачами сопровождения данного компонента является повышение коммуникативной культуры студентов с инвалидностью, участие студентов в формировании сети свободного информационного обмена в сфере расширения доступности высшего образования для инвалидов.

Работа со студентами с нормой здоровья предусматривает формирование осведомленности по проблемам инвалидности, проявления той или иной болезни, трудности, с которыми сталкиваются люди с инвалидностью в обучении, быту, межличностных отношениях, ознакомление с корректной терминологией при общении с одноклассниками, имеющими инвалидность, и правилами поведения и взаимодействия в случае необходимости оказания помощи в процессе учебной деятельности.

Просветительская работа с преподавательским составом предполагает организацию методической работы по усовершенствованию учебно-воспитательного процесса со студентами с инвалидностью: обучающие семинары, методические совещания, консультации психолога по специфике работы со студентами различных нозологий инвалидности, ознакомление с памятками и методическими рекомендациями по работе со студентами с инвалидностью.

Коррекционный компонент направлен на укрепление и сохранение психического здоровья, оказание студентам с инвалидностью необходимой помощи в адаптации в образовательной среде, развитие устойчивой положительной самооценки, ответственности за собственную жизнь, навыков партнерского общения и продуктивной деятельности, стремлений к активному поиску и нахождения достойного места в обществе, коррекцию отношения к своей инвалидности, ценностных ориентаций, развитие и коррекцию коммуникативных свойств и качеств, формирование адекватной реакции на психотравмирующие ситуации.

Следующий компонент практико-ориентированного этапа – деятельностный, направлен на формирование активной жизненной позиции студентов, приобщение их к социально-полезной деятельности, что предполагало использование такой формы работы как организация групп самопомощи и реализации метода «социальных проб», цель которых развитие инициативности в решении любых проблем, формирование установки на самостоятельное творческое преобразование действительности.

Заключительным этапом комплексного социально-педагогического сопровождения является контрольно-аналитический. Данный этап представлен оценочным и результативным компонентами, предполагает исследование динамики сформированности социальности обучающихся с инвалидностью; анализ качественных изменений выражающихся в количественных показателях реальной деятельности обучающихся с инвалидностью; сопровождение карьеры.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью является видом специально организованной социально-педагогической деятельности в высшей школе, которая заключается в выявлении, определении и решении проблем, реализации и защите прав, создании условий для оказания различных видов помощи в процессе социализации, с целью формирования у обучающегося с инвалидностью активной жизненной позиции, способности к саморазвитию, саморегуляции, самосовершенствованию, адекватному восприятию профессиональных и социальных ролей и функций, и эффективной социализации и адаптации в образовательной, социальной и профессиональной среде

Рассмотренные компоненты социально-педагогического сопровождения нашли свое отражение в программе «Университет равных возможностей», реализованной в Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им В. И. Вернадского».

Список литературы

1. Рокотянская Л.О. Методические рекомендации для преподавателей по работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – 30 с.

2. Рокотянская Л.О. Формирование социальности обучающихся с инвалидностью в условиях высшей школы: дис. ... канд. пед. наук. – Ялта, 2019. – 186 с.
3. Ярая Т.А. Сопровождение и поддержка детей и молодежи с особыми потребностями в учебных заведениях: психологический аспект: учеб.-метод. пособие. – Ялта: «Визави», 2013. – 44 с.

Карабаева Д. И.

магистр,
Ташкентский государственный педагогический
университет имени Низами,
Ташкент, Республика Узбекистан

Процесс обучения детей с особыми потребностями в условиях инклюзивного образования

Очевидно, что инвалидность ребенка для его родителей является сильным психотравмирующим фактором. Это особенно свойственно семьям с высоким образовательным и профессиональным статусом, в которых порой культивируются ожидания повышенной одаренности ребенка. В этих случаях реакция на факт инвалидности ребенка может быть адекватной. Она может принимать крайнюю форму – комплекс собственной вины, что порождает гиперопеку в отношениях с ребенком [3, с. 89]. Для полноценного развития детей с особыми нуждами большое внимание нужно уделять с раннего возраста, так как ранней сенситивный период формирования элементарных навыков общения открывает возможность для дальнейшего развития в процессе нахождения в дошкольном учреждении. Согласно мнению Л.С. Выготского, основным источником психического и личностного развития в онтогенезе является общение. Мысль Л.С. Выготского означает, что все обучение должно быть описано и представлено, в первую очередь, в виде обучающегося и обучаемого между собой. В то же время реализация этого положения обеспечивает и развивающий характер обучения, так как оно ориентирует не на актуальные развития, а на зону ближайшего развития [2, с. 65]. Поэтому навыки общения в обучении детей с ограниченными возможностями являются важным для коррекции и развития памяти, мышления, внимания, речи, которые в дальнейшем положительно воздействуют на развития личности ребенка с отклонениями в развитии. Для успешного решения коррекционно-педагогической работы и социальной адаптации детей с отклонениями в психофизическом развитии в республике функционирует 8 типов специальных школ, школ-интернатов, дошкольных учреждений, где учебно-воспитательная работа осуществляется на основе специальных планов, программ, учебно-методических пособий, специальных технических средств обучения. Однако в этих специальных образова-

тельных учреждениях не все дети охвачены обучением и воспитанием. Одной из причин является территориальная отдаленность (так как не во всех регионах республики функционируют специальные учреждения). Недостаточна информированность родителей по раннему выявлению, оказанию коррекционной помощи детям с особыми нуждами и подготовке к дальнейшему обучению в дошкольном и школьном учреждении. Примерно 15% детей остаются не охваченными неспециальными, а также общеобразовательными учреждениями. В целях полного охвата и успешного решения вопроса образования детей с особыми нуждами целесообразно включить этих детей в общеобразовательные учреждения. Во всем мире распространено и считается актуальным развитие инклюзивного образования, т.е. включения детей с ограниченными возможностями, особенно неохваченных, в общеобразовательный процесс. Правовой основой внедрения инклюзивного образования является Дакарская декларация, принятая в Дакаре, в рамках программы «Образования для всех», Конвенция о правах ребенка и другие нормативные правовые акты. С этой целью в настоящее время в Министерстве народного образования в сотрудничестве с международными организациями ЮНИСЕФ, ЮНЕСКО, АБР и рядом благотворительных НКО распространяется и внедряется постепенно инклюзивное образование в Узбекистане. В этом плане имеется позитивный опыт обучения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных учреждениях. Примером этого являются некоторые общеобразовательные школы и дошкольные учреждения, где были организованы инклюзивные группы-классы – в таких областях, как Андижанская, Ферганская, Хорезмская, Сурхандарьинская, Навоинская, Каракалпакия и Ташкент. Включение и обучение детей с ограниченными возможностями дали позитивные результаты. Практика показывает, что любой ребенок с особыми нуждами такой же, как его здоровый сверстник, но только их способности не одинаковы. Если с самого раннего возраста будет вестись целенаправленная коррекционно-педагогическая и развивающая работа, начиная с дошкольного возраста, то они успешно могут интегрироваться и обучаться в общеобразовательных учреждениях [1, с. 43]. Могут возникнуть вопросы что такое инклюзивное образование? Инклюзивное или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах и дошкольных учреждениях вместе со здоровыми сверстниками. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Опыт показывает, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивиду-

альных потребностей таких детей в обучении. Это соотношение составляет 15% от общего числа детей в школах и, таким образом, вышедшие дети становятся обособленными и исключаются из общей системы. Нужно понимать, что не дети терпят неудачу, а система исключает детей. Инклюзивные подходы могут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что даст шансы и возможности для лучшей жизни. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет Инклюзивное Образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями). Обучение в инклюзивных школах позволяет детям приобрести знания о правах человека (хотя им это не преподается специально), а это ведет к уменьшению дискриминации, так как дети учатся общаться друг с другом, учатся распознавать и принимать различие¹. Основным принципом плана действия «Образование для всех» состоит в том, что каждый человек должен иметь возможность учиться. В данном случае – это осознание и признание необходимости расширения концепции особых образовательных потребностей. Международным законодательством и законами нашего государства регламентировано получение оптимального образования, в соответствии с его возможностями и потребностями. Развитию инклюзивного образования в Узбекистане способствует интеграция детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную среду вместе со здоровыми сверстниками. Перед инклюзивным образованием стоит задача удовлетворять надлежащим образом широкий спектр образовательных потребностей в рамках обязательного образования. В целях реализации национального плана действий «Образование для всех», в сотрудничестве с ЮНЕСКО при Республиканском центре образования 2019 г. был организован Ресурсный центр по инклюзивному образованию, основными задачами которого являются объединение деятельности государственных и негосударственных общественных организаций, родителей, волонтеров по оказанию комплексной коррекционно-педагогической услуги детям и подросткам с ограниченными возможностями. На основе положительного опыта разработаны эксперимен-

¹ URL: <http://ext.spb.ru/faq/7322-220415-l-r.pdf>

тальные проекты по поэтапному развитию инклюзивного образования. Для осуществления данной работы, готовится учебно-методическая литература, проводятся лекционные занятия для студентов магистрантов и бакалавриата, а также готовится методическое пособие, которое и пригодится для родителей и педагогов общеобразовательных школ. В Узбекистане большое внимание уделяется развитию инклюзивного образования, связанного с обучением детей, нуждающихся в особой помощи, укреплением материально-технической базы образовательных учреждений, улучшением качества, содержания и эффективности обучения, подготовкой новых учебников, учебно-методической литературы, повышением квалификации педагогических кадров. В центре внимания находятся и вопросы создания оптимальных условий для образования детей, нуждающихся в медицинской помощи, и в частности, их включения в общую систему среднего образования и интеграции в общество.

Список литературы

1. Аксенова Л.А. Социальная педагогика в специальном образовании. – М.: Академия, 2001.– 124 с.
2. Варенова Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики. – Мн.: ООО Асар, 2007. – 320 с.
3. Дакарские рамки действий. – Париж, 2000.
4. Сулейменова Р.А., Хакимжонова Г.А. Зарубежный и отечественный опыт включения детей со специальными нуждами в общеобразовательный процесс проблемы и пути решения. – Алма-Ата, 2001.

Каримова Ш. Т.

логопед,
LOGOS MARKAZ,
Ташкент, Республика Узбекистан

О комплексной диагностике и реабилитации моторной алалии у детей дошкольного возраста

Известно, что моторная алалия сходна с рядом языковых и неязыковых расстройств, которые, однако, имеют свои особенные этиологию, механизмы, течение и симптоматику и поэтому принципиально отличаются от алалии (Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. СПб.: КАРО, 2018. С. 258). Как считает В.А. Ковшиков, отделить алалию от сходных с нею расстройств при диагностике нередко бывает очень трудно, поскольку многие дети с алалией в следствии нарушений языковой системы почти не говорят, у части детей обнаруживается речевой негативизм, а некоторые симптомы алалии по форме почти идентичны симптомам иных языковых речевых расстройств. Трудности усугубляются и тем, что алалия часто проявляет-

ся в структуре различных нервно-психических аномалий (детский церебральный паралич, так называемый «синдром минимальной мозговой дисфункции», синдром психофизической расторможенности, олигофрения и т. д.) и вместе с тем сосуществует с другими речевыми нарушениями (преимущественно с дизартрией и дислалией); эти расстройства накладывают свой отпечаток на алалию, затеняя ее «лицо». Некоторые авторы пытаются дать более тонкую классификацию форм алалии. Так, например, проф Р.Е. Левина выделяет 3 формы: а) с нарушением слухового (фонематического) восприятия, б) с нарушением зрительного (предметного) восприятия, в) с нарушением психической активности. Проф. С.С. Мнухин выделяет 4 формы сенсорной недостаточности у детей. В.К. Орфинская выделяет и описывает 4 формы моторной алалии, 4 формы сенсорной алалии и 2 формы с нарушением двигательного-зрительного анализатора. По мнению нейрофизиолога, психолога, педолога-нейрофизиолога Н.Н. Траугот, при алалии всегда нарушается деятельность по усвоению языка. Она считала, что первопричиной этого является недостаточность речевого слухового гнозиса. Эта же точка зрения высказана Р.Е. Левиной. (Учебник Основы нейрофизиологии с. Т.Г. Визель 168). В настоящее время приоритетной является «языковая концепция» патогенеза алалии. Её придерживаются многие современные исследователи патологии речевого развития: Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Б.М. Гриншпун, В.К. Воробьева, Л.Р. Давидович, Е.Ф. Соболевич, В.А. Ковшиков, Т.Г. Визель. По их мнению, у ребенка с алалией не развивается «языковая способность», которая обусловлена у человека природой. И при сенсорной и при моторной алалии ребенок не может овладеть языком (его звуками, словами, грамматикой). У детей с моторной алалией навыки, требующие зрительного словесного сопровождения, могут успешно вырабатываться (например, умение рисовать, считать, конструировать, играть в разные игры, не связанные непосредственно с речью). Это обусловлено тем, что речевые стимулы воспринимаются, и внутренняя речь формируется. Она становится базисной для психического развития в целом. При сенсорной же алалии внутренняя речь не формируется или формируется в незначительной степени. Поэтому сенсорные алалики, не получившие своевременной помощи, не овладевают такими навыками как моторные алалики, и достаточно быстро приобретают вторичную умственную отсталость. Для постановки правильного диагноза в большей мере зависят выбор должных направлений медико-педагогического воздействия на ребенка с алалией и соответственно эффективность этого воздействия. При обследовании детей с алалией, как и детей с другими формами нарушения речи, логопеду нужно руководствоваться всеми принципами, позволяющими выявить возможные причины и

механизмы расстройства, его динамику, симптоматику и в итоге поставить правильный диагноз и определить прогноз. К этим принципам относятся этиопатогенетический, системный, развития, личностный и другие. По мнению Ковшикова В.А. обследование должно проводиться в тесном контакте с другими специалистами (с невропатологом, психопатологом и др.) и с родителями [1]. По мнению Визель Т.Г., недоразвитие речи при алалии проявляется в ее отсутствии или крайне малом объеме у детей в период онтогенеза, когда она должна появиться. Системный характер нарушения означает, что при алалии страдает, не какая-либо одна, а практически все стороны речи – и фонетическая, и лексико-грамматическая, и синтаксическая.

В Узбекистане проблема речевых нарушений изучалась Л.Р. Муминовой, Н.Х. Рахманкуловой, Е. Бабаевой, В. Веретенниковой, М. Аюповой, З.Б. Ахмедовой, Я.А. Чичериной. Некоторые аспекты речевых проблем детей с нарушениями в физическом и психическом развитии – Д.А. Назаровой, П.М. Пулатовой, В. Рахмоновой, Д.А. Нуркельдиевой, Л.Ш. Нурмухамедовой, Х.М. Пулатовой, Р. Рустамовой, Н.В. Соседовой, У.Ю. Файзиевой, М. Хамидовой, Р. Шомахмудовой, Ф. Кодировой, М.П. Хамидовой, но, к сожалению, предметом их исследования не являлись дети с алалией. Очевидна необходимость совершенствования традиционных приёмов и методов, а также поиска более новых, более эффективных научно-обоснованных технологий коррекционно-логопедической работы по развитию речи у детей-алаликов является актуальной проблемой.

К нам в коррекционно-логопедический центр «Logos» часто обращаются родители детей в возрасте 2,5–3 лет с жалобой на то, что ребенок не говорит. При первом посещении центра, когда ребенка приводят на консультацию к логопеду, мы обращаем внимание на то, как ребенок при встрече входит в контакт, как он себя ведет, чем интересуется и т.п. Проводя обследование ребенка, мы знакомимся с медицинскими заключениями: МРТ (если была травма головного мозга), ЭЭГ, УЗИ и доплерография сосудов головного мозга). Для чего нам нужны эти заключения? Доплер – это оценка показателей мозгового кровообращения и кровотока на уровне шейного отдела позвоночника, оценивают скорость кровотока, исключение аномалий строения сосудов. Оценка артериального притока и венозного оттока. НСГ, УЗИ головного мозга нужно для исключения синдрома внутричерепного давления, оценка размеров желудочков мозга, на предмет внутрижелудочковых кровоизлияний, кист, аномалий развития мозга. ЭЭГ – это оценка биоэлектрической активности головного мозга, исключение судорожной готовности, исключение органических изменений. Важную роль при постановке диагноза играет сбор анамнеза о дородовом, родовом и послеродовом развитии ребенка. За период 2015–2018 гг. к

нам в центр обратилось (497) детей с различными жалобами на отставание в психоречевом и физическом развитии. Из них 80 чел. по итогам обследования был поставлен диагноз моторная алалия. После тщательного обследования ребенка и беседы с родителями, мы составляем маршрутную карту для каждого пациента. Комплексный метод в коррекции алалии помогает нам быстрее и эффективнее устранять нарушения речи [3]. Мы в реабилитационном центре применяем новые технологии, такие как: лечение альфа ритмами по методу Колпакова Ю.Н.; ДЭНАС терапия; логомассаж с использованием вибромассажеров, массажных зондов Новиковой интерактивные методы обучения с использованием компьютерных технологий [4].

Настя К. 4 года. Диагноз: Моторная алалия 1 уровня, задержка психоречевого развития. Обратились за помощью в 2016 г. Девочка не разговаривала, в контакт входила с трудом, плаксивая и обидчивая. После проведенного обследования и беседы с мамой выявлено, что девочка понимает обращенную речь, выполняет инструкции, поручения бытового характера, в дошкольное учреждение ходит, по утрам всегда плачет и не хочет идти в сад. Речь внутренняя развита, словарный запас мал. ЭЭГ показало, что у девочки альфа активность не соответствует норме и присутствуют медленные волны в тета диапазоне, имеются функциональные нарушения биоэлектрической активности мозга. Рекомендовано: бинауральная терапия альфа ритмы, логомассаж, и медикаментозное лечение у невропатолога. Девочка посещала наш центр 1 год. Занятия проводились три раза в неделю по 50–60 мин. В течение 3 месяцев мы улучшили состояние речи девочки и она начала говорить фразами. Через 1 год речь улучшилась и она стала составлять предложения, появилась связная речь. Работали над коррекцией звукопроизношения и в итоге были поставлены все звуки и автоматизированы. Подготовка к школе проходила параллельно, девочка посещала ДОО массового типа. В результате она пошла учиться в школу с нормальной речью. При содружестве специалистов были достигнуты хорошие результаты.

Список литературы

1. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы её преодоления. – СПб.: КАРО, 2018. – С. 108.
2. Визель Т.Г. Основы нейрофизиологии: учеб. для студентов вузов. – М.: В. Секачев, 2019. – 264 с.
3. Филичева Т.Б., Орлова О.С., Туманова Т.В. и др. Основы дошкольной логопедии. – М.: Эксмо, 2015. – 320 с.
4. Муминова Л.Р. Логопедия. – Ташкент, 2008. – 80 с.

Козырева О. А.

кандидат педагогических наук, доцент,
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск, Россия

Проблема профессиональной готовности будущего педагога к инклюзии при внедрении ФГОС ВО третьего поколения

Результаты высшего профессионального образования описываются на основе компетентностного подхода в категориях «компетенций» и «компетентностей». Компетенции определяются как: способность делать что-либо хорошо, 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; 3; 9]; 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, ноу-хау (способность действовать) и отношения (стремление быть тождественным с ценностями и нормами, принимаемыми большинством членов социального сообщества) [8, с. 31–32]. 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.

Компетенции, являясь образовательными результатами, являются измеримыми и сопоставимыми (некоторые измеряются объективно, а некоторые – только субъективно) и могут быть сгруппированы в соответствии с различными критериями. И проявляются в профессиональной готовности педагога.

Эффективность и качество профессиональной деятельности педагога с детьми с ОВЗ обуславливается сформированностью его готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Готовность – это системный процесс, глубоко и качественно изучающийся учеными. С внедрением инклюзивного образования произошло возникновение нового вида: инклюзивной готовности. Одной из запускающих причин явился ФГОС ВО 3++. Он привел одновременно и к разработке новой компетентностной модели выпускника.

В процессе анализа научно-методической литературы структура анализируемой дефиниции может быть представлена следующими взаимосвязанными компонентами: ценностно-мотивационный; когнитивный; рефлексивный; коммуникативный и аффективный [1]. Актуализация всех компетенций, полученных в процессе обучения в университете, соотнесение их с решением конкретных педагогических задач, возникающих в ходе педагогической практики, позволяют утверждать необходимость выделения еще одного структурного элемента -операционально-деятельностный компонент. Он включает организационные; коммуникационные; прогностические; рефлексивные; проективные умения, а также сформированные паттерны продуктивного копинг-поведения, реализующиеся в процессе непосредственной профессиональной деятельности после окончания университета.

Содержание готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии в целом, так и каждого ее компонента, может быть представлено совокупностью компетенций, а уровни сформированности будут определяться полнотой, системностью, точностью и т.д. сформированности компетенций.

Формирование готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях 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 [2; 3].

Категория «готовность» является психологической основой для определения стадий развития профессионализма. Состояние готовности определяется сочетанием факторов, характеризующих разные уровни и стороны готовности и усиливается в том случае, если педагог сам является активным субъектом процесса обучения и становится в позицию исследователя.

Критериями готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях 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 [3; 4].

Готовность будущего педагога к профессиональной деятельности с обучающимися, имеющими ОВЗ различной нозологии - это уровень его подготовки в университете, позволяющий принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации и представлен тремя группами компетенций: универсальных, общепрофессиональных и профессиональных. Инклюзивная готовность является результатом профессиональной подготовки и выступает регулятором успешности и эффективности будущей профессиональной деятельности [3; 4].

Изучение процесса формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии в образовательной среде университета позволяет утверждать, что исследуемая дефиниция имеет важнейшее значение как в рамках изучения эффектов и результатов инклюзивного образования, так и в аспекте анализа собственно самого изучаемого феномена.

Стратегическое решение заявленной проблемы лежит в плоскости формирования инклюзивной готовности в процессе профессиональной подготовки при обучении в вузе, при овладении содержанием образовательных программ первой ступени высшего образования.

Такая работа требует осмысления ряда вопросов, среди которых: понимание сущности и структуры инклюзивной готовности педагогов; построение концепции ее формирования у будущих педагогов в образовательном пространстве учреждения высшего образования (В.В.Хитрюк); определение методологических подходов формирования инклюзивной готовности, наиболее полно отвечающих образовательным и социальным запросам; построение дидактической модели, выявление и апробация педагогических условий формирования инклюзивной готовности будущих педагогов (О.С. Кузьмина); наконец, определение критериев и показателей уровней сформированности инклюзивной готовности педагогов и их обоснование.

Список литературы

1. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей: моногр. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. – 98 с.
2. Ильина О.М. Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементации их в российскую правовую систему // Дефектология. – 2008. – № 5. – С. 68–73.
3. Ревякина В.И. Магистратура – ресурс повышения кадрового потенциала Российских ВУЗов // Вестн. ТГПУ. – 2011. – № 10. – С. 29–33.
4. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2012. – 21 с.
5. Хитрюк В.В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестн. Чувашск. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева. – 2013. – №. – 3 (79).

Кондратьева К. В.

магистрант,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

Состояние лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

В современной логопедии одной из самых актуальных проблем является проблема развития лексики у детей с общим недоразвитием речи. Богатый словарный запас, хорошо развитая правильная речь, все это является не только показателями готовности ребенка к школе и к успешному обучению, но и развивает его способности к познанию окружающей действительности [1–5].

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [3]. Несформированность лексической стороны речи является центральным звеном в структуре дефекта общего недоразвития речи [1; 2; 4]. Исследованиями, посвященными проблеме овладения лексикой детьми дошкольного возраста с ОНР, занимались Р.Е. Левина, Т.Б. Чиркина, Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова и др. Они отмечают трудность процесса развития лексики у детей дошкольного возраста с ОНР.

Актуальность проблемы обусловила необходимость проведения экспериментального исследования, целью которого было изучение состояния лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Констатирующее исследование проводилось в 2019–20 учебном году на базе ГБДОУ Детский сад № 10 Невского района Санкт-Петербурга. Контингент испытуемых представлен старшими дошкольниками в количестве 12 человек, в возрасте от 5 до 5,5 лет. Это дети старшей логопедической группы, имеющие заключение территориальной психолого-медико-педагогической комиссии о наличии у них общего недоразвития речи (II и III уровней) с различной структурой речевого нарушения. Также была сформирована контрольная группа, в которую вошли 12 детей без речевой патологии. Развитие речи этих детей соответствует возрастной норме.

Эксперимент был направлен на сравнение состояния лексики у детей с общим недоразвитием речи и детей с нормальным речевым развитием.

Для исследования состояния словарного запаса дошкольников нами применялись методические разработки Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, которая включала в себя 8 серии заданий: исследование пассивного словаря; понимание обобщающих слов; исследование

объема и качества активного словаря; называние обобщающих слов; подбор антонимов; подбор синонимов; исследование вербальных ассоциаций. Для оценки мы использовали бальную систему (от 1 до 5 баллов). По сумме баллов определили уровень состояния лексики. Полученные экспериментальные данные были проанализированы с точки зрения количественных и качественных особенностей лексики у дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

Анализ полученных данных показал, что при обследовании высокий уровень развития лексики никто из детей экспериментальной группы не продемонстрировал. Средний уровень развития словаря показали всего 6 детей, низкий уровень показал 1 ребенок и 5 детей показали уровень ниже среднего. Тогда как в контрольной группе у детей с нормой речевого развития результат получился следующий, 6 детей показали высокий уровень развития лексики, 5 детей – выше среднего и 1 ребенок – средний уровень развития лексики.

В результате исследования установлено, что пассивный словарь детей с ОНР развит недостаточно, соответствует уровню ниже среднеговозрастного. В пассивном словаре детей отсутствовали слова: обозначающие диких птиц (ласточка, цапля, грач, филин, скворец); рыб; ягод (смородина, малина); цветов (ландыш, тюльпан, астра, мак), названий головных уборов (шляпа, панамы), профессий (швея, повар) и т. д. Дети ошибочно заменяли слова, овца-коза, лев-тигр, береза-осина и т. д.

Пассивный словарь детей дошкольного возраста с ОНР преобладает над активным. Состояние активного словаря характеризуется бедностью и неточностью употребления большинства слов. При исследовании дети путали названия картинок, часто просили помощи в выполнении задания, но чаще всего самостоятельно не отвечали. Наибольшие затруднения вызвали существительные, обозначающие фрукты (слива, виноград, апельсин); дикие животные (тигр, олень, рысь, лось, песец, кенгуру); рыбы (кроме щуки); деревья (сосна, клен, яблоня); инструменты (игла, клещи, пила, топор); части головы (подбородок); части руки (локоть, кисть, ладонь, плечо); части предметов вызвали особые трудности, практически никто не справился с заданием назвать части дерева, платья, грузовика, окна. Дети подменяли слова на знакомые на бытовом уровне (например, фара грузовика – фонарик, рама окна – стекло, корни дерева – ветки в земле).

Большие трудности возникли в обозначениях величин (тонкий-толстый, широкий-узкий). В глагольном словаре у детей с ОНР преобладают слова, часто употребляемые в быту (идти, лежать, пить, есть, одеваться и т.д.) Дети допускали ошибки в назывании глаголов, обозначающих действия людей разных профессий, а также звуковые реакции животных (курица – коко, петух-кукареку, гусь – гого).

Задания на подбор антонимов и синонимов вызвали у детей обеих групп особые трудности. Детям было сложно воспринимать слова на слух. Многие не могли выполнить задание без помощи, а некоторые полностью не справились. Наиболее часто встречающаяся ошибка при ответе – употребление исходного слова с частицей «не» (высоко – невысоко, смелый – несмелый). Полученный результат указывает на то, что у детей с ОНР сравнительно небольшой активный словарь, трудности в подборе синонимов и антонимов.

Анализ результатов исследования показал, что в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, у дошкольников с ОНР выявляются как общие закономерности, так и существенные различия в овладении лексическим компонентом устной речи. Особенности недоразвития лексического строя у дошкольников с ОНР проявляются как в количественном, так и в качественном аспектах. Количественные отличия проявляются в более ограниченном пассивном и активном словаре детей с ОНР, более многочисленных ошибках, а также в более низком уровне сформированности лексики в целом по сравнению со сверстниками с нормальным развитием. Качественные отличия между детьми двух групп проявляются в виде вариативных ошибок, специфических сочетаний дефектов развития лексического компонента речи, отмечаемых у детей с ОНР. Наиболее существенными признаками несформированности лексического компонента речи у дошкольников с ОНР являются: незнание и неточное употребление значений слов; ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий и признаков; несформированность семантических полей, трудности поиска слова.

По результатам исследования большинство детей с ОНР показали несформированность лексического строя речи – 8 детей были отнесены к низкому уровню его развития. На среднем уровне оказалось 7 дошкольников. Высоких результатов не показал ни один ребенок экспериментальной группы. В целом лексическая недостаточность у детей с ОНР отчетливо проявляется во всех компонентах. Словарный запас детей данной категории отстает от возрастной нормы: выявляется незнание и неточное употребление значений многих слов. Отмечаются грубые ошибки, ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков, неумение употреблять значения слов, обозначающих общие и частные понятия и т. д. Затруднения проявлялись в неточности употребления слов, в актуализации словаря, в несформированности звукослоговой структуры слова, в организации семантических полей.

Обобщая результаты исследования, можно сказать, что лексика у дошкольников с ОНР недостаточно сформирована. По всем заданиям методики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР наблюдается низкий уровень выполнения заданий, по сравнению с детьми с нор-

мальным речевым развитием. Наблюдаются неточное понимание и употребление многих, даже обиходных слов, ограниченность пассивного и активного словаря, трудности актуализации словаря, трудности классификации и группировки слов, большое количество ошибок при подборе антонимов и синонимов. Для полноценного развития и преодоления трудностей в развитии речи дошкольников с ОНР необходимо проводить логопедическую работу по обогащению, уточнению, переводу лексического запаса из пассивного в активный словарь.

Список литературы

1. Елецкая О.В., Матвеева М.В., Логинова Е.А. Специальная педагогика: учеб. пособие с практикумом для студентов вузов / под общ. ред. О.В. Елецкой. – М.: ВЛАДОС, 2019.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. – СПб.: Союз. – 2003. – 222 с.
3. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии: учеб. пособие. – М.: Альянс. – 2013. – 367 с.
4. Чиркина Г.В. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2009. – 225 с.
5. Чутко Л.С., Елецкая О.В., Сурушкина С.Ю., Ливинская А.М., Логинова Е.А., Чистякова Н.П., Шукина Д.А. Речевые нарушения у детей / под ред. Л.С. Чутко, О.В. Елецкой: моногр. – М.: МЕДпресс-информ, 2019.

Коннова Т. В.

магистрант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия

Научный руководитель Микляева Н. В.

кандидат педагогических наук, профессор,
учитель-логопед,
ТРОЦ «Солнышко»,
г. Троицк, Россия

Развитие связной речи и формирование навыков творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в психолого-педагогических исследованиях

В настоящее время существует множество определений понятия связной речи.

А.М. Бородич отметила, что связная речь является предметом изучения разных наук: психологии, психолингвистики, лингвистики, нейропсихологии. «Психолингвистика определяет речь как деятельность, включенную в общую систему человеческой деятельности. Как всякая деятельность, речь характеризуется определенным мотивом, целью и состоит из последовательных действий».

М.М. Алексеева определила, что связная речь – это умение ребенка излагать свои мысли живо, последовательно, без отвлечения на лишние детали.

«Под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое», – такое определение дала Е.И. Тихеева.

«Связная речь – это не только последовательность слов и предложений, это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он так же совершенствует свою речь, учась мыслить» – считал Ф.А. Сохин. [

В зависимости от возможностей такого перекреста, М.М. Алексеева отмечает следующие разновидности связной речи:

1) Диалогическая речь – речь поддерживаемая, имеющая собеседника, она более простая, в ней могут присутствовать интонации, жесты, паузы, ударения. Для нее характерно использование разговорной лексики и фразеологии.

2) Монологическая речь – длительное, последовательное, связное изложение мыслей, знаний одним лицом, протекающее относительно долго во времени, и не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Для нее характерна литературная лексика, развернутые высказывания, законченность и логическая завершенность.

В связи с этим исследователям (А.Н. Гвоздев и другие) отмечается, что связная речь может быть ситуативной и контекстной.

Ситуативная речь – основная форма речи младших дошкольников. Она понятна только в той ситуации, о которой рассказывается. Говорящий широко использует жесты, мимику, указательные местоимения. Такая речь присутствует у дошкольников в рассказах на темы из своего быта, в пересказах с введением картинок.

У старших дошкольников ситуативность речи снижается, речь становится более последовательной и логичной, нарастают черты контекстности. Важной чертой контекстной речи является произвольность.

Именно произвольность как качество развития связной речи больше всего страдает у детей с ОНР, поэтому определимся с данным понятием.

Р.И. Лалаева утверждает, что что под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи.

ОНР может проявляться в разной степени, поэтому выделяют три уровня речевого развития:

I уровень речевого развития характеризуется отсутствием речи, так называемые «безречевые дети».

Переход ко II уровню речевого развития знаменуется тем, что кроме жестов и лепетных слов, появляются хотя и искаженные, но достаточно постоянные общеупотребительные слова.

III уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

По мнению Р.Е. Левиной, дети с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки, наиболее отчетливо проявляющиеся в разных видах монологической речи – описании, пересказе, рассказах по серии картин и др. Кроме того, по мнению автора, ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем родного языка затрудняют процесс развития связной речи.

В итоге все дети с ОНР всех уровней развития речи испытывают затруднения в составлении развернутого рассказа по картинке, серии сюжетных картинок, затрудняются выделить основную мысль повествования, определить логику и последовательность в изложении событий. Рассказы составляют с акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом.

Т.В. Алиева утверждала, что в основе речетворчества лежит процесс переработки и комбинирования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых речевых образов, действий, ситуаций, не имевших ранее места в непосредственном восприятии и коммуникативной ситуации. В этом отношении Н. Хомский указывает на то, что сам процесс развертывания речи от глубинной структуры фразы до ее речевого оформления является творческим актом для ребенка. Он не вспоминает речевые стереотипы, а заново конструирует их.

Этой точке зрения близка позиция Е.В. Аханьковой, что творческое рассказывание – это способность ребенка к самостоятельному созданию собственной системы построения рассказа, в основе которой лежат представления об окружающей действительности и языковом стандарте.

Э.П. Короткова утверждала, что творческие рассказы многообразны по степени сложности и самостоятельности, начиная от рассказывания с элементами творчества до составления рассказов и сказок (по аналогии, по предложенному сюжету, по заданной теме).

Варианты творческого рассказывания, разработанные автором:

- придумывание предложения и завершение рассказа (логопед общает начало рассказа, его завязку, события и героев придумывают дети) реалистического или сказочного;
- придумывание рассказа или сказки по плану логопеда (большая самостоятельность в развитии содержания);
- придумывание рассказа по теме, предложенной логопедом (без плана).

В исследовании Е.В. Аханьковой описаны особенности и недостатки творческого рассказывания у детей дошкольного возраста с ОНР II–III уровня. По мнению автора, основные трудности детей обусловлены реализацией процесса лексико-грамматического развертывания собственного высказывания, проявляющейся в сложностях выбора слов и грамматического структурирования, появлении пауз, повторов, в отказе от деятельности. Отмечалось неумение выделить значимое, не развернутость сообщений при самостоятельном рассказывании. Основным проявлением нарушения творческого рассказа, с точки зрения автора, было отсутствие в нем творческого начала. Старшие дошкольники часто использовали речевые штампы, устойчивые выражения.

Поэтому Лалаева Р.И., в книге «Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников» отметила особенности коррекции общего недоразвития речи и способы формирования творческого рассказывания у детей с ОНР в разных возрастных группах определила направления коррекционно-развивающей работы по обучению творческому рассказыванию дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таким образом, формирование творческого рассказывания в старшем дошкольном возрасте требует создания специальной комплексной, систематической и длительной психолого-педагогической и логопедической коррекции.

Список литературы

1. Аханькова Е.В. Использование приемов творческого рассказывания в процессе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004.
2. Короткова Э.П. Обучение рассказыванию в детском саду. – М.: Просвещение, 2015. –130 с.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб.: Каро, 2015. – 160 с.
4. Страунинг А.М. Программа по ТРИЗ-РТВ для детей дошкольного возраста. – Обнинск: Росток, 2000.
5. Ткаченко Т. А. Формирование и развитие связной речи. – СПб.: Детство-Пресс, 2015 – 215 с.

Коробицина С. С.
заведующий,
Детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония»,
г. Новороссийск, Россия

Каткова И. А.
старший воспитатель,
Детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония»,
г. Новороссийск, Россия

Особенности организации инклюзивной практики детского сада комбинированного вида № 8 «Гармония» муниципального образования город Новороссийск

Инклюзивное дошкольное образование детей с особыми образовательными потребностями – один из перспективных векторов развития современной образовательной практики в Краснодарском крае. Одной из наиболее успешно реализующей инклюзивное образование дошкольных организаций Краснодарского края является муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония» муниципального образования город Новороссийск (далее МАДОУ детский сад № 8 «Гармония»). Подтверждением тому служат не только высокие профессиональные достижения педагогических работников детского сада, но и признание его деятельности на конкурсах различного уровня. Так, в 2018 г. детский сад «Гармония» стал победителем во Всероссийском конкурсе «Лучшая инклюзивная школа» в номинации «Лучший инклюзивный детский сад», в 2019 г. коллектив детского сада был признан краевой инновационной площадкой по теме: «Инновационная модель профессионального развития педагогических работников дошкольной образовательной организации».

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида «Гармония» города Новороссийска функционирует с 11 июля 2012 г. С первых дней открытия *приоритетным направлением* дошкольного учреждения является *создание необходимых условий* для интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью в социокультурную среду нормативно развивающихся сверстников через реализацию различных моделей инклюзии в детском саду полиструктурной архитектуры, включающей *консультативную службу ранней помощи, «Лекотеку», группы кратковременного пребывания компенсирующей направленности «Особый ребенок», дошкольные группы общеразвивающей, комбинированной и компенсирующей направленности.*

Формирование групп указанных структур осуществляется по заявлению родителей (законных представителей) и на основании заключения территориальной психолого-медико-педагогической комиссии. При приеме детей с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью в детский сад обязательным фактором является обеспечение указанной категории специальными условиями. Предельная наполняемость групп в структурных подразделениях дошкольного учреждения устанавливается в зависимости от возраста (до трех лет и старше трех лет) и категории детей с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью, в соответствии с СанПин 2.4.1.3049-13.

Более подробно остановимся на содержании деятельности каждого структурного подразделения.

Консультативная служба ранней помощи создана для оказания помощи семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью в возрасте от двух месяцев до трёх лет. Основными направлениями работы специалистов данной структуры является:

- Комплексное обследование детей от 2-х месяцев до 3-х лет.
- Определение причин нарушения развития у ребенка.
- Выработка оптимальной стратегии ранней помощи.
- Организация работы по компенсации отклонений в развитии ребенка.
- Обучение родителей.
- Организация деятельности межпрофессиональной команды.

Второе структурное подразделение включает в себя группы кратковременного пребывания «Особый ребенок», «Лекотеку» для детей от трех до семи (восьми лет) лет, которые не могут посещать дошкольное образовательное учреждение в режиме полного дня пребывания в силу ограничений по здоровью. Группу кратковременного пребывания компенсирующей направленности «Особый ребенок» дети посещают без организации сна и питания. Режим пребывания до 4 ч в день три раза в неделю. Отличие «Лекотеки» от группы кратковременного пребывания заключается в организации детей с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью от 3 до 7 (8) лет, которые не могут посещать дошкольные образовательные учреждения по причине выраженных нарушений здоровья, являющихся основанием для посещения только в кратковременном щадящем режиме в сопровождении родителей (законных представителей).

Третья структура представлена дошкольными группами общеразвивающей, комбинированной и компенсирующей направленности для детей в возрасте от трех до семи лет. В детском саду на начало 2019–2020 учебного года воспитывается 236 детей в возрасте от 2 месяцев до 7(8) лет. Из них 160 детей (68%) – дети с ограниченными возможностями здоровья. Среди воспитанников большую часть со-

ставляют дети с тяжелыми нарушениями речи – 48 человека; у 47 воспитанников диагностирована задержка психического развития; 39 ребенок имеет нарушения функций опорно-двигательного аппарата в связи с детским церебральным параличом; у 12 воспитанников имеется нарушение слуха, в том числе один ребенок глухой; восемь детей с умственной отсталостью и пять детей – с расстройствами аутистического спектра. От типологии отклоняющегося развития ребенка зависит построение образовательного маршрута и условия его включения в работу различных структурных подразделений ДООУ. Родители занимают позицию участника образовательного процесса и принимают непосредственное участие в коррекционно-развивающей и воспитательно-образовательной работе.

Организация инклюзивной практики в детском саду обеспечивается *командными и проектными формами работы, учетом и согласованием интересов* всех участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов, администрации), *обеспечение специальными условиями*, проведением *мониторинга инклюзивных процессов*. Обязательными условиями реализуемой инклюзивной практики является согласование *интересов всех участников* через правовое поле (договор и согласие на психолого-педагогическое сопровождение).

Командные формы работы осуществляются под руководством научно-методического Совета дошкольного учреждения, в состав которого включены: заведующий, заместитель заведующего по воспитательной работе, старший воспитатель, руководители структурных подразделений. В компетенции научно-методического совета лежит решение *стратегических и оперативных задач*, в том числе через координирование *деятельности психолого-медико-педагогического консилиума, педагогического коллектива, медицинских специалистов* и во взаимодействии с *родительским коллективом*.

Проектные формы работы заключаются в проектировании и реализации совместных мероприятий различной направленности: тематические, эвристические, социальные акции, семейно-педагогические мероприятия, издание семейного журнала «Учимся вместе», участие в разработке адаптированной основной общеобразовательной программы, адаптированной образовательной программы.

Специальные условия инклюзивной практики определены внешними условиями, включающими осуществление социального партнерства (сотрудничество с учреждениями культуры, здравоохранения, общественными организациями); взаимодействие с территориальным органом психолого-медико-педагогической комиссии. *Внутренние условия* отражают наличие в детском саду инклюзивной вертикали; кадрового обеспечения; безбарьерной архитектурно-планировочной среды; специального оборудования и средств обучения, развивающей предметно-пространственной среды, методического обеспечения в соответствии образовательными потребностями детей с ограниченными

возможностями здоровья; психолого-медико-педагогического консилиума, а также обеспечение локальными актами, регламентирующими инклюзивный процесс.

Мониторинг инклюзивного образовательного процесса представляет реализацию индивидуального подхода; обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка; осуществление междисциплинарного и мультидисциплинарного подхода; партнерское взаимодействие.

Паспорт доступности обеспечения условий в МАДОУ детском саду комбинированного вида № 8 «Гармония» для детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов разработан и утвержден в соответствии с требованиями приказа Минобрнауки России от 8 ноября 2015 г. № 1309 приказом МАДОУ № 8 № 37 от 10.01.2016 года.

Помещения детского сада представлены восьмью групповыми ячейками; одним музыкальным залом; спортивным залом, кабинетом ЛФК; логопедическими кабинетами; кабинетами учителей-дефектологов; кабинетами педагогов-психологов, сурдопедагогическим кабинетом; сенсорной комнатой; методическим кабинетом; кабинетом специалистов консультативной службы ранней помощи; игровой комнатой консультативной службы ранней помощи; массажным кабинетом; медицинским блоком, кабинетом врача-педиатра, хирурга-ортопеда; кабинетом заместителя заведующего по административно-хозяйственной части; кабинетом заведующего, кабинетом делопроизводителя, пищеблоком и прачечной. Дошкольное учреждение оснащено специализированным оборудованием: интерактивным, реабилитационно-игровым, реабилитационно-вспомогательным, спортивным, коррекционно-развивающим. Детский сад комбинированного вида №8 «Гармония» оснащен учебно-методическим комплектом для каждой возрастной группы в соответствии с основной общеобразовательной программой, адаптированной основной общеобразовательной программой, адаптированными образовательными программами, также реализуются групповые коррекционно-развивающие программы.

В настоящее время педагоги, участвующие в реализации адаптированных основных общеобразовательных программ, адаптированных образовательных программ имеют высшее и дополнительное специальное дефектологическое образование. Также были созданы условия для других педагогических работников детского сада «Гармония» для прохождения обучения по программе профессиональной переподготовки: «Специальная педагогика в образовательных организациях». По завершению обучения педагоги пройдут квалификационный экзамен и, в результате, им будут выданы дипломы о профессиональной переподготовке. Данный документ определяет уровень квалификации, специальных компетенций, необходимых для педагогической деятельности с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Сетевое партнерство дошкольного учреждения скреплено договорной основой со следующими организациями: Государственным Бюро медико-социальной экспертизы, «Детской городской больницей», Перинатальным центром, «Городской поликлиникой», Центром диагностики и консультирования, Социально-реабилитационным центром «Ромашка», общеобразовательными организациями города Новороссийск, дошкольными образовательными организациями города и края.

На сегодняшний день показателями эффективности реализации практики инклюзии на базе детского сада «Гармония» служат:

- преемственный переход детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения специального образования;
- мягкая адаптация к условиям общеобразовательных организаций, реализующих инклюзивную практику;
- успешное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья по общеобразовательным программам в общеобразовательных организациях.

Список литературы

1. Волосовец Т.В., Ярыгин В.Н., Кутепова Е.Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с.
2. Зайцев Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями // Социологические исследования. – 2004. – № 7. – С. 127–132.
3. Ярская-Смирнова Е. Р., Лошакова И. И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. – 2003. – № 5.

Кохан С. Т.

кандидат медицинских наук, доцент,
директор регионального центра
инклюзивного образования,
Забайкальский государственный университет,
г. Чита, Россия

Грабовская Я. И.

магистр психологии,
специалист регионального центра
инклюзивного образования,
Забайкальский государственный университет,
г. Чита, Россия

Влияние специфических страхов на процесс адаптации незрячих студентов

Нарушение работы зрительного анализатора вызывает у человека большие затруднения в познании существующей окружающей действительности. Крайней формой расстройства зрения, в значительной степени сужающей область чувственного искажения действительности – является слепота.

Анализ причин слепоты показывает, что эти недостатки в большинстве случаев являются врожденными и имеют наследственную форму. Кроме того у слепых детей наблюдается аномалия развития органа зрения по причине внешних и внутренних отрицательных факторов, которые действовали в период эмбрионального развития плода. Это такие факторы как патологическое течение беременности, перенесенные матерью вирусные заболевания, токсоплазмоз, краснуха.

Ограничение чувственного опыта у незрячих приводит к изменениям при формировании их эмоционального отношения к разнообразным сторонам действительности [2]. Возникающие страхи и фобические ощущения при формировании личной реакции на наличие зрительного дефекта у человека, несомненно связаны с сенсорной депривацией [5].

В последние годы в современном мире люди с нарушением зрения зачастую сталкиваются с проблемами страхов, который носят первичный или вторичный характер.

В области изучения процессов страха у взрослых людей, имеющих глубокие нарушения зрения, со стороны исследователей до сих пор нет достаточных объяснений и представлений по оказанию нуждающимся психологической помощи [2; 4].

Актуальность нашего исследования состоит в анализе и обобщении, имеющихся страхов у студентов с инвалидностью по зрению на адаптацию и обучение в университете.

Цель: выявление преобладающих и специфических страхов у студентов с глубокими нарушениями зрения, обучающихся на младших курсах.

В 2019 г. было проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 11 студентов Забайкальского государственного университета очно-заочной формы обучения. Из них 7 юношей и 4 девушки, возраст $26 \pm 7,9$ лет.

Для достижения поставленной цели была разработана анкета на выявление динамики страхов у незрячих студентов с использованием классификации, предложенной И.С. Дашкевичем, с дополнением собственных вопросов по обучению в вузе. Заполнение анкеты проводилось методом индивидуальной беседы (интервьюирование) [3].

С участниками эксперимента было достигнуто доверительное отношение, объяснив цель проведения исследования. Для более комфортного восприятия вопросы зачитывались аудиально. При необходимости вопрос повторялся до момента получения на них ответа.

При личной встрече, особенностью во время общения было тактильное прикосновение к руке или кисти руки незрячего, что способствовало большему вниманию, доверию и интересу со стороны собеседника.

По семейному положению респонденты распределялись: 1 студент живет самостоятельно, 8 проживают своей семьей из них 5 мужского пола и 3 женского пола, 2 с родственниками из них 1 женского пола и 1 мужского пола.

Так же респонденты данной выборки были распределены по времени утраты зрения: 2 рано-ослепших и 9 поздно ослепших.

Поздно-ослепшие разделены по возрастам: 1 – в возрасте 12 лет, 5 – от 14–16 лет, 1 – 18–20 лет, 2 – 20–24 лет, 2 – 25–30 лет.

Все респонденты 100% имеют первую группу инвалидности по зрению, но по остроте зрения разделяются:

8 – тотально слепых;

2 – со световыми ощущениями;

1 – с остаточным зрением, до 0,04.

В свою очередь, тотально слепые разделились на две категории: у 60% сохранена память цветовой гаммы и 20% без сохранения цветовой гаммы памяти.

Вторую категорию можно разделить на сформированную память цветов, что составило 9,1% и не сформированную память цветов – 18,2%.

Возникновение слепоты отмечалась у исследуемых вследствие поражения органов зрения - 8 человек, что составило (72,8%) и поражения центральной нервной системы (ЦНС) у 3 респондентов, что составляет (27,2%).

Из анамнеза жизни участников экспериментальной группы, установлено, что у 100% респондентов нет родственников с глубокими нарушениями зрения, что доказывает, что полученные нарушения не носят наследственный фактор.

На вопрос проходили ли вы социальную реабилитацию 46 % ответили нет, остальные 54% ответили положительно.

Из всех студентов, обучающихся в вузе среднее профессиональное образование, после утраты зрения, получило 8 человек. Из них 7 человек по специальности – массаж, 1 – оператор ЭВМ.

Известно, что для незрячего, любое передвижение, это своеобразное испытание, которое они преодолевают с помощью таких реабилитационных средств как: белая трость, которая используется ими постоянно (73,3%); белая трость и собака-поводырь (20%); также (40%) незрячих респондентов пользуются помощью сопровождающих.

В последнее время (18,2%) применяют видео звонок, как средство реабилитации.

На вопрос анкеты «Какие страхи Вы испытывали в детстве?» (18,2%) мужского пола и (9,1%) женского ответили никаких или не помнят.

Страх темноты в детстве испытывали (45,5%) респондентов из выборки, причем (36,4%) из них мужского пола и (9,1%) женского пола.

Процент страха сказочных персонажей, приведений у обоих полов составил по 18,2%. Страх оставаться одним дома, выявлен у 27,3%, из них 1 юноша и две девушки. Страх перед животными и насекомыми ощущали 27%, 2 юноши и 1 девушка.

На вопрос «Чего вы боитесь в настоящее время?», получены следующие ответы, которые были структурированы по группам страхов:

1. «Архаичные страхи» на животных, насекомых, ползающих зарегистрированы у 6 человек (54,6%), в равном количестве обеих полов. 40% респондентов из данной выборки отношение к насекомым расценили, как что-то жужжащее, надоедливое, раздражающее. Страх темноты отмечают 4 студента из них 1 юноша и 3 девушки.

2. «Пространственные страхи» высоты характерны для 3 человек из них 1 мужского пола и 2 женского. Нахождение в лифте по 1 человеку, летать в самолете – 1 юноша и 2 девушки.

3. «Социальные страхи» включают в себя: страх ответственности отмечают 5 человек (2 мужского пола и 3 женского). Страх неудачи отметили 1 студент и 3 студентки (36,4%). Страх близких социальных контактов в учебной группе свойственен – 1 студенту и 2 студенткам (27,3%). Страх публичных выступлений отметили 5 человек – 2 юноши (18,2%) и 3 девушки (27,3%).

4. «Страхи, связанные с учебной деятельностью» отмечают 8 человек (72,7%). Из них, 3 парня и 5 девушек. Страх перед преподавателем испытывают 5 респондентов: 2 студента и 3 студентки. Экзаменационному страху подвержены 6 человек (54,6%) в равных числах обеих полов. Страх за не подготовку к занятиям испытывают 5 человек (45,5%). Примечательно, что 4 человека – это девушки, у которых, вероятно, мера ответственности гораздо выше, чем у юношей. Страх обращения за помощью к преподавателю испытывают также 5 человек. 2 незрячих студента и 3 девушки с данной патологией.

Необходимо отметить, что проблемные страхи и ассоциация их с неотвратимым негативом в большинстве случаев регистрировались у студентов с глубокими нарушениями зрения, обучающихся на младших курсах.

На заключительный вопрос, о своем способе преодоления страха, респонденты дали разнообразные ответы, из которых необходимо отметить, такие как: понимаю страх и понимаю, что надо встать и идти – называю это аутотренингом – 27,3%; нужно отвлечь себя позитивными мыслями и все само разрешиться – 18,2%; страхов нет, а есть комплексы, поэтому ничего делать не надо – 9,1%; заниматься самообразованием, спортом, чтением книг, выступать, петь – 45,5%; лучший способ перебороть свой страх в себе и двигаться дальше – 27,3%; стараюсь доверять миру, стараюсь думать о хорошем, знаю, что мысли материализуются – 18,2%; просто перебороть в себе страх, меньше

нервничать – 72,7%; все зависит от ситуации, и исходя из этого продумываю свои действия – 54,5%.

Страх свойствен любому человеку – независимо от возраста и времени. Большинство – 73,3% респондентов данной выборки отметили, что в детстве боялись темноты, насекомых, сказочных героев, эти же страхи характерны и для нормально видящих детей. Но если в норме детские страхи проходят, то у молодых людей, рано ослепших сохраняются страхи, что вероятно, обусловлено несформированностью инстинкта самосохранения из-за гиперопеки близких.

В ходе анализа, проведенной работы были выделены основные специфические страхи для незрячих студентов юношей – это страхи перед животными, насекомыми, страх ответственности, публичных выступлений. Отмечается наличие страхов, связанных с учебой: перед экзаменом, не подготовки к занятиям, проблемы во взаимоотношениях с преподавателем.

Среди девушек, преобладали архаичные и пространственные проблемы страха, а так же из-за личной ответственности и мотивации получения высшего образования, практически, весь блок вопросов по страхам, формирующимся в процессе учебы.

Сравнивая исследования указанные в работе Василенко А.А. и Плотниковой Е.С., установлено, что страхи у нормально видящих людей, аналогичны страхам незрячих людей, за исключением специфических страхов, сформированных вследствие дефекта зрения [1].

Таким образом, высокая подверженность человека страхам предполагает наличие у некоторых незрячих таких особенностей, как неадекватная самооценка, тревожность, напряженность, пугливость, низкая общительность, подозрительность и недоверчивость к окружающим.

Вышеперечисленные проблемы с преодолением существующих специфических страхов, негативно сказываются на адаптационные процессы при обучении в университете данной категории студентов.

Использование эффективной психолого-педагогической поддержки и комплексного сопровождения студентов с проблемным зрением позволит снизить влияние данных страхов путем уменьшения ситуативной тревожности, роста доверия, мотивации и уверенности в достижении позитивных жизненных целей.

Полученные результаты исследований целесообразно учитывать при планировании в университете коррекционной работы, ориентированной на повышение успешности студенческой молодежи с глубокими нарушениями зрения, в освоении профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Василенко А.А., Плотниковой Е.С. Возрастное изменение актуальных страхов человека // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 12. – Ч. 3. – С. 190–195.

2. Выгодский Л.С. Лекции по психологии. – М.: Академия. 2010. – 138 с.
3. Дашкевич И.С., Жогло Л.Я. Страхи школьников и их преодоление // Сборник научных трудов / под общ. ред. Т.А. Македон. – Биробиджан: Изд-во ФГБОУ ВПО «ДВГСГА», 2011. – 126 с.
4. Левитов Н.Д. О психологическом состоянии человека. – М.: Просвещение. 2000. – 180 с.
5. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.
6. Плаксина Л.Г., Зарубина И.Н. Некоторые особенности организации психолого-педагогической поддержки студентов с нарушением зрения // Проблемы социализации детей и молодежи с нарушением зрения: сб. ст. / сост. И. Н. Зарубина. – М.: Флинта: Наука, 2004. – С. 190–202.

Кротова Ю. В.

учитель-дефектолог,
Детский сад комбинированного вида № 125,
г. Сочи, Россия

Основные направления коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления у дошкольников с задержкой психического развития

Изучение наглядно-образного мышления дошкольников имеет теоретическое и прикладное значение. Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению является крайне важным этапом в развитии мышления в целом. Он выступает как основа развития словесно-логического мышления, реализующегося полностью во внутреннем плане.

В старшем дошкольном возрасте активно начинают развиваться познавательные процессы, такие как память, внимание, мышление, восприятие и другие. При таком отклонении как задержка психического развития (далее ЗПР) церебрально-органического генеза, наблюдается особое состояние психического развития ребенка.

Мышление детей с ЗПР характеризуется несформированностью таких мыслительных операций, как анализ, синтез, в неумении выделять существенные признаки предметов и делать обобщения, у детей данной категории низкий уровень развития абстрактного мышления. Отмечается поверхностность мыслительных операций, его нацеленность на случайные признаки, статичность, инертность мышления, склонность к копированию, подражанию.

В исследованиях многих авторов мышление представляет собой особенно сложную форму психической деятельности, которая возникает только тогда, когда задача не может быть разрешена без предварительных операций: анализа и синтеза.

В теории деятельности мышление начали понимать, как прижизненно формирующуюся способность к решению разнообразных задач

и преобразованию действительности, направленному на то, чтобы открывать скрытые от наблюдения ее стороны.

Лев Семенович Выготский, Алексей Николаевич Леонтьев и другие рассматривают мышление как опосредованное обобщенное познание объективной реальности. Авторы связывают психическую жизнь человека с конкретной предметной деятельностью. Психическое развитие ребенка осуществляется как процесс овладения социальным опытом, а не как процесс его биологического приспособления. Сам процесс присвоения общественного опыта происходит в ходе деятельности ребенка, в ходе которой он овладевает предметами и способами действия с ними.

В работах зарубежных исследователей (Э. Стоунс, Дж. Брунер) отмечается взаимосвязь с позицией отечественных ученых о том, что в психическом развитии детей большая роль отводится усвоению ими социального опыта, которое осуществляется в процессе активного общения с людьми и участия в совместных практических делах.

У детей дошкольного возраста находятся в тесном взаимодействии три основные формы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Эти формы мышления образуют целостный процесс познания действительности, где преобладает то одна, то другая форма мышления, в связи с этим познавательный процесс реального мира приобретает специфический характер.

В дошкольном детстве происходит развитие всех форм мышления. При этом первостепенным является наглядно-образное мышление. Оно также должно пройти все этапы развития, которые взаимосвязаны с развитием других форм мыслительной деятельности. Недостаточная сформированность наглядно-образного мышления гарантирует отставание в словесно-логическом, и наоборот, развитие наглядно-образного мышления положительно сказывается на дальнейшем развитии словесно-логического мышления.

Отечественные ученые, говоря о природе мышления, сходятся во мнении, о тесной взаимосвязи различных его видов и единых закономерностях функционирования. Важным является прямая зависимость формирования мышления от развивающего характера целенаправленного обучения. В ходе него ребенок постигает основные этапы, способы и операции мыслительной деятельности. Важными закономерностями в развитии мыслительной деятельности ребёнка являются: раннее практическое взаимодействие ребенка с окружающим миром вещей, развитие речи, продуктивное общение с взрослыми и своевременное объединение чувственного и практического опыта ребенка со словом.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОБУ детский сад комбинированного вида № 125 г. Сочи, в старшей комбинированной группе № 13. В данной группе обеспечена модель полной инклюзии, в которой осуществляется совместное образование и воспитание детей с возрастной нормой развития и детей с задержкой пси-

хического развития. Эксперимент проводился с начала сентября по конец мая 2018 г.

Вначале проводилось обследование состояния наглядно-образного мышления (констатирующий эксперимент). Целью констатирующего эксперимента являлось исследование особенностей и уровня сформированности наглядно-образных мыслительных операций дошкольников с задержкой психического развития в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. Принимая во внимание теоретические подходы к изучению степени сформированности наглядно-образного мышления старших детей-дошкольников, были отобраны и предложены детям задания Е.А. Стребелевой из методического пособия «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста».

Анализируя результаты констатирующего эксперимента, были сделаны следующие выводы: уровень сформированности наглядно-образного мышления у детей с нормой развития и с ЗПР резко отличаются. У всех дошкольников с возрастной нормой отмечен высокий (87%) или средний (13%) уровень сформированности наглядно-образного мышления. Большая же часть детей с ЗПР показали различные уровни сформированности наглядно-образного мышления: от среднего уровня до очень низкого. 40% воспитанников с ЗПР имели средний и низкий уровень сформированности наглядно-образного мышления, 20% дошкольников показали очень низкий уровень сформированности наглядно-образного мышления.

Для организации коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование наглядно-образных мыслительных операций у дошкольников с ЗПР, нами был разработан перспективный план на семь месяцев с октября 2018 г. по апрель 2019 г. При разработке содержания коррекционно-педагогической работы с детьми использовались основные принципы дошкольной педагогики: научность материала, систематичность, последовательность, использование наглядности.

При разработке программы учитывались: ведущая деятельность дошкольников; учет сензитивных периодов; повторяемость программного материала; перенос полученных знаний в различные виды деятельности детей.

В обучающем эксперименте по развитию наглядно-образного мышления у дошкольников с ЗПР использовались различные методы: наглядные (показ, наблюдение, зрительное соотнесение); практические (примеривание, наложение, дидактические игры и упражнения, сюжетно-ролевые игры); словесные (беседа, сказки, загадки и др.).

При проведении формирующего эксперимента, в комбинированной группе создавались специальные педагогические условия: подготовлены педагоги к проведению работы по формированию наглядно-образного мышления; соблюдена взаимосвязь в планировании занятий учителя-дефектолога и воспитателя; организована предметно-развивающая среда.

Коррекционная работа проводилась с детьми поэтапно, в структуре коррекционно-педагогической работы было определено 4 этапа.

На I этапе активно систематизировались образы-представления объектов, явлений окружающего мира. Особое внимание уделялось соединению воспринятых образов со словом и формированию умения оперировать образами – восприятиями с опорой на образец.

На II этапе коррекционная работа была направлена на перевод воспринятых образов в образы-представления и их закрепления с целью оперирования ими на основе слова.

На III этапе коррекционная работа предусматривает объединение образов, явлений и формирование целостного восприятия ситуации.

На IV этапе внимание детей привлекалось к образам-представлениям о конкретных событиях реального мира, динамичности этих событий, причинно-следственных взаимосвязях.

По окончании формирующего эксперимента был произведен контрольный эксперимент с целью выявления эффективности проведенной коррекционной работы по формированию наглядно-образного мышления у детей с ЗПР. Контрольный эксперимент, направленный на проверку уровня сформированности наглядно-образного мышления, включал задания из практического материала для проведения психолого-педагогического обследования детей» авторов С.Д. Забрамной, О.В. Боровика.

Контрольный эксперимент доказал, что после формирующего обучения у детей с ЗПР произошла позитивная динамика в уровнях сформированности наглядно-образного мышления. 40% воспитанников с ЗПР показали высокий и средний уровень сформированности наглядно-образного мышления, 20% – низкий уровень на контрольном этапе экспериментальной работы.

Результаты контрольного эксперимента позволили констатировать, что у дошкольников с ЗПР в процессе экспериментального обучения были сформированы основные компоненты наглядно-образного мышления; активно использовалась речь; демонстрировались умения осуществлять мыслительные операции с образами-представлениями (анализ, синтез, сравнение, группировка). Дети соблюдали поэтапности мыслительной деятельности. Также необходимо заметить, что дети с ЗПР на контрольном этапе проявляли устойчивый познавательный интерес и выполнили задания с удовольствием, что доказывает эффективность проведенной коррекционно-педагогической работы. Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов работы свидетельствует об эффективности разработанной программы формирования наглядно-образного мышления у дошкольников с ЗПР.

Список литературы

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / под ред. К.С. Лебединской. – М., 1982. – 325 с.
2. Брунер Дж., Олвер Р., Гринфилд П. Исследования развития познавательной деятельности / пер. с англ. М.И. Лисиной. – М., 1971. – 39 с.

3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М., 1960. – 500 с.
4. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» авторов С.Д. Забрамной, О.В. Боровика: пособие для психол.-пед. комиссий. – М., 2003. – 32 с.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981. – 584 с.
6. Лубовский, В.И. Обучение детей с задержкой психического развития / В.И. Лубовский. – Смоленск, 1994. – 218 с.
7. Назарова Н.М. и др. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2005. – 400 с.
8. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Кн. 1, 2 / под общ. ред. С.Г. Шевченко. – М., 2003. – 96 с.
9. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М., 2013. – 336 с.
10. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / под ред. Е.А. Стребелевой. – М., 2005. – 164 с.

Кузма Л. П.

кандидат психологических наук,
зав. кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии,
Институт развития образования Краснодарского края,
г. Краснодар, Россия

Шумилова Е. А.

доктор психологических наук,
профессор кафедры коррекционной педагогики
и специальной психологии,
Институт развития образования Краснодарского края,
г. Краснодар, Россия

Власенко В. С.

кандидат психологических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики
и специальной психологии,
Институт развития образования Краснодарского края,
г. Краснодар, Россия

**К вопросу о стратегии развития образования детей
с ограниченными возможностями здоровья и ее реализации
в региональных условиях**

В последние годы проблеме образования лиц с ограниченными возможностями здоровья уделяется все больше внимания, что проявляется, в частности, во введении специальных образовательных стандартов для этой категории обучающихся, появлении новых нормативно-правовых документов по вопросам образования и комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – лиц (обучающихся, детей) с ОВЗ).

В 2019 г. министерство образования РФ направило в региональные органы управления образованием субъектов Российской Федера-

ции (далее – РФ) проект Стратегии развития образования детей с ОВЗ и детей с инвалидностью в РФ на период до 2030 г. (далее – Стратегия), в которой был обозначен комплекс действий, адекватных социальным, экономическим и политическим изменениям в стране, учитывающим особенности и потребности детей с ОВЗ и детей с инвалидностью, социальные и психологические реалии их развития.

В Стратегии была дана краткая характеристика современного состояния образования детей с ОВЗ и детей с инвалидностью в РФ. Так, были представлены данные, что в РФ в настоящее время проживает более 1,15 млн детей с ОВЗ и более 670 тыс. детей с инвалидностью. К сожалению, эти данные были указаны без их отношения к общей численности детей, проживающих в РФ, что затрудняет объективную оценку всего масштаба проблем с организацией образования этих обучающихся. Не было также ничего отмечено относительно уровня выявляемости (т. е. получивших заключения ПМПК) обучающихся с ОВЗ, имеющих менее выраженные нарушения развития, но составляющих наибольший удельный вес в структуре этой категории детей. Вместе с тем, авторы Стратегии обозначили в качестве негативных тенденций рост числа детей с отклонениями в развитии, особенно с невыраженными, а также увеличение численности детей с комплексными нарушениями (к сожалению, также без представления конкретных количественных данных и сравнительного анализа).

Было также отмечено, что за последние годы произошли существенные положительные изменения в организации и содержании образования детей с ОВЗ на всех уровнях образования. К таким положительным изменениям были отнесены: утверждение нормативов наполняемости групп различной направленности для детей с ОВЗ (можно добавить – и требования СанПин к наполняемости классов), а также специальных федеральных государственных образовательных стандартов школьного образования для обучающихся с ОВЗ (далее ФГОС ОВЗ) и штатной численности специалистов психолого-педагогического сопровождения; разработанность примерных адаптированных основных общеобразовательных программ (далее – АООП), увеличение количества инклюзивных школ до 22,8% и др.

Для объективной оценки современной ситуации представляется полезным, чтобы в этом разделе стратегии были также указаны и данные о том, насколько обеспечивается в регионах РФ выполнение нормативов психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, например, в соответствии с приказом Минобрнауки России от 17 июля 2015 г. № 1015, а также созданы условия для реализации АООП в этих 22,8% инклюзивных школ, с учетом того, что в условиях реализации ФГОС ОВЗ современная инклюзивная школа должна быть готова к реализации 28 вариантов АООП.

Основываясь на анализе современного состояния системы образования детей с ОВЗ на современном этапе, авторы проекта Стратегии выделили комплекс проблем, таких как недостаточность структур первичной коррекционно-педагогической помощи в шаговой доступности для нуждающихся в ней детей с ОВЗ и их семей; дефицит специалистов психолого-педагогического сопровождения, в первую очередь дефектологов для работы с детьми с ОВЗ; значительная неравномерность уровня и качества оказания специальной, психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, а также состояние ее инфраструктуры в субъектах Российской Федерации; недостаточное количество специальных (коррекционных) школ и классов и многие другие.

Доработанная и утвержденная Стратегия должна стать основой для разработки региональных программ и комплексных планов развития образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. В таких программах должны быть учтены региональные особенности и условия функционирования системы образования и комплексного сопровождения детей с ОВЗ.

Представляется, что состояние региональной системы организации образования детей с ОВЗ можно оценивать по следующим показателям:

а) выявляемость и удельный вес обучающихся с ОВЗ в структуре обучающихся разных возрастных групп;

б) соответствие количества и предельной наполняемости специальных (коррекционных) образовательных организаций, специальных (коррекционных) групп и классов муниципальных образовательных организаций численности обучающихся с ОВЗ, проживающих в территории;

в) наличие и условия функционирования служб психолого-педагогического сопровождения в территориях;

г) разработанность региональных механизмов и показатели финансирования образовательных организаций в части обучения лиц с ОВЗ;

д) организация, направления и содержание подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров для работы с обучающимися с ОВЗ;

е) наличие и показатели выполнения региональных и муниципальных программ развития системы образования лиц с ОВЗ, разработанных на основе системного проблемно-ориентированного анализа ситуации и обеспечивающих постепенное решение проблем;

ж) наличие и эффективность механизмов взаимодействия региональных и муниципальных органов исполнительной власти с общественными организациями, объединениями (родителей детей с ОВЗ и инвалидностью) в решении вопросов образования и комплексного сопровождения лиц с ОВЗ [1].

Оставляя право осуществления такого анализа за органами исполнительной власти, отвечающими за реализацию государственной политики Российской Федерации в области образования, обращаем внимание лишь на ряд моментов, значимых для определения актуальных проблем и стратегических направлений развития системы образования обучающихся с ОВЗ в регионе.

1. Низкие показатели численности обучающихся с ОВЗ в структуре обучающихся разных возрастных групп (т. е. значительно отличающиеся от отечественных и зарубежных данных эпидемиологических исследований распространенности той или иной нозологии, прежде всего, наиболее часто встречающихся – вариантов речевой патологии, состояний задержки психического развития и легкой умственной отсталости) должны быть основанием для оценки эффективности действующей системы (от школьного психолого-медико-педагогического консилиума до территориальной психолого-медико-педагогической комиссии) диагностики детей в территории.

2. Можно предположить наличие серьезных проблем в обеспечении специальных условий для получения качественного образования обучающимися с ОВЗ в случае, если их численность значительно превышает количество специальных (коррекционных) групп и классов с их предельной наполняемостью в образовательных организациях территории, а также при отсутствии в штатном расписании этих образовательных организаций ставок учителей-логопедов, учителей-дефектологов и педагогов-психологов.

3. При отсутствии в территории (муниципальном образовании) специальных (коррекционных) образовательных учреждений, коррекционных групп и классов, а также центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи, укомплектованных специалистами с учетом численности обучающихся с ОВЗ в территории, представляется затруднительным обеспечить этой категории детей необходимое им психолого-педагогическое сопровождение, предусмотренное действующими нормативными документами.

4. При наличии в муниципальной системе образования вышеперечисленных проблем в организации специальных условий для обучения и воспитания детей с ОВЗ разных возрастных групп в муниципальных органах управления образования должны разрабатываться адекватные этим проблемам организационные решения, основывающиеся на глубоком и компетентном анализе сложившейся ситуации.

В качестве основных стратегических направлений развития региональной системы образования и комплексного сопровождения лиц с ОВЗ можно выделить следующие:

1. Разработка и внедрение муниципальных моделей организации образования и комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ с учетом:

– обеспечения условий для своевременного выявления обучающихся с ОВЗ, направления их в психолого-медико-педагогические комиссии

(далее – ПМПК) для определения дальнейшего образовательного маршрута;

- анализа численности и структуры обучающихся с ОВЗ по нозологическим группам (эпидемиологическим принцип организации системы специального образования);

- решения задачи по созданию специальных образовательных условий на всех уровнях образования и обеспечения их преемственности для обучающихся с ОВЗ;

- необходимости хотя бы минимального (на первом этапе) кадрового обеспечения любой образовательной организации специалистами по работе с наиболее распространенными категориями обучающихся с ОВЗ (детей с нарушениями речи, задержкой психического развития и умственной отсталостью) – учителями-логопедами и учителями-олигофренопедагогами¹;

- решения задачи по обеспечению индивидуального сопровождения обучающихся с ТМНР, аутизмом и другими нарушениями за счет введения ставок тьюторов в образовательной организации с учетом действующих нормативов;

- наиболее оптимальной организацией специальных (коррекционных) групп и классов, концентрацией ресурсов образовательных учреждений для обучения и психолого-педагогического сопровождения определенных категорий обучающихся с ОВЗ;

- выстраивания взаимодействия со специальными (коррекционными) образовательными учреждениями, являющимися ресурсными центрами сопровождения инклюзивного образования;

- создания муниципальных ресурсных центров на базе образовательных организаций, демонстрирующих эффективные практики обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ;

- выстраивания взаимодействия между образовательными организациями и учреждениями других ведомств, общественными (в том числе родительскими), некоммерческими организациями, предприятиями и др.

2. Создание системы контроля за реализацией решений ПМПК и созданием специальных условий для образования обучающихся с ОВЗ в образовательных организациях, а также определение мер административного воздействия на ответственных лиц, не предпринимающих усилий для решения проблем организации образования и комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ.

3. Развитие системы ранней помощи, предусматривающей:

- а) организацию и координацию взаимодействия между структурами разных ведомств, участвующими в осуществлении ранней помощи;

¹ В дальнейшем число таких специалистов в образовательной организации должно определяться исходя из численности обучающихся с ОВЗ.

б) создание регионального и муниципальных ресурсных центров ранней помощи;

в) создание условий для включения детей с ОВЗ в систему ранней помощи уже на первом году, а при необходимости – на первых месяцах жизни;

г) выстраивание системы ранней помощи детям как системы шаговой доступности, обеспечивающей вариативность форм организации этой помощи, чтобы родители могли выбирать удобную им и требуемую ребенку;

д) развитие системы ранней помощи детям третьего года жизни, обеспечивающей реализацию различных форм организации этой помощи, представленных в Стратегии;

е) разработку и реализацию программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов по оказанию ранней помощи и др.

3. Создание условий для внедрения вариативных моделей организации дошкольного и школьного образования, основывающихся на дифференцированном подходе, отражающем как типологические характеристики, так и разнообразие особых образовательных потребностей, обучающихся с ОВЗ [2]. Например, внедрение модели разновозрастного обучения учащихся с легкой умственной отсталостью в муниципальных общеобразовательных школах.

4. Создать условия для организации индивидуального сопровождения обучающихся с ОВЗ, относящихся к особым категориям¹ (обучающиеся с РАС, тяжелой умственной отсталостью, множественными нарушениями развития и др.), что предполагает организацию ресурсных классов, введение ставок тьюторов, а также увеличение численности педагогов-психологов в муниципальных общеобразовательных организациях.

5. Развитие системы дополнительного образования обучающихся с ОВЗ, выявление у них индивидуальных способностей и избирательных одаренностей, накопление ими в образовательной организации опыта успешной продуктивной деятельности, что необходимо для развития положительного отношения к ребенку с ОВЗ и его самооценки.

6. Создание условий для получения профессионального обучения и профессионального образования трудоспособных выпускников с ОВЗ в учреждениях среднего профессионального образования Краснодарского края.

7. В соответствии с действующими профессиональными стандартами («Педагог», «Педагог-психолог») необходимо расширить объем и

¹ Обеспечение такого индивидуального сопровождения, обучения предусмотрено Приказом Минобразования № 1015, а также ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью.

содержание подготовки бакалавров, специалистов и магистров по всем направлениям высшего педагогического и психолого-педагогического образования в части разделов по специальной педагогике и специальной психологии, методикам обучения и коррекционной работы. При этом следует расширить как теоретическую, так и практическую часть подготовки этих специалистов.

8. Включение во все программы повышения квалификации всех категорий педагогических работников модулей по образованию лиц с ОВЗ. Кроме того, требуется реализация модели дифференцированного повышения квалификации педагогических работников с учетом уровня сформированности у них профессиональных компетенций по работе с обучающимися с ОВЗ;

9. Оценка эффективности и корректировка действующих механизмов финансового обеспечения специальных условия обучения обучающихся с ОВЗ, прежде всего кадровых (введение или увеличение ставок учителей-дефектологов, педагогов-психологов, а также денежного стимулирования педагогов, работающих с обучающимися с ОВЗ). Требуется также решение вопросов по поэтапному материально-техническому оснащению образовательных организаций для образования обучающихся с ОВЗ в соответствии с действующими нормами.

10. Организация (при отсутствии) в территориях общественных советов по образованию лиц с ОВЗ. В состав таких советов должны входить представители из числа родителей лиц с ОВЗ, органов исполнительной власти, государственных, муниципальных и частных образовательных и других организаций [3].

Есть основания предполагать, что реализация перечисленных выше мер, отвечающих задачам Стратегии, будет существенно способствовать развитию региональной системы образования и комплексного сопровождения лиц с ОВЗ.

Список литературы

1. Кузма Л.П., Е.Н. Азлецкая Е.Н., Лукашева О.В. Инклюзивное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах: учеб. пособие. – Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2016.

2. Кузма Л.П., Шевченко Л.Е., Клещева Л.А. Методологические основы и технологии реализации образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие. – Краснодар: Просвещение ЮГ, 2017.

3. Кузма Л.П., Шумилова Е.А., Матарыкина Ю.С. О стратегических направлениях развития системы образования и комплексного сопровождения лиц с ОВЗ в Краснодарском крае // Сборник материалов краевой научно-практической конференции по вопросам образования и комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в Краснодарском крае / под ред. Л.П. Кузмы, В.В. Рябцева, Е.А. Шумиловой. – Сочи: Тип. ИП Кривлякин С.П. («Оптима»), 2019.

Левкина А. В.

Приморская школа-интернат,
реализующая адаптированные образовательные программы,
г. Приморск, Россия

**Конспект открытого урока в 1 классе.
Предмет: Мир природы и человека. Тема: «Светофор»**

Актуальность этой темы связана с тем, что у детей с умственной отсталостью отсутствует та защитная психологическая реакция на дорожную обстановку, которая свойственна нормально развивающемуся ребенку. Избежать этих опасностей можно путем соответствующего воспитания и обучения ребенка с самого раннего возраста. В сложной ситуации, при появлении опасности взрослого человека иногда выручает инстинкт самосохранения, ловкость, быстрота реакции. К сожалению, дети с особыми образовательными возможностями этими качествами обладают не в полной мере и, оказавшись в критической ситуации, теряются, не могут принять правильное решение, тем более, если они не знают правил уличного движения. Поэтому необходимо изучать с детьми правила дорожного движения и формировать у них навыки осознанного безопасного поведения на улицах большого города. Изучив проблему ознакомления детей с правилами дорожного движения и увидев актуальность данной темы, я планомерно и систематически провожу образовательную деятельность по ПДД с детьми в своем классе, включаю работу по формированию жизненных компетенций.

ТЕМА: «Светофор»

Цель: Формировать умение правильно переходить улицу, определять сигналы светофора.

Задачи:

1. Учить детей безопасному поведению на улицах и дорогах.
2. Формировать умение составлять предложение по опорным схемам.
3. Закрепить умение составлять правильно оформленное предложение по теме « Капель, ручей, сосулька».
4. Развивать умение отвечать на вопросы целым предложением.
5. Развивать долговременную память, зрительную память,
6. Корректировать логическое мышление на основе упражнений в установлении выводов, умозаключений; расширять объём внимания;
7. Воспитывать умение внимательно слушать другого собеседника.

Урок носил характер ознакомления со светофором, основными правилами перехода дороги по пешеходному переходу.

Была проведена подготовительная работа:

1. Экскурсия « Пешеходный переход»
2. Выставка книг на тему «Правила дорожного движения»
3. Заранее подготовленный ученик (стихотворение)

Ход урока		
Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>1. Орг. момент. 1 мин</p> <p>2. Арт. гимн. 3–4 мин</p> <p>3. Проверка дом. задания. 5 мин</p>	<p>- Здравствуйте, дети! Прозвенел звонок, мы готовы начать урок.</p> <p>- Сегодня на уроке у нас много гостей. Слушайте внимательно, поднимайте руки, когда отвечаете на вопросы.</p> <p>- Для того чтобы нам хорошо и красиво говорить, мы сделаем с вами гимнастику на дыхание.</p> <p>Дыхательная гимнастика:</p> <p>- Вспомним как мы должны сидеть. Подвинули стульчики. Выпрямили спинку.</p> <p>1. - Медленный вдох через рот. Затем плавный выдох через рот. - Упражнение выполняем бесшумно и плавно. Щеки не раздуваем. Повторим 5 раз.</p> <p>2. Упражнение «Бабочка». - Перед вами бабочки. Подуем тихо на бабочки, что бы они взлетели. Повторим 5 раз.</p> <p>Психогимнастика «Улыбка».</p> <p>- Ребята, у вас хорошее настроение?</p> <p>- Давайте подарим друг другу улыбки.</p> <p>- Повернитесь к соседу и подарите друг другу улыбки. Удерживание губы в улыбке. Я считаю до 5.</p> <p>Хоботок (Трубочка). - Покажите как поет трубочка. У-у-у! Отдохнули! Повторили 5 раз.</p> <p>Итог: - Молодцы! Хорошо выполняли гимнастику....</p>	<p>Артикуляционная гимнастика</p> <p>Дети выполняют задание на интеракт. доске</p>

<p>4. Введение в тему. 3–4 мин</p>	<p>- На дом было задано прочитать предложения и вставить подходящую картинку.</p> <p>1. Весной светит</p> <p>2. Тает</p> <p>3. Поют</p> <p>4. Журчат</p> <p>- Андрей будет читать ... Слава искать подходящую картинку. (Первые два предложения)</p> <p>- Никита будет читать следующее предложение.. Саша находит подходящую картинку.</p> <p>Итог: Хорошо справились с заданием ...</p> <p>- А сейчас Миша нам расскажет стихотворение.</p> <p>- Надо рассказывать четко, громко, что бы все тебя слышали.</p> <p>- А вы внимательно послушайте, и потом ответите о чем это стихотворение.</p> <p>- Начинаем разговор</p> <p>Про трехглазый светофор.</p> <p>Он не зря горит над нами</p> <p>Разноцветными огнями.</p>	
<p>5. Физкультминутка. 1 мин</p>	<p>- О чем это стихотворение? Картинка (Светофор)?</p> <p>- Сегодня на уроке мы будем говорить о светофоре. Узнаем зачем он необходим людям.</p> <p>- А сейчас мы немного отдохнем.</p> <p>- Закройте глаза. Сейчас вы услышите звук. Подумайте, что за звуки. Когда откроете глаза ответите.</p>	

<p>7. Физкультминутка. 2 мин</p>	<p>РАЗ, ДВА, ТРИ</p> <p>СКАЗКА К НАМ ПРИДИ (учитель взмахивает палочкой)</p> <p>2. Пазл. (3 мин)</p> <p>- Посмотрите, что за сказочный персонаж к нам прилетел? (баба Яга)</p> <p>- Баба Яга испортила рисунок со светофором. Помогите сложить картинку.</p> <p>- Какие вы молодцы!</p> <p>3. Мультфильм. (4 мин)</p> <p>- А сейчас мы с вами отправимся в сказочную страну. Смотрите и слушайте внимательно мультфильм, что бы потом ответить на вопросы. (Дети смотрят мультфильм)</p> <p><i>Пока мы будем отвечать на вопросы С. сложит пазл.</i></p> <p>- Зачем нужен светофор? (Что бы переходить дорогу)</p> <p>- Что сделал не правильно Кощей? (Он не правильно раскрасил светофор)</p> <p>- Как нужно было сделать правильно? (Раскрасить цвета по порядку)</p> <p>- На какой цвет нельзя переходить дорогу? (на красный цвет можно переходить дорогу)</p> <p>- А на какой цвет можно переходить дорогу? (Можно переходить дорогу на зеленый цвет)</p> <p>Итог: - С. посмотрим, как выполнил задание.</p> <p>Хорошо, правильно и полным предложением отвечали на вопросы</p> <p>- А мы с вами отправляемся дальше...</p>	<p>Ответы детей.</p>
---	---	----------------------

<p>8. Ознаком. с пешеход. переходом. 7–8 мин</p>	<p>Если нет светофора, то на перекрестке можно увидеть постового милиционера – (Картинка «милиционер»).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Что у него в руках? В руках у него специальный предмет. - Кто знает, как он называется? (жезл) - Для чего он нужен? (он нужен, что бы управлять движением) <p>Выполняя руками определенные движения, он управляет движением.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ой ребята! Посмотрите в какого героя я превратилась? (Буратино) - Сейчас отдохнем немного. Вы будете выполнять за мной движения (звучит музыка из буратино). - Какие вы все молодцы! <p>1. Разбросанные слоги.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Посмотрите какой следующий сказочный герой пришел к нам в гости? (Колобок) - Колобок приготовил для нас задание. Вы должны отгадать какое слово спрятано. Слоги в словах разбросались, но они пронумерованы. - Какое первое число идет в числовом порядке? (число 1) - Слава, найти слог под цифрой 1. Подвинь слог. - Какое следующее число, С.? (число 2) Иди найди слог под цифрой 2. - Следующее число, Н.? (число 3) Найди слог под цифрой 3. - Прочитай слово. 	
---	--	--

<p>9. Домашнее задание.</p> <p>10. Закрепление.</p> <p>11. Итог.</p>	<p>- Прочитаем слово вместе. ПЕ – РЕ – ХОД</p> <p>- Что такое ПЕ – РЕ – ХОД? (это дорога).</p> <p>- В некоторых местах дороги много поперечных линий пересекают дорогу. У этой дороги есть название ПЕ – РЕ – ХОД, (Картинка Переход)</p> <p>- Как еще по-другому называют эти линии? (зебра) (игрушка зебра)</p> <p>- Почему называют ее зеброй? (потому что у зебры такие же полоски)</p> <p>- Рядом с пешеходным переходом бывает не только светофор, но и специальный знак. (Картинка)</p> <p>- Как вы думаете, что он означает? (что в этом месте можно переходить дорогу)</p> <p>- Но для этого важно соблюдать правила.</p> <p>2. Правила при переходе пешеходного перехода.</p> <p>1. Подойти к краю пешеходного перехода и дождаться зеленого сигнала светофора.</p> <p>2. Посмотреть налево, потом направо.</p> <p>3. Не задерживая, перейти дорогу. (КАРТИНЫ - СХЕМЫ)</p> <p>- Кто может повторить правило самостоятельно?</p> <p>- На дом я раздам вам карточки с опорными картинками, по которым вы должны будете выучить правила.</p> <p>- А сейчас для вас задание. Вы будете выполнять задание парами. Я раздам вам листочки, на которых светофор. Вы должны приклеить на светофор цветные круги в правильном порядке.</p>	
---	---	--

	<p>- Красиво, аккуратно и правильно выполнили задание....</p> <p>- Молодцы. Ну а нам пора возвращаться из сказки!</p> <p>- Закройте глаза.</p> <p>- РАЗ, ДВА, ТРИ, ЧЕТЫРЕ, ПЯТЬ В ШКОЛУ Я ВЕРНУСЬ ОПЯТЬ</p> <p>- Мы совершили с вами путешествие в сказку.</p> <p>- С какой темой мы познакомились на уроке?</p> <p>- Что вы узнали о светофоре?</p> <p>- На какой цвет нужно переходить дорогу?</p> <p>- На какой цвет нельзя переходить дорогу?</p> <p>- Как называется дорога по которой мы переходим?</p> <p>- Понравилось ли вам путешествие? Что вам понравилось?</p>	
--	---	--

Лемех Е. А.

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры специальной педагогики,
Институт инклюзивного образования
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

Качество образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями как комплексная проблема

В любом обществе существует немалое количество людей, чьи возможности в реализации независимого образа жизни ограничены. Среди них – лица с тяжелыми множественными нарушениями (ТМН), которые до недавнего времени считались в Республике Беларусь необучаемыми. Дети с тяжелыми множественными нарушениями представляют достаточно разнородную группу. В неё включены лица с умеренной, тяжёлой

или глубокой интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью), имеющие нарушения развития сенсорных (зрения, слуха), двигательных функций, расстройства аутистического спектра и т. д. Однако их объединяет общая характеристика – многофункциональный характер нарушения развития.

Изучением детей с тяжелыми множественными нарушениями занимался ряд российских авторов – Н.А. Александрова, Л.Б. Баряева, Т.А. Басилова, И.М. Бгажнокова, Д.И. Бойков, Л.А. Головчиц, М.В. Жигорева, А.Р. Маллер, Н.Н. Малофеев, Ю.В. Мозжалова, Л.Н. Ростомашвили, Е.А. Стребелева, А.М. Царёв, Г.В. Цикото, В.Н. Чулков, Л.М. Шипицына и др. [1].

Среди белорусских ученых можно назвать С.Е. Гайдукевич, В.П. Гриханова, Д.Н. Забелич, Ю.В. Захарову, И.В. Зыгманову, Е.М. Калинину, Ю.Н. Кислякову, Е.А. Лемех, Т.Л. Лещинскую, Т.В. Лисовскую, И.Н. Миненкову, В.А. Шинкаренко, Е.А. Якубовскую и др. [1].

За рубежом также проявлен интерес к данной категории детей (Э. Дж. Айрес, М.М. Айшервуд, М. Вентланд, В. Гайслер, П. Глас, Ф. Готан, К. Грюневальд, Т. Клаусс, У. Кристин, Д. Лейн, Б. Нирье, М. Пишчек, Б. Стрэтфорд, О. Шпек и др.) [1].

Почему возникла дискуссия: нужно ли обучать детей с тяжелыми множественными нарушениями? Потому что была подвергнута сомнению способность их к обучению (обучаемость). Ошибочное понимание «обучаемости» как способности ребёнка осваивать знания сформировало негативные стереотипы относительно этой категории лиц. Однако в обучение таких детей вкладывается другой смысл: это не обучение школьно значимым знаниям, умениям, навыкам, а приобретение компетенций, необходимых для жизни в обществе, т.е. жизненных компетенций. При нормальном психическом развитии эти компетенции часто приобретаются спонтанно, иногда даже без целенаправленного воздействия.

В Республике Беларусь на новой концептуальной основе, с учетом современных социальных требований общества к учреждению дошкольного образования, выстраивается система образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРО-иР). Обучение таких детей является сложным и специфическим процессом, поскольку они имеют нарушения интеллекта, моторики, поведения, деятельности и всей личности в целом. Это обуславливает их особые образовательные потребности, следовательно, создание специального научно-методического обеспечения образовательного процесса.

В настоящее время в нашей стране разработана типология лиц с тяжелыми множественными нарушениями, основанная на определении их степени самостоятельности, достигаемой в условиях непрерывного образования [2], создан учебный план, где определены образовательные области для воспитанников ЦКРОиР [3], разработано программное обеспечение по всем образовательным областям [4]. Однако отсутствует целостная концепция дошкольного образования лиц с ТМН, в основу которой был бы положен переход от медицинской модели понимания инвалидности к социальной модели понимания инвалидности; а также ориентация на формирование и развитие жизненных компетенций, уровня функциональности воспитанников с ТМН, на определение их особых образовательных потребностей; на усиление диагностического подхода, нацеленного на получение информации о том, как улучшить качество образования и, в целом, качество жизни воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями. Отсутствует разработанное научно-методическое обеспечение образовательного процесса воспитанников с ТМН в условиях ЦКРОиР. Все выше сказанное не позволяет выстроить комплексную систему оценки качества образования таких детей.

С одной стороны, заявленная категория детей очень сложна для изучения, характеризуется структурой дизонтогенеза, в составе которой не менее двух первичных нарушений, каждое из которых приводит к взаимному негативному усилению общего воздействия на развитие ребенка, не позволяет усваивать программы специального образования. С другой стороны, попыток системно осуществить оценку качества образования такой полиморфной группы детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, предпринято не было.

Таким образом, проблему исследования определили противоречия между:

- необходимостью осуществления качественных системных изменений в сфере образования дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями и отсутствием целостной концепции их образования;

- потребностью в научно-методическом обеспечении образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями и недостаточной разработанностью методологических, теоретических и методических основ для его создания;

- запросом общества на включение детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями в образовательный процесс и невозможностью оценки эффективности такого обучения и воспитания.

Мы полагаем, что дошкольное образование воспитанника с тяжелыми множественными нарушениями может считаться качественным и удовлетворять требованиям только при условии, если ребенок продви-

гается в области формирования жизненных компетенций. Однако для комплексной оценки системы качества образования воспитанников с ТМН не достаточно оценивать только жизненные компетенции, уровень функциональности и особые образовательные потребности такого ребенка. Необходимо изучение целой системы показателей работы учреждения образования, в котором обучается такой дошкольник, центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

В связи с этим, оценка качества образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями представляется нам в виде системы взаимосвязанных компонентов. Внутренний компонент включает диагностирование изменений, происходящих на уровне самого ребенка. Он состоит из дифференциальной педагогической диагностики, определяющей уровень функциональности и особые образовательные потребности воспитанника с ТМН, осуществляемой психолого-медико-педагогической комиссией центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, и феноменологической педагогической диагностики, определяющей динамику формирования жизненных компетенций воспитанника с ТМН, осуществляемой непосредственно в дошкольной группе ЦКРОиР. Внешний компонент – диагностирование изменений на уровне учреждения, в котором обеспечивается образование дошкольника с ТМН. Он включает мониторинг работы самого ЦКРОиР, обеспечивающего качество образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями.

Необходимо разработать и эмпирически проверить: критериально-диагностический инструментарий и содержание педагогической диагностики воспитанников с ТМН; шкалы комплексной оценки качества образования в дошкольных группах центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Предполагается, что данный инструментарий позволит сделать комплексную оценку, поскольку экспертами будут выступать не только руководящие органы, педагоги разных профилей, но и родители детей с тяжелыми множественными нарушениями.

Таким образом, если будет определена концепция образования воспитанников с ТМН, то это позволит создать систему оценки качества их образования, потому что будут выстроены основания, подлежащие мониторингу: изменения, происходящие на уровне самого воспитанника (уровень функциональности, уровень формирования жизненных компетенций); изменения на уровне учреждения, в котором реализуются особые образовательные потребности такого ребенка.

Список литературы

1. Лисовская Т.В. Педагогические основы воспитания и обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями: пособие по дисциплине «Воспитание и обучения детей с тяжелыми и множественными нарушениями психофизического развития» для студентов специальности «Олиго-

френопедагогика»: в 2 ч. / Т.В. Лисовская, Т.В. Сидорко, М.Е. Скивицкая; под ред. Т.В. Лисовской. – Гродно: Гродн. гос. ун-т, 2015. – Ч. 1. – 70 с.

2. Лисовская Т.В. Педагогическая система непрерывного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития в Республике Беларусь: автореферат дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2017. – 40 с.

3. Аб вучэбных планах спецыяльнай адукацыі на ўзроўні дашкольнай адукацыі: постановление Министерства Образования Респ. Беларусь, 4 сент. 2019 г., № 150 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=2291> (дата обращения: 11.03.2020).

4. Учебные программы для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Самообслуживание. Коммуникация. Сенсорная стимуляция. Предметная деятельность. Я и мир. Игра. Изобразительная деятельность. Музыкально-ритмические занятия. [Электронный ресурс] – URL: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=84783 (дата обращения: 20.07.2019).

Логинова Е. А.

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры логопедии,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

Формирование профессиональных компетенций студентов-дефектологов

Целью коррекционно-развивающей работы педагога-дефектолога с детьми с ОВЗ является создание условий для их успешного обучения, всестороннего развития, раскрытия интеллектуального и творческого потенциала, обогащения социального опыта и включения в коллектив сверстников. Выполнить эту цель может специалист, владеющий современными педагогическими технологиями воспитания и обучения детей с ОВЗ, способный использовать инновационные технологии, которые оптимально соответствуют решению коррекционных задач и развитию личности ребёнка.

Качественная подготовка специалистов-дефектологов должна рассматриваться как основной фактор повышения эффективности и результативности воспитания и образования детей с ОВЗ. Практико-ориентированное обучение в вузе, применение активных методов обучения студентов позволяют сформировать у них необходимые для профессиональной деятельности личностные и профессиональные качества.

Современные образовательные программы и технологии обучения в вузе все больше становятся направленными на развитие у студентов способности действовать в различных проблемных ситуациях, применять знания и умения для успешной деятельности в профессиональной области, что, в конечном итоге, обеспечивает признание результатов образования.

Развитие творческого потенциала будущих педагогов-дефектологов предполагает широкое применение в обучении деятельностного подхода, суть которого в том, что преподаватель вуза не столько «передает знания» в традиционном понимании этого процесса, сколько создает необходимые условия, при которых, обучаясь, студенты овладевают как знаниями, так и умениями, навыками и способами решения образовательных или профессиональных задач. Такой подход соответствует современным тенденциям инновационного образования, которое предполагает единство научного, учебного и воспитательного процессов, интеграцию учебного процесса и научного творческого поиска [9].

Перед современным преподавателем стоит задача расширения возможностей применения студентами теоретических знаний в практической деятельности непосредственно в процессе обучения и создание таких условий учебно-практической деятельности, когда студентам необходимо активно применять имеющиеся теоретические знания для решения практических задач [3; 8]. Все это требует внедрения в учебный процесс целенаправленно измененных педагогических технологий, стимуляции преподавателей к креативному мышлению, способствующему созиданию творческой атмосферы в учебной аудитории.

Современные педагогические технологии направлены на то, чтобы студенты научились разрешать проблемы в профессиональной жизни, для чего в процессе обучения нужно обеспечить условия не только для их интеллектуальной подготовки, но и для обретения ими профессиональной компетентности [6].

Под технологией обучения понимается законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных моделях обучения. Педагогическая технология – это также и совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, это и – содержательная техника реализации учебного процесса [1; 7].

Наиболее востребованными сейчас являются инновационный подход к обучению и инновационные технологии, которые характеризуются минимизацией аудиторной системы обучения, велением в практику индивидуальных образовательных траекторий, широким использованием самостоятельной деятельности обучающихся.

Так, если традиционный подход в образовании определяется стандартом, унифицированным в расчете на среднестатистического студента, то инновационный подход предполагает возможность разрабатывать индивидуальные программы обучения в зависимости от способностей и уровня подготовленности студента. Традиционный подход

предполагает использование таких форм обучения как лекция, семинар, лабораторный практикум, курсовое и дипломное проектирование, тогда как инновационный подход отдает предпочтение разнообразным методикам, стимулирующих интеллектуальную деятельность и критическое мышление студентов [2; 4; 5].

Современное обучение, обусловленное новыми тенденциями в образовании, строится на основе социального взаимодействия, требующего переосмысления задач педагога, который становится в большей степени координатором и наставником, чем непосредственным источником знаний и информации. В новой системе образования студент выступает в процессе обучения как партнер. И чем больше знаний, навыков и опыта по какому-либо предмету имеет студент, тем больше он активен и самостоятелен в процессе обучения [4].

Исходя из логики инновационной стратегии профессиональной подготовки, выделяются новые образовательные стратегии и технологии, которые, к сожалению, еще не получили широкого применения в профессиональной подготовке студентов-дефектологов. К таким стратегиям и технологиям относят: практико-ориентированное модульное обучение; обучение с помощью создания ситуаций для принятия решений (кейсов); проектное обучение; обучение на основе социального взаимодействия.

Современные образовательные программы имеют модульное строение. Под модулем понимается сочетание учебных дисциплин, имеющее определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам воспитания, обучения. Модуль употребляется как самостоятельный термин и как синоним: программы учебного курса, программы учебной дисциплины, рабочей программы дисциплины, цикла дисциплин (вводный, общеобразовательный, общепрофессиональный, специальный) учебного плана. Технологичность модульного обучения обеспечивается структуризацией содержания обучения; четкой последовательностью предъявления всех элементов дидактической системы (целей, содержания, способ управления и т. д.); вариативностью структурно-организационных методических единиц [7].

Обучение с помощью метода конкретных ситуаций (метод кейса) предполагает изучение дисциплины путем рассмотрения большого количества ситуаций или задач в определенных комбинациях. Такое обучение способствует развитию умения студентов анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и планировать его осуществление, вырабатывает у обучающихся устойчивый навык решения практических задач [5]. Существуют разные типы ситуаций, позволяющие варьировать технологии преподавания.

Так, проблемная ситуация моделируется путем постановки проблемных вопросов или предъявления проблемных задач. Проблемная ситуа-

ция может создаваться на лекциях, она активизирует познавательную деятельность студентов и способствует более осознанному пониманию изучаемого материала.

Иллюстративные ситуации могут быть использованы непосредственно в лекции с целью обсуждения изучаемого материала или для блиц-проверки степени понимания студентами излагаемого материала.

Нормативные ситуации включают расчетные или нормативные параметры, позволяющие провести анализ ситуации и найти ответ. Эти ситуации могут быть предложены в виде задачи и в большей мере предназначены для контроля знаний студентов.

Функциональные ситуации ориентированы на развитие способности студентов к инновационному решению на основе предметного знания. Они характеризуются наличием проблем, связанных с функционально-предметной областью, и нуждаются в применении теоретических знаний. Однако наряду с известным заранее решением, они предполагают и альтернативные решения, требующие от студентов способности к аргументации и доказательству выбранного решения.

Наиболее сложные – стратегические ситуации. Они не имеют однозначного решения, и при их обсуждении невозможно оценить эффективность предлагаемого решения. Тем не менее, эти ситуации порождают дискуссии, способствуют формированию у студентов творческого подхода к разрешению проблемы, принятию инновационных решений на основе концептуального знания.

Еще одним методом практико-ориентированного образования является проектное обучение, которое рассматривается как деятельность с определенными целями, часто включающими требования ко времени и качеству результатов.

Проекты могут иметь исследовательский характер, могут быть направлены на создание образовательной среды, на конструирование педагогического процесса, или его этапа (например, проект воспитательного мероприятия и т. п.). Проектное обучение включает в себя несколько стадий: определения концепции проекта, разработки проекта, реализации и завершения проекта с его презентацией. Цели учебного проекта преподаватель определяет вместе с группой студентов, которые становятся активными участниками учебного процесса.

Одна из основных задач организации проектного обучения – это эффективное использование преподавателем ресурсов группы, в которой разные студенты обладают знаниями, умениями и опытом в различных областях деятельности. Кооперация студентов в команде учебного проекта значительно эффективнее, чем конкуренция или односторонний монолог. Объединение знаний и навыков, возможность учиться друг у друга, взаимная поддержка позволяют студентам развить значимые в современной жизни социальные компетентности.

Одним из современных направлений в образовании является интерактивное обучение, которое можно охарактеризовать как обучение, построенное на основе психологии взаимоотношений, взаимодействий, делового партнерства. Источником формирования взаимоотношений, возникающих в учебной деятельности, становится социальное взаимодействие. Оно обеспечивает у студентов понимание общей цели и конкретных задач деятельности, формирует умение распределять способы деятельности и действия между участниками при совместном разрешении проблемы. В ситуации совместной деятельности и общения у студентов формируется умение оценивать собственное действие в структуре общих действий, формируется такое качества, как взаимопонимание, осознаются значение и ценности совместной деятельности, происходит информационный обмен. Благодаря социальному взаимодействию процесс обучения становится процессом совместной деятельности, которая объединяет участников на основе необходимости решения общей задачи. Способность к социальному взаимодействию имеет особенно важное значение в профессиональной деятельности дефектолога.

Список литературы

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учеб. пособие / сост. Т.Г. Мухина. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.
2. Викулина М.А., Попова Ю.А. Педагогические технологии в процессе формирования компетенций обучающихся в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23036> (дата обращения: 11.03.2020).
3. Крутых А.В. Внедрение инноваций в систему высшего образования России // Междунар. науч.-исслед. журн. – 2017. – № 02 (56) Ч. 3. – С. 28–30.
4. Логинова, Е. А. Характер изменений в профессиональном педагогическом образовании в аспекте его модернизации // XIII Вишняковские чтения. Высшее профессиональное образование в регионе: проблемы и перспективы: материалы междунар. науч. конф., Бокситогорск, 24 марта 2010 г. – СПб.; Бокситогорск: ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2010. – С. 148–160.
5. Логинова Е. А., Елецкая О. В. Характер изменений в профессиональном педагогическом образовании в аспекте его модернизации // Современные научные исследования и инновации. – 2011. – № 5 [Электронный ресурс]. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/09/2592> (дата обращения: 15.03.2020).
6. Рябов Л.П. Анализ позитивных изменений и инновационных процессов в системах высшего профессионального образования развитых стран. – М., 2001. – 56 с.
7. Технологии обучения студентов в ВУЗе: учеб. пособие для студентов магистратуры / под ред. Г.П. Синицыной. – Омск, 2002. – 178 с.
8. Шнейдер Л. Б. Образовательные инновации: позитивное и негативное // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2014. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-innovatsii-pozitivnoe-i-negativnoe> (дата обращения: 05.03.2020).
9. Шукшунов В. Е. Инновационная деятельность в российском образовании // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 19–24.

Особенности связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Связная речь – высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. В связной речи реализуется основная, коммуникативная функция языка и речи. Именно поэтому изучение и формирование связной речи привлекает внимание специалистов различных областей знания: психологов, лингвистов, методистов, педагогов, дефектологов, логопедов [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Монологическая речь является одной из наиболее сложных форм связной речи. Она носит развернутый характер, требует связного, логически последовательного изложения мыслей, а значит, предварительного продумывания и планирования. Уровень владения монологической речью является важным диагностическим признаком развития дошкольника, составляет важнейшее условие успешной подготовки к обучению в школе. Развитие способности детей к монологическому высказыванию особенно значимо в старшем дошкольном возрасте и является одной из наиболее важных и сложных задач речевого воспитания будущих первоклассников [3; 4].

При нормальном ходе речевого развития, ребёнок овладевает монологической формой речевого высказывания уже к пяти годам. Для ребёнка с речевым нарушением, таким как, например, общее недоразвитие речи (ОНР), самостоятельное овладение связной речью, в том числе монологическим высказыванием, является очень сложной, а часто и непосильной задачей [1; 3; 6].

В современной логопедии достаточно полно освещены вопросы, касающиеся речевого развития детей с ОНР. Проблема развития связной речи у детей с ОНР нашла свое отражение в работах В.П. Глухова, Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской, Ф.А. Сохина, В.И. Тихеевой, Т.А. Ткаченко, и других. Основная мысль, просматривающаяся в трудах всех названных исследователей, состоит в том, что речь дошкольников с ОНР характеризуется недостаточностью формирования основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. Но особенно сложной задачей является формирование связной монологической речи [2; 4; 5].

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что своевременное овладение родным языком является одним из условий формирования полноценной личности ребенка, его готовности к школьному обучению. Тогда как для детей с ОНР вследствие недоразвития всех

компонентов речи, ограничиваются коммуникативные потребности и познавательные возможности детей, что препятствует их успешному обучению в школе. Кроме того, согласно статистике, среди всех речевых нарушений по степени распространённости у детей дошкольного возраста общее недоразвитие речи занимает лидирующую позицию.

Актуальность проблемы обусловила необходимость проведения экспериментального исследования, целью которого было изучение состояния связной монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Констатирующее исследование проводилось в 2019–20 учебном году на базе частного детского сада «Пчёлка» города Кохтла-Ярве (Эстония). В исследовании принимали участие 12 дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) и 12 дошкольников с нормальным речевым развитием. Средний возраст детей составил 6 лет 6 мес.

Целью констатирующего эксперимента являлось исследование связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня в сравнении с детьми без речевых нарушений.

Для констатирующего эксперимента была выбрана методика В.П. Глухова. Она включает в себя:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам («картинки – действия» по терминологии Л.С. Цветковой, 1985);
- составление предложения по трём картинкам, связанным по смыслу;
- пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;
- сочинение рассказа на основе личного опыта;
- составление рассказа-описания.

С учётом индивидуального уровня речевого развития программа была дополнена доступными заданиями с элементами творчества:

- окончание рассказа по данному началу;
- придумывание рассказа на заданную тему.

Следуя методическим рекомендациям автора, вначале было проведено наблюдение за детьми ЭГ в процессе обиходно-бытовой, игровой и учебной деятельности; изучена медико-педагогическая документация; проведены беседы с воспитателями, родителями и детьми. Далее исследование проходило с помощью серии заданий. Все задания выполнялись последовательно, индивидуально, в утренние часы, в течении нескольких дней.

Проведённое исследование подтвердило выводы вышеназванных авторов о том, что у дошкольников с ОНР уровня на фоне достаточно развитой обиходной и диалогической речи, имеются заметные трудности в развитии всех форм монологической речи. Им трудно правильно построить фразу, распространённое предложение, связный текст. Для этих детей характерны пропуски частей текста, нарушение последова-

тельности изложения. Отмечаются трудности программирования высказывания, относительно бедный лексический словарь, речевые аграмматизмы. Можно отметить, что более успешно были выполнены задания на составление предложений по «картинкам –действиям» и составление рассказа по серии сюжетных картинок, а наибольшие затруднения вызвало составление рассказа – описания. Практически половина детей ЭГ (5 из 12) совсем не справилась с дополнительными заданиями, которые включали в себя элементы творчества.

Представляется существенным, что составленный индивидуальный оценочный «профиль» на детей обеих групп, не показал ожидаемого высокого развития связной речи у детей КГ. «Хороший» по методике В.П. Глухова уровень имели только 25% детей этой группы. Один ребёнок показал «недостаточный» уровень, основная часть КГ – «удовлетворительный» уровень состояния связной монологической речи.

Это подтверждает мысль о том, что современные дети без речевых нарушений, имеют не высокий уровень развития монологического высказывания. Им так же требуется целенаправленное обучение этому навыку.

Среди детей ЭГ «хороший» уровень не показал никто, «удовлетворительный» уровень был зафиксирован у одного ребёнка, «недостаточный» у пятерых детей. Наибольший процент детей (50%) имеют «низкий» уровень сформированности монологической речи.

Таким образом, анализ полученных данных показал, что у детей с общим речевым недоразвитием отмечается более позднее становление речи, ограниченный запас слов, затруднения в продуцировании грамматически правильной развёрнутой фразы, а, в целом, неспособность самостоятельного овладения таким сложным видом речи, как монологическая речь. Это подчеркивает, что логопедическая работа с детьми с общим недоразвитием речи по коррекции нарушений связного высказывания, становится главной целью всего коррекционного процесса, требующей кропотливой и длительной работы логопеда, родителей, воспитателей и самого ребенка.

Список литературы

1. Бадалян Н.Р. Особенности развития монологической речи современных старших дошкольников // Молодой учёный. – 2018. – №17. – С. 271–273 [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/203/49718>
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982.
4. Жукова И.С. и др. Преодоление общего недоразвития у дошкольников. – М.: Просвещение, 2013. – 345 с.
5. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. – М., 2002.
6. Чутко Л.С., Елецкая О.В., Сурушкина С.Ю., Ливинская А.М., Логинова Е.А., Чистякова Н.П., Шукина Д.А. Речевые нарушения у детей / под ред. Л.С. Чутко, О.В. Елецкой: моногр. – М.: МЕДпресс-информ, 2019.

Максимова Л. С.

педагог-психолог,
Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького,
эксперт «Международной программы развития
инклюзивных сообществ»,
г. Красноярск, Россия

Родоманская Е. И.

преподаватель,
Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького,
эксперт «Международной программы развития
инклюзивных сообществ»,
г. Красноярск, Россия

Практика формирования педагогической эмпатии как базовой составляющей инклюзивной культуры

Формирование инклюзивной культуры общества – насущная и глобальная задача современности. Решение этой задачи тесно связано с изменением системы ценностей, присущей социуму. Инклюзивное сообщество – это место эмпатического взаимодействия людей, оберег от эмоционального выгорания, ресурс душевной стойкости на пути изменения мировоззрения и утверждения ценностей инклюзии. Невозможно говорить об инклюзивной культуре, вынося ее за рамки жизни общества.

Изменения в условиях жизни, определяемые наукой, техникой, политикой, – в наше время стремительны. Процесс же изменения системы ценностей длительный и тернистый. На наш взгляд, изменение социальных норм инициируется изменениями в сознании отдельных личностей.

И здесь важная роль принадлежит системе связей и взаимодействий между родителями, педагогами, социальными партнёрами, детьми и т. д., и т. п.

Каждый должен стать носителем инклюзивной культуры, а это предъявляет особые требования к личным душевным качествам каждого человека [3].

Сейчас много говорят о создании специальных условий для комфортной жизни детей с ограниченными возможностями здоровья, для получения ими образования. При этом, под «специальными условиями» чаще всего понимается создание материально-технической среды, адекватной потребностям взрослых людей и детей, имеющих те или иные нарушения здоровья: пандусы, специальное оборудование для незлышащих и невидящих и т.п. В связи со «специальными условиями» в школе часто упоминают о дидактическом и методическом обеспечении учебного процесса, о наличии специалистов. И почти никогда не говорят о личностных качествах педагога [2].

Институт проблем инклюзивного образования Московского государственного психолого-педагогического университета выделил два основных фактора, которые препятствуют формированию инклюзивной культуры в школе:

- психологическая неготовность учителя;
- инструментальная неготовность учителя [4].

На первое место ставится именно психологическая неготовность, так как инструменты, связанные с обучением детей с ограниченными возможностями здоровья разработаны, апробированы и давно используются в специальной и коррекционной педагогике. Все это наследие можно с успехом перенести в общеобразовательную школу, но для этого необходима психологическая готовность учителей общеобразовательных школ принять любых детей. Причем, принять не только в свою школу и класс как место обучения, а принять любого ребёнка на уровне своих личностных, человеческих качеств.

Необходимые составляющие профессионализма учителя – это «...умение общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их; владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребёнку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья» [1]. Это описание предполагает наличие у педагога такого личностного качества как эмпатия.

В последнее время исследований, посвящённых эмпатии, стало в сотни раз больше, чем прежде. На всплеск интереса к эмпатии повлияло открытие зеркальных нейронов и зеркальных нейросетей, которое было осуществлено в начале 1990-х гг. итальянским нейробиологом Дж. Ризцоллатти.

Открытие это основано на гипотезе perception-action (восприятие и действие). Это значит, что когда мы наблюдаем за состоянием или действиями другого человека, у нас активны те же нейроны, которые были бы активны, если бы мы сами были в этом состоянии или совершали данное действие. Эта реакция проявляется даже в младенческом возрасте.

С открытием зеркальных нейронов, стало понятно, что мозг способен понимать действия других людей за счет воплощения собственных действий или, другими словами, чувствуя то, что чувствует другой во время выполнения аналогичного действия.

Благодаря зеркальным нейронам мы учимся. Они помогают нам воспроизвести язык тела, выражения лица и эмоции. Зеркальные нейроны также играют существенную роль в социальной жизни. Они необходимы для развития ребёнка, его межличностных отношений и обучения.

Люди – социальные существа и запрограммированы таким образом, чтобы учиться у других. Наблюдая за тем, как демонстрируют свои навыки родители, преподаватели, другие люди ребёнок обучается.

Атмосфера в классе или дома не является исключением. Поэтому взрослым необходимо научиться распознавать собственные эмоции и научиться этими эмоциями управлять, чтобы зеркальные нейроны стали их союзниками при взаимодействии с ребенком, а не наоборот. Языку человеческих эмоций ребенок начинает обучаться с первых дней своей жизни у родителей и близких, и очень важно, какого качества эмоции транслируют ему взрослые. Здесь, мы напрямую выходим на понятие «эмоциональный интеллект», необходимой составляющей которого является эмпатия.

Эмпатия рассматривается как элемент целостной структуры личности и является центральным образованием, в котором представлен «сплав» установок и мотивов, выражающий отношение к людям. Эмпатия предполагает умение распознавать собственные чувства, а это бывает трудно [3].

Эмпатия, желание понимать, наблюдать за всеми изменениями, которые происходят в душе и сознании растущего человека - основа для сохранения контакта с ним. Взрослые должны заботиться о сохранении контакта с ребенком. Глубокий постоянный психологический контакт с ребенком – то универсальное требование к воспитанию и развитию, которое в одинаковой степени может быть рекомендовано всем. Контакт необходим в воспитании каждого ребенка в любом возрасте.

Контакт никогда не может возникнуть сам собой, его нужно строить. Эмоциональный контакт и взаимопонимание, между людьми это – некий диалог, взаимодействие друг с другом. Постоянное вчувствование в эмоциональное состояние, внутренний мир ребенка, происходящие в нем изменения, все это создает основу для глубокого взаимопонимания между детьми и взрослыми и требует от них проявления эмпатии.

Помимо диалога важно принятие ребенка. Под принятием понимается признание права ребенка на присущую ему индивидуальность, непохожесть на других, в том числе непохожесть на родителей. Принимать ребенка - значит утверждать неповторимое существование именно этого человека, со всеми свойственными ему качествами.

Именно способность к эмпатии делает нас людьми, способными прийти на помощь другому, поддержать в трудную минуту, найти слова утешения, а этого так не хватает в современном мире.

Если говорить про систему образования, то психологическая неготовность учителя порождает самые труднопреодолимые барьеры на пути инклюзии. Наше небольшое исследование, проведенное в рамках курсов повышения квалификации для учителей Красноярского края, подтвердило этот факт. В исследовании приняли около 400 учителей.

Эмпатия, имея сложную иерархическую структуру, предполагает, прежде всего, умение распознавать собственные чувства. Это умение

является базовым для формирования эмпатии. Для выявления умения распознавать собственные чувства, учителям было предложено записать три эмоции или чувства, которые возникают в связи со словосочетанием «инклюзивное образование».

Анализ ответов показал, что 22% слушателей курсов перед началом занятий обозначили положительные эмоции и чувства: интерес, желание помочь, сочувствие.

45% учителей затруднились определить свои чувства. Записи отражали отгороженность человека от собственных эмоций: «надо подумать», «сумасшедшие дети», «непонимание», «необычность», «неизвестность», «непредсказуемость», «что-то отличающееся от остальных», «еще не знаю, что это», «по-другому» и т. п. В ходе обсуждения полученного списка при переводе «закрытых» высказываний в область чувств оказалось, что все связанное с неопределенностью, непредсказуемостью, неизвестностью, непониманием и т. п. скрывает либо страх, либо тревогу.

33% респондентов зафиксировали отрицательные эмоции, ведущими из которых были также тревога и страх.

Наличие отрицательных эмоций неудивительно. Учителя высказывали опасение, что увеличится объём работы, в том числе увеличится объём текущей и отчётной документации. Вызывало тревогу отсутствие изменений в условиях работы и отсутствие новых критериев проверки качества работы. Суждения большинства учителей говорили о том, что в школах нет представления о целостной системе взаимодействия субъектов образовательного процесса. Учителя боялись оказаться один на один с проблемами обучения детей, которых раньше не встречали в своей профессиональной деятельности.

Отрицательный эмоциональный фон, в любой деятельности, препятствует эффективному усвоению нового материала. Отсутствие же контакта с собственными чувствами и эмоциями, ориентирует учителей на освоение только технологии процесса обучения (часто в виде действий по образцу). Однако, обучать любого ребёнка без учета актуального и потенциального состояния учащегося неразумно – это препятствует эффективности обучения.

Одной из важных задач, решаемых в рамках курсов повышения квалификации, было формирование эмпатичного отношения к необычным ученикам. Мы стремились показать, что эти дети, испытывая трудности, связанные с ограниченными возможностями здоровья, по своим душевным качествам ничем не отличаются от своих здоровых сверстников: так же чувствуют, переживают, радуются и огорчаются, мечтают о понимании, поддержке, признании и любви.

С этой целью в рамках программы были рассмотрены основные моменты формирования детской психики, представлены фрагменты фильмов для обсуждения с возможностью поделиться своим мнением

и переживаниями, которые возникли после просмотра. В формате тренинга участники курсов выполняли упражнения, моделирующие различные жизненные ситуации, с возможностью «встать на место другого», обрести новый опыт переживания и анализа чувств.

После проведения курсов повышения квалификации нами было проведено повторное обращение к слушателям на предмет определения собственных чувств относительно словосочетания «инклюзивное образование». Анализ результатов показал, что на момент завершения курсов 59% слушателей фиксировали положительные чувства, 25% – отрицательные, 16% по-прежнему затруднялись с распознаванием собственных эмоциональных состояний. То есть на занятиях часть учителей, испытывающих тревогу, смогла увидеть ее иррациональность и получая новую информацию, трансформировала свою тревогу в более конструктивное чувство – интерес. Часть так и осталась в негативных чувствах, поскольку страх, скорее всего, связан с устоявшимися характерологическими особенностями, тем более, что для того чтобы изменения случились, у человека должен быть внутренний запрос на эти изменения. Это же касается небольшой группы учителей, которые даже после всей проделанной работы так и не смогли определиться со своими чувствами. Бесчувственный учитель – звучит удручающе.

Анализ продуктов деятельности учителей показал, что эффективно справились с заданиями учителя с положительным настроением. Более того, они инициативно вносили собственные, дополнительные предложения, сверх предложенного задания, например, на расширение вариативности адаптированных заданий для различных категорий учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Они отмечали также, что подобная работа способствует расширению их возможностей как преподавателей, развитию их творческого потенциала и желанию находить новые решения, для обучения не только детей с ограниченными возможностями здоровья, но и отстающих учеников.

Учителя, которые не определились со своими чувствами или остались при негативных чувствах имели трудности с выполнением зачетного задания. Им было сложно уловить суть задания, они не видели возможности адаптации учебных заданий для детей. В итоге качество их работ не соответствовало заданным требованиям, либо задания были выполнены, точно следуя инструкции, формально, не выходя за рамки требуемого формата.

Отсюда следует очевидный вывод, что изменения, которые происходят в современном обществе, неизбежно влекут за собой изменения каждого из нас. Любое изменение требует дополнительных усилий, времени, энергии и это всегда нелегко. Само осознание того, что без изменения нет развития, приводит к желанию эти изменения осуществить.

Настоящие изменения происходят тогда, когда мысли, чувства и действия человека не противоречат друг другу. Когда взрослый знает, чувствует и действует, исходя из веры в то, что эти изменения ему под силу, то эту уверенность он передаст детям, потому что он верит в то, что у них тоже все получится, а он найдет способ помочь им и поддержать [2]. Мир, в котором мы живем, должен становиться комфортнее и доступнее для всех. Мы делаем это вместе!

Список литературы

1. Профессиональный стандарт Педагог [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zakonprost.ru/article/317>

2. Родоманская Е.И., Максимова Л.С. Психологическая готовность учителя к индивидуализации обучения в современном образовательном пространстве // Вариативные формы образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях: опыт и перспективы развития: сб. III Межрегион. конф.

3. Родоманская Е.И., Максимова Л.С. Психологическая готовность учителя к работе в современном образовательном пространстве // Социальная психология в образовательном пространстве: сб. Второй Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием.

4. Интервью с директором «Института проблем инклюзивного образования» С.В. Алёхиной [Электронный ресурс]. – URL: <https://yandex.ru/video/search?filmId=7657695991730041355&text>

Малышева М. А.

студент,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

Логинова Е. А.

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры логопедии,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

Компьютерные технологии как средство развития памяти детей с общим недоразвитием речи

Процессы памяти тесно связаны с особенностями личности человека, его интересами, потребностями и эмоциональным состоянием в момент запоминания или воспроизведения материала [5].

По мнению А.А. Люблинской, для развития всех видов памяти детей в процессе обучения или воспитания должны быть соблюдены определенные условия. Среди них можно выделить:

- использование наглядности на всех этапах: наглядные материалы необходимо использовать не только на этапе запоминания, но и при его воспроизведении;

- наличие мотивов и установки у детей: стремление детей к узнаванию нового делает их деятельность привлекательной для них и продуктивной, в частности, товарищеское соревнование, стремление получить поощрение способствуют активизации мнемической функции [7];

- осмысливание запоминаемого материала: исследования П.И. Зинченко и А.А. Смирнова, А.И. Липкина, Л.М. Житникова, К.П. Мальцева свидетельствуют, что установление смысловых связей, дает наибольший скачок продуктивности воспроизведения материала детьми [4];

- самоконтроль: чтобы закрепить производимое действие, ребенок должен знать какого результата он достиг;

- повторение: воздействует на долгосрочную память, помогая сохранить информацию на длительный срок. Правильное повторение изученного материала улучшает его сохранение и облегчает его последующее воспроизведение [7].

Что касается детей с общим недоразвитием речи, то у них отмечается недостаточность развития высших психических функций, необходимых для создания перечисленных условий. У них страдают внимание и мышление. Внимание характеризуется недостаточной устойчивостью, трудностями переключения и распределения. К особенностям мышления ученые относят: импульсивность, хаотичность, застревание и замедленность, обусловленные спецификой внимания [1; 9].

Для того, чтобы повысить уровень внимания детей с ОНР, педагогическую работу следует выстраивать с учетом интересов и склонностей ребенка. В работу обязательно нужно включать методы, приемы, средства, которые будут способствовать удержанию внимания во время выполнения задания и как следствие повышению активности на протяжении всего занятия [6].

В настоящее время подбор методов, приемов и средств должен учитывать три фактора: индивидуальные особенности ребенка, игру как ведущую деятельность в дошкольном возрасте; компьютеризацию общества. Компьютеризация общества – это процесс внедрения компьютеров (электронных информационных носителей) во все сферы человеческой деятельности. Поэтому в образовательном процессе уже с дошкольниками рекомендуется применять игровые компьютерные технологии – различные обучающие и развивающие компьютерные программы [8].

Занятия на компьютере будут являться отличным стимулом для развития памяти ребенка с ОНР. Поскольку участие в компьютерной игре часто предполагает запоминание различных предметов, мелодий, имен, внешности героев и т. д. Благодаря чему ребенок не только хорошо запоминает материал, но и тренирует процессы памяти.

Рассмотрим компьютерные программы и игры, способствующие развитию памяти, которые могут быть использованы в работе с детьми с общим недоразвитием речи.

Программа «Компьютер для дошкольников» предназначена для детей дошкольного возраста с 3 лет. Она помогает в решении задач развития у детей интеллектуальных способностей и познавательных процессов. К ее достоинствам можно отнести то, что программа включает большое количество заданий на развитие различных высших психических функций, а также способствует обучению ребенка работе с компьютером.

«Коррекционно-развивающая методика «Буквограмма» адресована детям от 4 до 15 лет. Она способствует развитию у детей речевых и неречевых высших психических функций. Преимущество ее использования заключается в том, что она позволяет работать совместно логопеду и психологу. Программу можно использовать в диагностике, она также помогает выстроить образовательный маршрут на основе результатов диагностики, охватывает большой возрастной период.

Обучающая игра для детей 4–6 лет: «Алик – скоро в школу!» направлена на развитие мышления, внимания, зрительной и слуховой памяти, упражнение в ориентировке в пространстве, закрепление пространственных предлогов, наречий (*над, за, перед, справа, слева, внизу, вверху*), активизация словаря, закрепление понятия величины (*большой, маленький, длинный, короткий, высокий, низкий*), закрепление цветов спектра, геометрических фигур, упражнение в прямом счете в пределах 10 и умения соотносить число с цифрой, развитие мелкой моторики руки. Достоинством программы является то, что в игре есть две страницы – обучающая и контрольная. Контрольная позволяет проверить эффективность занятий в режиме онлайн и может быть использована как элемент диагностики состояния ВПФ.

Игровая программа «Рекс в детском саду» предназначена для развития детей от 5 до 9 лет. Ее можно использовать для тренировки зрительной и слуховой памяти детей, внимания, пространственного воображения, скорости реакции и координации движений, развития мышления, словаря, закрепления знаний цветов спектра, развитие мелкой моторики руки. Программа включает около 20 головоломок, заданий с последовательно усложняющимися этапами прохождения и мини-игр.

Развивающая игра «Маленький искатель», рассчитана на детей от 3 до 6 лет. С ее помощью можно тренировать зрительную память, внимание; развивать ориентировку в пространстве, на листе; закреплять пространственные предлоги; развивать творческое мышление, мыслительные операции; активизировать словарь; закреплять знания цветового спектра; развивать мелкую моторику; совершенствовать знание букв, цифр. Особенность игры заключается в том, что она име-

ет различные уровни сложности, удобное управление, и в ней представлена возможность выбора этапа задания.

Игра «Учимся анализировать» разработана для детей 4–8 лет. Она способствует развитию памяти и логического мышления, зрительного и слухового внимания, зрительного и слухового восприятия. Включает упражнения для совершенствования ориентировки в пространстве, обучает выполнению простых и сложных инструкций, способствует закреплению названий цветового спектра, помогает в расширении активного и пассивного словаря. Преимуществом программы является то, что она автоматически изменяет уровень сложности заданий в зависимости от успехов игрока. Состоит из семи увлекательных игр, представленных в трех уровнях сложности.

Целями обучающей игры для детей 5–7 лет «Баба-Яга. Пойди туда, не знаю куда» являются развитие памяти и логики. Игра содержит много интересных заданий на развитие памяти, внимания, речи, мышления, пространственных представлений.

Программа «Несерьезные уроки. Учимся запоминать» адресована детям от 3 до 6 лет. Она помогает в решении задач по развитию фонематического восприятия на материале неречевых звуков; развитию зрительной и слуховой памяти; развитию зрительного и слухового внимания; зрительного и слухового восприятия. Включает элементы художественно-эстетического воспитания. Удобна в использовании, ее упражнения можно применять в качестве домашних заданий.

Развивающая и обучающая программа «Умные игры: развитие памяти и внимания» предназначена для детей 4–8 лет. Способствует расширению кругозора; развитию памяти, логики, внимания. Среди достоинств программы можно выделить следующие: простой, интуитивно понятный ребенку интерфейс; помогает в освоении основ работы с компьютером; подходит как для одаренных, так и отстающих в развитии детей.

Положительный эффект в развитии различных видов памяти детей с ОНР от внедрения компьютерных игр в образовательный процесс - безусловен. Помимо совершенствования процессов внимания, памяти, дошкольники учатся преодолевать трудности, контролировать свою деятельность, оценивать результаты. Благодаря чему становится возможным обучение целеполаганию, планированию и контролю через сочетание различных приемов [2].

При подборе компьютерных игр и программ, нужно учитывать, что возрастная градация их условна и описание может не соответствовать программе. Поэтому прежде чем предложить игру детям, педагогу или родителю необходимо хорошо знать ее цели и содержание, а также индивидуальные особенности ребенка.

Важно отметить, что, несмотря на пользу применения компьютерных технологий в развитии памяти детей с ОНР, не следует весь обра-

зовательный процесс насыщать компьютерными играми и программами. Это может привести к зависимости. Ученые отмечают, что уже в дошкольном возрасте может сформироваться симптомокомплекс компьютерной зависимости, особенно у детей с общим недоразвитием речи ввиду патологических свойств функционирования центральной нервной системы. Поэтому, с учетом здоровьесберегающих принципов, в занятие с дошкольниками рекомендуется включать лишь несколько заданий в формате компьютерной игры [3].

Список литературы

1. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
2. Вренёва Е.П. Ресурсы информационно-компьютерных технологий в обучении дошкольников с нарушениями речи // Логопед. – 2010. – № 5. – С. 46.
3. Друзин В.Н. Педагогическая профилактика игровой компьютерной аддикции детей и подростков // Педагогика. – 2012. – № 8. – С. 15.
4. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 156 с.
5. Крайг Г.К. Психология развития. – СПб.: Питер, 2015. – 992 с.
6. Левченко И.Ю., Дубровина Т.И. Дети с общим недоразвитием речи: Развитие памяти. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 144 с.
7. Люблинская, А. А. Детская психология: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
8. Малышева М.А. Информационные технологии в специальном образовании // Специальное образование: материалы XIII междунар. науч.-практ. конф., 26–27 апр. 2017 г.: в 2 т. Т. II. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2017. – С. 127–130.
9. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Ястребова А.В. Основы логопедической работы с детьми / под ред. Г.В. Чиркиной. – М.: Аркти, 2005. – 240 с.

Мантулина Н. Ф.

магистрант,

Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

Особенности глагольного словообразования у детей с общим недоразвитием речи

Важным условием социальной адаптации детей с общим недоразвитием речи в дошкольном возрасте является достаточный уровень речевого развития, который обеспечивает в дальнейшем усвоение школьной программы, успешное овладение орфографически правильным письмом [2; 3; 5–7]. Для этого необходим высокий уровень сформированности языковых, в том числе, морфологических обобщений. Установлено, что возможность выделять, дифференцировать и синтезировать морфемы, определять общие их значения – представляют собой необходимые условия пополнения словарного запаса за счет производных слов, овладения грамматической системой языка в целом [1; 2; 4; 7–9].

Анализ специальной литературы позволяет утверждать, что дошкольники с общим недоразвитием речи не владеют в полном объеме умением: вычленять морфемы из слов; обобщать значения и связывать их с определенной формой; синтезировать морфемы при образовании новых слов [6; 7]. Это затрудняет процесс образования слов даже по наиболее ранним в онтогенетическом плане словообразовательным моделям, вследствие чего состояние словарного запаса характеризуется ограниченностью и неполноценностью [2; 6; 7].

Среди всех частей речи глагол имеет самые широкие словообразовательные связи и активно влияет на все важнейшие процессы словообразования. С учетом центральной роли глагола в программировании связного высказывания становится очевидной необходимость формирования у дошкольников с ОНР глагольного словообразования, как одного из важнейших условий преодоления у них системного недоразвития языковых и речевых средств.

Актуальность проблемы обусловила необходимость проведения экспериментального исследования, целью которого было изучение состояния словообразования глаголов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Констатирующий эксперимент проводился с ноября по декабрь 2019 г. на базе ГБДОУ № 24 компенсирующего вида и ГБДОУ № 39 комбинированного вида Калининского района Санкт-Петербурга. В исследовании принимали участие две группы детей: экспериментальная и контрольная. Экспериментальная группа состояла из 15 детей 6–6,5 лет с логопедическим заключением ОНР (III уровень развития речи, стертая дизартрия). В контрольную группу вошло 15 детей с нормальным речевым развитием в возрасте 6–6,5 лет.

Для исследования словообразования глаголов использовалась методика Р.И. Лалаевой [5]. В ходе эксперимента выяснилось, что при дифференциации глаголов в импрессивной речи дети экспериментальной группы особых трудностей не испытывали. Это объясняется тем, что ребенок с общим недоразвитием речи третьего уровня 6,5 лет понимает и даже может самостоятельно образовывать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям [8]. К тому же каждое задание облегчалось наглядным картинным материалом (по требованиям методики). Образование же требуемых глаголов в экспрессивной речи давалось значительно труднее.

При образовании приставочных глаголов противоположного значения были допущены такие виды ошибок:

– замена префиксов: при- («присоединение одного предмета к другому») на за-, на- (приклеивают – «заклеивают», «наклеивают»); раз- («уничтожение результата ранее выполненного действия») на от- (развязывают – «отвязывают»);

вы- (движение изнутри наружу) на у- (выходят – «уходят»);

- использование частицы «не» к предъявленному слову (входить – «не входить», «привезти – «не привезти»);
- образование глагола с близкой по семантике приставкой («входить» – «уходить», «привезти» – «увести»);
- использование лексических замен («привинтить» – «открутить», «присоединить» – «открепить»);
- искажение производящей основы («придвинуть» – «отдвинуть», «сгибать» – «разгнуть»).

При образовании глаголов со значением приближения, удаления у детей экспериментальной группы отмечались следующие виды ошибок:

- образование глагола с близкой по семантике приставкой (подлетел – «улетел», «прилетел»; подъехала – «приехала»);
- употребление вместо глагола с приставкой основы глагола без приставки (подплыла – «плыла»).

Для образования глаголов со значением пересечения пространства или предмета дети с речевой патологией часто использовали приставку, не всегда подходящую для значения пересечения пространства или предмета (не «перебежала», а «пробежала»). Также детьми использовалось замещение префиксов на более простые по семантике, которые рано усваиваются детьми в онтогенезе (не «переплыл», а «поплыл»).

Отмечено употребление вместо глагола с приставкой основы глагола без приставки (не «перепрыгивает», а «прыгает»).

Полученные результаты объясняются тем, что для подбора подходящего аффикса, необходим не только богатый словарный запас, но и достаточные возможности семантического сравнения и сопоставления однокоренных слов [8].

Во время выполнения заданий на образование глаголов со значением начала или конца действия дети экспериментальной группы чаще всего заменяли приставку на близкую по смыслу (бежать – «убежать», лететь – «перелететь», плыть – «уплыть», «подплыть»).

Эта же особенность отмечалась и при дополнении предложений глаголами со значением конца действия.

Трудности образования глаголов со значением начала и конца действия обусловлены неоднородностью значений, вносимых префиксами. Они, не меняя основного лексического значения глагола, приносят лишь дополнительные оттенки в характер протекания действия [3].

При исследовании дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида в экспрессивной речи отмечались ошибки:

- замена приставки (не «выпила», а «попила»; не «оделась», а «наделась»);
- замена глаголов совершенного вида с приставками бесприставочными глаголами несовершенного вида (не «нарисовал», а «рисует»; не «посадила», а «сажает»);

– лексические замены глаголов (не «залез» на дерево, а (уже) «сидит» на дереве).

При образовании возвратных глаголов дети с речевой патологией допускали следующие виды ошибок:

– замена приставки (не «причесывается», а «расчесывается»; не «одевается», а «надевается»);

– отбрасывание постфикса -ся, его неиспользование (не «вытирается», а «вытирает», не «одевается», а «надевает»);

– лексические замены (не «прячет», а «убирает», «забирает»).

При выполнении заданий на словообразование глаголов от имен существительных, имен прилагательных отмечались многочисленные отказы от выполнения заданий на слова «зима», «рыба», «крик», «друг», «уборка» «молодой», «старый».

Это объясняется тем, что дети с недоразвитием речи овладевают преимущественно лексикой с конкретным значением. Такая лексика отвечает ближайшим целям общения, она тесно связана с предметным окружением детей и по лексико-семантическому содержанию наиболее им доступна [6].

Виды ошибок, допущенные при словообразовании глаголов от имен существительных, имен прилагательных:

– замена менее продуктивного суффикса на более продуктивный («рыбачить» – «рыбовать», «рыбать», «горе» – «горить», «молодой» – «молодать», «старый» – «старовать»);

– игнорирование чередования согласных в корне («стук» – «стукать»),

– лексические замены («тоска» – «таскать»).

Таким образом, можно утверждать, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи третьего уровня значения глаголов дифференцируют, но в речи их образуют мало, с ошибками и используют нечасто (особенно сложные по семантике).

Результаты проведенного констатирующего эксперимента наглядно продемонстрировали ограниченные возможности дошкольников с ОНР в овладении словообразовательными операциями и подтвердили необходимость организации целенаправленной логопедической работы, предусматривающей поэтапное формирование глагольного словообразования с учетом особенностей речевого развития данной категории детей.

Список литературы

1. Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 34–40.

2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М.: КнигоМир, 2011. – 320 с.

3. Зикеев А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 176 с.

4. Елецкая О.В., Матвеева М.В., Логинова Е.А. Специальная педагогика: учеб. пособие с практикумом для студентов вузов / под общ. ред. О.В. Елецкой. – М.: ВЛАДОС, 2019.

5. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – 103 с.

6. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) – СПб.: Союз, 1999. – 160 с.

7. Туманова Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи: моногр. – М., 2002.

8. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: моногр. – М., 2000. – 314 с.

9. Чутко Л.С., Елецкая О.В., Сурушкина С.Ю., Ливинская А.М., Логинова Е.А., Чистякова Н.П., Щукина Д.А. Речевые нарушения у детей / под ред. Л.С. Чутко, О.В. Елецкой: моногр. – М.: МЕДпресс-информ, 2019.

Мартыненко С. В.

воспитатель,
Детский сад № 85,
г. Череповец, Россия

Токмачева И. В.

педагог-психолог,
Детский сад № 85,
г. Череповец, Россия

Пугачева Т. В.

старший воспитатель,
Детский сад № 85,
г. Череповец, Россия

**Развитие толерантности у детей дошкольного возраста
в условиях инклюзивного образования через использование
педагогической технологии «Истории карапушек:
как жить в мире с собой и другими?»**

В настоящее время в России насчитывается около двух миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья. За период своего существования человеческая цивилизация прошла долгий и противоречивый путь в отношении к детям с ограниченными возможностями. Это был путь и духовной эволюции общества, на котором встречались как страницы равнодушия, ненависти и агрессии, так и примеры заботы, милосердия. Только одного не встречалось в былых отношениях – сотрудничества на равных условиях. Главная сложность «особого ребенка» заключается в ограничении его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми. А также проблема негативного отношения к детям с ограниченными возможностями со

стороны сверстников, наличия физических и психических барьеров, мешающих повышению качества образования детей с ограниченными возможностями. Проблему усугубляет тот факт, что родители других детей иногда сами интолерантно относятся к таким детям, называя их «неполноценными», «отсталыми».

Поэтому, одной из актуальных задач в условиях инклюзивного образования является воспитание толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Толерантность, сформированная еще в дошкольном возрасте, является одним из важнейших условий развития личности. Важную роль в формировании толерантной личности играет детский сад, именно там ребенок проводит большую часть времени и приобретает опыт взаимного уважения, доброжелательного терпимого отношения к окружающим людям.

Система формирования толерантного поведения у детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья, направленная на обеспечение условий для социализации детей с ОВЗ в среде здоровых сверстников заключается в следующем:

1. Формирование у дошкольников представления о том, что ценность человека не зависит от его способностей и достижений, каждый человек способен чувствовать и думать, имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.

2. Обучение детей умению занимать различные позиции во взаимодействии, они должны научиться, как руководить, так и подчиняться, взаимодействовать на равных.

3. Терпимое отношение возможно только на основе проявлений дружелюбия, симпатии, умения замечать состояния другого человека, позитивно разрешать конфликты.

4. Ребенок учится выдержке и терпению.

5. Большое значение приобретает развитие у дошкольников эмпатии (сопереживания, сочувствия, содействия).

6. Дошкольник осваивает навыки принятия другого человека.

Сегодня каждый педагог ищет наиболее эффективные пути совершенствования образовательного процесса, способы повышения мотивации воспитанников и качества обучения. Большое внимание при этом уделяется реализации современных технологий, которые обеспечивают личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогов и родителей с детьми. Одной из таких технологий является педагогическая технология воспитания детей 5–8 лет в духе толерантного общения «Истории Карапушек: как жить в мире с собой и другими?» (Радионова О.Р. и Алиева Э.Ф.). Данная технология реализуется в нашем дошкольном учреждении в рамках

проекта НП «Детский сад и семья» при поддержке Фонда президентских грантов.

Цель технологии: создание в детском саду условий для положительной социализации дошкольников в духе толерантности, миролюбия, взаимопомощи.

Задачи:

- развитие навыков позитивного общения со сверстниками, в том числе и со сверстниками с ОВЗ, и взрослыми;
- развитие навыков общения в разновозрастном коллективе;
- усвоение правил и норм общения в обществе;
- формирование уважительного отношения ко всем людям, независимо от их социального происхождения, расовой и национальной принадлежности;
- развитие чувств сострадания, взаимопонимания к людям и животным;
- развитие умения передавать собственные чувства через творческую деятельность;
- активное вовлечение родительской общественности в образовательную деятельность.

Педагогическая технология «Истории Карпушек: как жить в мире с собой и другими?» направлена на создание универсальной модели организации воспитательной работы с детьми в образовательном учреждении.

Модель технологии строится на интеграции таких видов детской деятельности:

- игровая с элементами сказкотерапии;
- продуктивная деятельность: самостоятельная и совместно с взрослыми;
- мини-проекты (творческие задания к сказочным историям, которые собраны в сборнике «Как Карпушки учились понимать друг друга»).

Вся деятельность по технологии строилась в нашем дошкольном учреждении на работе со сборником сказочных историй «Как Карпушки учились понимать друг друга». Тематика сказочных историй разнообразна и приближена к детской реальности, что позволяет обогащению опыта детей в выстраивании отношений со сверстниками и взрослыми. Изюминка сказочных историй в том, что Карпушки, общаясь друг с другом, постепенно меняются, становясь добрее, справедливее, мудрее, заботливее, дружнее. Мы ставили перед собой задачу не просто прочитать детям сказочную историю, но и вызвать у них яркий эмоциональный отклик, помочь раскрыть и понять смысл поступков героев, «рассмотреть» в Карпушках самих себя. В процессе реализации данной технологии наши дети учились понимать друг друга, становились добрее, проявляли заботу и внимание к окружающим.

Каждая история завершалась выполнением творческих заданий, таких как «Задания для фантазеров», «Мы играем», «Мы – скульпторы», «Юные волшебники», «Веселые музыканты» и др.

Кроме того, мы привлекли к работе по технологии «Истории Карапушек: как жить в мире с собой и другими?» совместно с нормотипичными детьми детей с ограниченными возможностями здоровья. Правильная организация деятельности детей и создание благоприятных условий способствовала разностороннему развитию детей с ОВЗ и развитию толерантности у нормотипичных детей. В условиях этого взаимодействия у детей появляется уникальная возможность целенаправленного формирования своих отношений со взрослыми и сверстниками, в том числе и со сверстниками с ОВЗ. Дети готовили друг другу подарки своими руками, устраивали совместные развлечения, флешмобы, проводили спортивные игры, праздники, показывали спектакли. Такое общение способствовало индивидуализации личности ребенка, стимулировало вербальное развитие, развитие нравственности у детей; отношения между детьми дает им опыт, важный для дальнейшей социализации в обществе.

Вот несколько уникальных продуктов – результатов мини-проектов, которые были реализованы в МБДОУ «Детский сад № 85» в ходе апробации педагогической технологии воспитания детей 5–8 лет в духе толерантного общения «Истории Карапушек: как жить в мире с собой и другими?»:

Интерактивное пособие «Мое настроение». У каждого ребенка есть фото и, приходя в группу, дети крепят к своим фотографиям соответствующие их настроению картинки: солнышко, тучки, облака и разноцветные мимические цветочки, бабочки. Если настроение в течение дня меняется, меняется и картинка. Данное пособие помогает детям понимать собственные эмоции и эмоциональные состояния других детей.

«Островок примирения», целью которого является научить детей разнообразным способам примирения после ссоры. Атрибуты: «Коврик – мирилка» и «Коробка – рукопожатия». Поссорившиеся дети могут использовать их для примирения. А также зачитываем стихи-мирилки, которые дети затем используют самостоятельно.

Дидактическая игра «Что такое хорошо и что такое плохо». Дети совместно с взрослыми разобрали ситуации плохого и хорошего поведения, и придумали правила игры.

Интерактивное пособие «Малые карапушки». Были придуманы образы карапушкам, каждый из семи карапушек построил домик, а так же был создан «Детский сад для Карапушек».

Флешмоб «Делай как я» – участники: дети детского сада. Подготовка танцевального флешмоба детьми подготовительной группы, затем показ и вовлечение детей всех групп.

Мастер-класс «Красивый цветок для мамочки». Дети совместно с папами делали цветок для своих мам ко Дню 8 марта Цель мастер-класса: Создать благоприятные условия для совместной работы воспитатель-родитель-ребенок, формировать у детей и родителей заинтересованность и умение в создании красивого подарка. Дети вместе с папами получили возможность интересно и познавательно провести время, развить творческие способности и проявить свою фантазию.

Творческие встречи в детско-родительском клубе «Большие Карапуши», стали популярными, нетрадиционными формами работы с родителями в детском саду. Работа в клубе направлена на вовлечение и активное участие родителей в процесс формирования у детей установок позитивного общения со сверстниками и взрослыми.

Театрализованное представление по сказке «Заюшкина избушка» от родителей группы в рамках заседания детско-родительского клуба «Большие Карапуши».

Совместные спортивные праздники и развлечения дошкольников. Цель: передача опыта в межвозрастных взаимодействиях от старших к младшим.

Развлечение на тему «Мы разные, но мы вместе», дети узнали, что такое толерантность, что у международного дня толерантности есть свой герб и символ и собрали свой «Цветок толерантности».

Акция «Подарок для друзей». Цель акции: способствовать проявлению заботы о детях с ОВЗ, прививать желание делать приятное другим людям. Изготовление открыток.

Развлечение «От улыбки станет всем светлей», к международному дню смеха. Цель: способствовать эмоциональной разрядке воспитанников, воспитывать доброжелательность, умение видеть красоту в простом и обыденном, умение дарить тепло и доброту.

Благотворительная акция «Добрый друг»

Мотивация: развитие чувств сострадания и ответственности за братьев наших меньших.

Действия: организация фотовыставки «Мой любимый питомец», художественное творчество на тему «Наши забавные животные», сбор кормов для животных и передача их волонтерам группы помощи животным.

Результаты реализации мини-проектов

У детей появилась:

- способность принимать решения, нести ответственность за них;
- способность признавать права и свободы других людей, уважение человеческого достоинства.

Сказочные истории в сборнике расположены в таком порядке, что работу с ними можно сочетать с традиционными сезонными мероприятиями, проводимыми в ДОУ: праздниками, спортивными соревнованиями, творческими конкурсами и др.

Поэтому мы разработали рекомендации для педагогов по формированию толерантности у детей с использованием педагогической технологии «Истории Карапушек: как жить в мире с собой и другими?» В зависимости от направлений работы с детьми подобраны «Истории карапушек», а так же игры и упражнения, которые можно использовать в работе по тому или иному направлению:

- развитие навыков общения

Игры и упражнения «Угадай-ка», «Любимый сказочный герой»; «Клубочек», «Сказка по кругу», истории «Сказка про картину и палитру», «Приключения карапушек на снежной горке»

- развитие чувства близости с другими детьми

Игры и упражнения «Ласковое имя», «Комплименты»; «Путешествие по дорожкам», «Назови ласково», истории «Как карапушка Клякса грибы собирал», «Сказка про цветы и волшебство»

- развитие умений, направленных на распознавание чувств других людей

Игры и упражнения «Я и моё настроение», «Моё имя», «Мое настроение», «Волшебные нити», истории «Необыкновенное превращение Одуванчика в паровозика», «Как обидные слова пытались посорить друзей»

- развитие умения соблюдать дистанцию в общении

Игры и упражнения «Стоящие и сидящие»; «Птица счастья», истории «История о том, как карапушки поспорили».

- развитие умения понимать настроение окружающих

Игры и упражнения «Что можно сделать для друга»; «Веселый – грустный», «Разговор через стекло», история «Сказка о том, как карапушки украшали елочку».

- регулирование своего поведения

«Выдержанный человек»; «Море волнуется», «Заколдованная тропинка», «Путешествие» «Ковер Дружбы», истории «Как карапушки участвовали в конкурсе»

- проявление чувства милосердия, сострадания к другим людям

Игры и упражнения «Солнышко милосердия», «Добрый лесник», «Хорошие, плохие поступки» «Шкатулка добрых дел и поступков» истории «Как Карапушки ходили в поход», «Соревнования на колесиках».

Работа по данной технологии строится на сотрудничестве педагогов и родителей, так как отношение детей к особенностям друг друга очень зависит от отношения взрослых к особенностям детей. Работа с данной технологией помогает формированию у дошкольников представлений о том, что ценность человека не зависит от его способностей и достижений, помогает развитию выдержки, терпения, безусловного принятия другого человека, то есть тех личностных качеств, которые составляют основу терпимого, толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ и создают условия для развития гуманной личности ребёнка.

Список литературы

1. Алиева Э.Ф., Радионова О.Р. Как Карапушки учились понимать друг друга: сборник сказочных историй. – М.: Национальное образование, 2015.
2. Алиева Э. Ф., Радионова О. Р. Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими? Педагогическая технология воспитания детей 5–8 лет в духе толерантного общения: метод. рекомендации. – М.: Изд-во «Национальное образование», 2015.
3. Формирование в образовательном учреждении толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья: метод. рекомендации для руководителей и специалистов образовательных учреждений, г. Новокуйбышевск, 2006.

Мартынова Е. А.

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры общей
и профессиональной педагогики,
Челябинский государственный университет,
г. Челябинск, Россия

Романенкова Д. Ф.

кандидат педагогических, доцент,
начальник Ресурсного учебно-методического центра
по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ,
Челябинский государственный университет,
г. Челябинск, Россия

Тьюторское сопровождение инклюзивного обучения лиц с ОВЗ и инвалидов в организациях среднего профессионального и высшего образования

Инклюзивное обучение инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательных организациях среднего профессионального и высшего образования требует постоянного внимания к этому процессу, с одной стороны, преподавателей, методистов, мастеров производственного обучения, с другой стороны, – специалистов центра инклюзивного обучения, которые занимаются вопросами индивидуального сопровождения обучения лиц с ОВЗ и инвалидов. Система сопровождения обучающихся с ОВЗ и обучающихся инвалидов включает в себя следующие меры: изучение на основе индивидуального подхода их образовательного потенциала; определение проблем и поиск возможных путей решения; выработку программы совместных действий заинтересованных участников образовательного процесса; контроль ее реализации и коррекция; индивидуальное наставничество подопечных и оказание необходимой помощи.

Для обучающихся с ОВЗ и инвалидов рекомендуется обеспечить индивидуальное организационно-педагогическое, психолого-педагогическое, профилактически-оздоровительное и социальное сопровождение учебного процесса [1; 2].

Организационно-педагогическое сопровождение должно содействовать своевременному и качественному прохождению учебы в соответствии с графиком учебного процесса в условиях инклюзивного обучения. С этой целью рекомендуется разработка индивидуальной программы сопровождения образовательного процесса на основе рекомендаций медико-социальной экспертизы или индивидуальной программы реабилитации или абилитации и изучения образовательного потенциала обучающегося, индивидуальный контроль своевременного и качественного освоения образовательной программы в соответствии с графиком учебного процесса, дополнительные индивидуальные консультации и занятия, организованные для оказания помощи в освоении учебного материала, объяснения и подкрепления содержания учебных дисциплин и выработки навыков к обучению в профессиональной образовательной организации.

Психолого-педагогическое сопровождение является важнейшим компонентом системы индивидуального сопровождения обучения лиц с ОВЗ и инвалидов, так как именно через его механизмы осуществляется реализация гуманистического, личностно ориентированного подхода к личности обучающегося и его развитию, активного сотрудничества в плане изменения его собственной личностно-мотивационной сферы. Психолого-педагогическое сопровождение состоит в оказании индивидуальных консультаций и психологической поддержке обучающихся с ОВЗ или с инвалидностью в ситуациях личностных, межличностных и учебных затруднений, рекомендаций в части профессионального выбора и становления. Важным здесь является формирование индивидуального стиля работы, сутью которого является организация учебной деятельности обучающегося с ОВЗ или инвалида в соответствии с особенностями, возможностями и уровнем развития, совместный анализ содержания образовательного процесса, индивидуальных задач деятельности и сопоставление требований с возможностями обучающегося с ОВЗ или обучающегося инвалида, умение адекватно оценивать себя и свои достижения. В целях оптимизации психолого-педагогического сопровождения и улучшения психологического климата рекомендуется проводить в учебных группах тренинги на сплочение, отработку навыков поведения в конфликтных ситуациях, а также психолого-педагогическую работу с целью исключения возможной изоляции обучающихся с ОВЗ и обучающихся инвалидов, организация для них групп поддержки среди обучающихся их же курса или группы.

Социальное сопровождение решает широкий спектр вопросов социального характера, от которых зависит успешная учеба инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательной организации. Это содействие в решении бытовых проблем, проживания в общежитии, транспортных вопросов, социальные выплаты, выделение материальной помощи, вопросы

стипендиального обеспечения, назначение именных и целевых стипендий различного уровня. Для обучающихся с ОВЗ или с инвалидностью рекомендуется организация волонтерской помощи, содействие обеспечивается их участие в самоуправлении, в работе общественных организаций, в научной, творческой, спортивной жизни образовательной организации, в культурно-досуговой деятельности. Для обучающихся с ОВЗ или с инвалидностью оказывается поддержка их участия в работе общественных организаций, в научной, творческой, спортивной жизни образовательной организации, в культурно-досуговой деятельности, участие в олимпиадах, конкурсах. Для осуществления личностного, индивидуализированного социального сопровождения обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ внедряется такая активная форма сопровождения, как волонтерское движение среди студенчества.

Современные тенденции в организации индивидуального сопровождения инклюзивного профессионального среднего и высшего образования лиц с ОВЗ и инвалидов связаны с регуляцией этого процесса тьютором [3]. Тьютор – это специалист, который организует условия для успешной интеграции инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательную и социальную среду. Тьютор в образовательной организации – это наставник, посредник, человек, который научит самостоятельно решать проблемы, переводить их в задачи, сопровождает, поддерживает образовательный процесс [4].

Тьютор «закреплен» за обучающимся с ОВЗ или обучающимся инвалидом и содействует в решении актуальных для подопечного жизненных задач, развитию компетентностей по рефлексии социального и образовательного опыта, самоопределению, самоорганизации, самообразованию. Тьютор осуществляет индивидуальную работу с обучающимися с ОВЗ и обучающимися инвалидами по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов; создает условия для индивидуализации процесса обучения, оказывает помощь обучающемуся в преодолении проблем и трудностей процесса образования и самообразования, в том числе при применении дистанционных технологий в обучении [5; 6]. При необходимости участвует в разработке адаптированных образовательных программ и учебного материала с опорой на ресурсы с учетом индивидуальных физических, психических особенностей обучающегося. Важной задачей тьютора является проведение совместного с обучающимся с ОВЗ или обучающимся инвалидом рефлексивного анализа деятельности обучающегося и результатов, направленных на анализ выбора его стратегии в обучении, корректировку индивидуальных учебных планов.

Конечной целью этой технологии является достижение учащимися с различными образовательными потребностями и возможностями установленного стандарта среднего или высшего образования.

Приведем методику тьюторства, формируемую в Челябинском государственном университете. В начале обучения на каждого студента с ОВЗ или с инвалидностью заполняется анкета по выявлению его образовательных потребностей, которая в дальнейшем является основой для заявления о создании специальных условий обучения и индивидуальной программы сопровождения.

Должности «тьютор» как таковой нет в коллективном договоре и штатном расписании ЧелГУ, однако в 2019/20 г. в штат РУМЦ впервые приняты два ассистента, в функции которых входит сопровождение студентов с инвалидностью в учебном процессе, т.е. функции тьютора. Один ассистент-тьютор сопровождает обучение двух студентов математического факультета: одного с расстройством аутистического спектра, второго – с нарушением слуха. Другой ассистент-тьютор сопровождает обучение студентки факультета лингвистики и перевода, которая передвигается на кресле-коляске и в связи с этим посещает университет эпизодически. Основное взаимодействие студентки с преподавателями осуществляется с использованием онлайн и оффлайн технологий. Оба ассистента-тьютора одновременно являются преподавателями факультетов, на которых обучаются студенты.

Их функции состоят в следующем.

1. Координация действий учебного подразделения, преподавателей и студента с инвалидностью при организации образовательного процесса и создании необходимых условий обучения:

- доведение до сведения студента и предоставление необходимой информации по организации учебного процесса (расписание занятий, график встреч, его изменениях и т. д.),

- разъяснение на доступном для студента уровне инструкций по содержанию и выполнению разного рода практических и самостоятельных заданий, предоставляемых преподавателями,

- в случае возникновения у студента проблем, связанных с отсутствием возможности и навыков записи лекций или длительным отсутствием на занятиях по причине болезни, обеспечение студента необходимыми учебными материалами.

2. Подбор и использование наиболее эффективных приемов, форм и методов, образовательных технологий индивидуализации образовательного процесса с учетом состояния здоровья студента:

- определение (совместно с РУМЦ) форм предоставления учебной информации, доступных для восприятия, и других особенностей проведения занятий в соответствии с имеющимися ограничениями здоровья студента (нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, трудности устного общения, письма, трудности, связанные с соблюдением режима труда и отдыха и др.) и его индивидуальным темпом,

- информирование преподавателей и иных участников образовательного процесса об индивидуальных особенностях восприятия учебного материала студентом и необходимости создания специальных условий обучения.

3. Контроль за своевременным и качественным освоением образовательной программы студентами с инвалидностью и ОВЗ в соответствии с графиком учебного процесса, степенью усвоения содержания изучаемых курсов, дисциплин:

- систематическое отслеживание текущей учебной успеваемости студента,

- контроль за прохождением и результативностью промежуточной и итоговой аттестацией, а также при необходимости ее педагогическое сопровождение с учетом вида и степени нарушения здоровья.

4. Организация встреч, консультаций по текущим организационным и учебным вопросам с участием студента, тьютора-ассистента, преподавателей, специалистов РУМЦ и других необходимых или заинтересованных лиц:

- согласование с преподавателем, студентом и другими лицами, заинтересованными во встрече, консультации, числа, времени и места ее проведения,

- подготовка всей необходимой информации о студенте, его успеваемости, возникших трудностях.

5. Участие в разработке и реализации адаптированных образовательных программ студентов с ОВЗ и инвалидностью, индивидуально учебного плана и графика обучения (при необходимости):

- подготовка необходимой информации о студенте, его индивидуальных психофизиологических особенностях и образовательных потребностях, требующих учета при организации образовательного процесса в вузе.

6. Ведение индивидуальной карты студента:

- систематическое заполнение индивидуальной карты студента с отраженными в ней сведениями о возникших в процессе обучения у студента трудностях и направлениях работы по их разрешению,

- предоставление заполненной индивидуальной карты студента в РУМЦ ЧелГУ каждые три месяца.

Такая организация тьюторского сопровождения учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ОВЗ позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого обучающегося и достижения лично значимых образовательных результатов в рамках учебного плана образовательной организации среднего или высшего профессионального образования.

Список литературы

1. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф., Романович Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в вузе // Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе: учеб. пособие / С.Т. Кохан [и др.]; под ред. С. Т. Кохана. – Чита: ЗабГУ, 2018. – С. 7–26.
2. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф., Романович Н.А. Организация инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях: учеб. пособие. – Челябинск: Полиграф-Мастер, 2016. – 101 с.
3. Горюнова Л.В., Мареев В.И., Тимченко Е.С. Тьюторство в инклюзивном образовании. Теоретические основы и практика реализации. – Ростов н/Д; Таганрог, 2019. – 118 с.
4. Зыбарева Н.Н., Карпенкова И.В., Кузьмина Е.В. Профессия тьютор // Информационно-методический бюллетень. – М.: Городской ресурсный центр ИПИО МГППУ. 2012. – 23 с.
5. Аппакова Э.Г. Роль тьютора в воспитательно-образовательном процессе учреждения СПО // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 6. – С. 6–8.
6. Хайруллина А.Г. Готовность тьюторов к сопровождению обучения с использованием дистанционных технологий: результаты анкетирования преподавателей и студентов // Вестн. Южно-Урал. гос. ун-та. Сер.: Образование. Педагогические науки. – 2014. – Т. 6. – № 3. – С. 96–103.

Махрова В. В.

учитель физики,
Школа № 561 Калининского района Санкт-Петербурга,
Санкт-Петербург, Россия

Организация дополнительного образования технической направленности обучающихся с задержкой психического развития в рамках внешнего сотрудничества. Из опыта работы

В последние годы проблемы детей с особыми потребностями решаются на государственном уровне и привлекают внимание все большего количества различных специалистов. Право на образование, свободу выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, условия для самореализации каждого человека, свободное развитие способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, является важнейшим правом человека, поскольку образование – это сфера жизни общества, которая в наибольшей степени может повлиять на развитие личности.

Технический прогресс – огромное достижение человечества. Он показывает мощь человеческого разума, облегчает его физическое существование. Перед дополнительным образованием стоит важная задача по формированию грамотного сотрудничества каждого ребёнка с современным миром (в том числе информационным), с целью заложить

жить основы культуры безопасности и сделать человека более успешным в будущей жизни, основанной на достижениях науки и техники XXI в.

В рамках внешнего сотрудничества и организации дополнительного образования детей на базе Санкт-Петербургского Центра Детского Юношеского Технического Творчества проводились занятия в научно-техническом объединении по направлению радиотехника для детей с задержкой психического развития (ЗПР). В объединении занимались ребята 13–16 лет, учащиеся 7–8 классов коррекционной школы 7 вида № 561 Калининского района.

Задержка психического развития означает значительное отставание в развитии умственных способностей и поведенческих навыков. Чем старше дети, тем различия, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, становятся шире: плохая память, несобранность, проблемы внимания, речевые трудности, отсутствие желания обучаться, трудности с запоминанием информации. У большинства ребят слабо развита долговременная память, они больше времени затрачивают на запоминание информации, а так же у всех ребят возникают сложности с удержанием больших объемов информации в памяти. Интенсивность овладения новыми знаниями и навыками у детей с ЗПР ниже, чем у их сверстников с развитием в пределах нормы.

Учащиеся имеют сложности с концентрацией внимания, отвлекаются на несущественное или на посторонние детали. Для решения данной проблемы используется постоянный контроль концентрации зрительного внимания ребят. Практика поддержки длительного внимания значительно повышает успехи детей в обучении, а так же позволяет применять полученные знания и навыки в учебной деятельности. Особенностью детей с ЗПР является и то, что они испытывают трудности с использованием новых полученных знаний и навыков в обстановке, отличной от той, где эти знания были получены. Учащиеся нуждаются в закреплении полученных знаний в обстановке, или ситуации, отличной от той, где они получили эти навыки. Поэтому организация постоянного применения знаний происходит в учебной деятельности на уроках физики. Следует отметить, что все ребята, посещающие объединение «Радиотехника» значительно улучшили свои результаты по предмету.

В начале обучения часть учащихся проявляла отсутствие интереса к обучению или решению возникающих в процессе работы проблемных ситуаций, что так же является характерной особенностью задержки психического развития. Ребята демонстрировали беспомощность при возникновении проблемных ситуаций, быстро сдавались и отказывались от приложения усилий, либо ожидали помощи от педагогов. Часть детей не может подойти к решению проблемы самостоятельно, так как не ощущает контроля над ситуацией, нуждается в совете со стороны. Таких ребят в объединении педагоги поддерживают особо, создавая ситуации успеха. При неоднократно успешном вы-

полненном задании ребенок с удовольствием начинает выполнять задания самостоятельно, при этом, после собственного успеха, и его повторения, ребенок приобретает способность решать проблемы, не отличаясь от остальных сверстников.

Дети с задержкой психического развития имеют сложности с адаптивным поведением. Эта особенность проявляется в самых разнообразных формах: болезненное восприятие критики, ограниченный самоконтроль, странное или неуместное поведение, агрессия. В объединении «Радиотехника» ребятам оказывается всесторонняя поддержка, даются дополнительные подсказки, поясняются правила и нормы поведения в обществе, огромное внимание уделяется нахождению путей облегчения или преодоления трудностей для повышения качества и уровня жизни. Обретение друзей и личных взаимоотношений может стать настоящей проблемой для многих детей с ЗПР. Слабое развитие речи, небогатый словарный запас, необычное или неуместное поведение, значительно затрудняют взаимодействие с окружающими. В рамках дополнительного образования проводится обучение детей с задержкой психического развития социальным навыкам и межличностному общению, так как одной из важнейших задач в работе с данным контингентом ребят является социальная адаптация и готовность к самостоятельной жизни в обществе, развитие социальных и коммуникативных навыков.

Работа объединения «Радиотехника» так же строится на:

1. Разнообразных формах взаимодействия с семьей (открытые занятия, благодарственные письма родителям, творческий отчет перед родителями, проведение совместных праздников);

2. Частичная инклюзия (ребенок находится в группе сверстников, участвует в занятиях вместе с другими детьми, но часть материала осваивает в ходе индивидуальной работы);

3. Полная инклюзия (ребенок занимается на всех занятиях совместно со сверстниками);

4. Снятие тревожности, робости, развитие коммуникативных способностей, обеспечивающих формирование эмоциональных и деловых контактов со взрослыми и сверстниками;

5. Внесение изменений в содержание программы дополнительного образования (с учетом особенностей развития детей с ЗПР);

6. Дифференцированный и индивидуальный подход в работе;

7. Формирование и пропаганда здорового образа жизни, духовно-нравственное воспитание, профилактика негативных явлений среды;

8. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся;

9. Использование специальных технологий обучения (личностно-ориентированное, проблемное, проектное, игровая технология, здоровьесберегающая технология, информационно-коммуникативная, дистанционное обучение)

10. Использование ИКТ: тренажеры (для отработки умений и навыков, повторения и закрепления), демонстрации (визуализируют объек-

ты, явления, процессы с целью их исследования и изучения) имитации (представляют определённый аспект реальности для изучения его структурных и функциональных характеристик); лаборатории (позволяют проводить удалённые эксперименты на реальном оборудовании) модели (позволяют моделировать объекты, явления, процессы с целью их исследования и изучения);

11. Доступность, и равный доступ всех детей к дополнительному образованию в объединение научно-технической направленности «Радиотехника».

Таким образом, обучение детей с особыми потребностями (обучающихся с ОВЗ, учащихся надомного обучения) техническому творчеству в системе дополнительного образования, посредством электронной образовательной среды будет эффективным, если:

1. Выявить процентное соотношение детей с особыми потребностями включённых в образовательный процесс технической направленности учреждения дополнительного образования детей (центр детского технического творчества).

2. Использовать методы, формы и технологии обучения, формирующие коммуникационные навыки, информационную культуру всех участников образовательного процесса, осуществляющих развитие личности обучающихся в техническом направлении, способствующих успешной социализации, достижению максимальных социальных эффектов.

3. Организовать устойчивое внешнее сотрудничество школа – центр детского технического творчества – промышленная площадка.

Меньшикова Т. К.

учитель-логопед высшей категории,
Средняя общеобразовательная школа № 13,
г. Череповец, Вологодская обл., Россия

Петуховская Н. Г.

педагог-психолог высшей категории,
Средняя общеобразовательная школа № 13,
г. Череповец, Вологодская обл., Россия

**Формирование коммуникативных навыков учащихся с ЗПР
в комплексной коррекционно-развивающей деятельности
учителя-логопеда и педагога-психолога
в общеобразовательном учреждении**

На современном этапе развития общества, школа стремительно меняется. Изменения образовательной системы, основанные на введении ФГОС ОВЗ, предполагают формирование различных видов УУД учащихся, в том числе коммуникативных [3].

Школа предъявляет высокие требования к коммуникативному развитию учащихся, которое включает умение правильно оформлять свои высказывания, как в устной, так и в письменной речи и их аргументирование, устанавливать межличностные контакты с педагогами и ровесниками в образовательном процессе. Особенно остро, данная проблема выявлена у учащихся с ЗПР.

Из практики работы с детьми с ЗПР отмечено, что учащиеся данной категории имеют низкий уровень сформированности языковых средств и, как следствие, недостаточно понимают учебные задачи, словесные инструкции, с трудом овладевают учебными понятиями и терминами, имеют недостаточное развитие связной речи. Данные нарушения обусловлены низким уровнем развития когнитивных функций, познавательной деятельности, и образуют сложный психолого-логопедический профиль. По уровню развития коммуникативной деятельности такие дети находятся на более низкой ступени развития, чем сверстники.

Данной проблемой занимались многие ученые и педагоги. В результате исследований К.Д. Ушинского, Е.И. Тихеевой, О.С. Ушаковой и других доказано, что коммуникативные навыки у детей не развиваются спонтанно, а формируются в процессе общения с взрослыми и сверстниками. Еще Л.С. Выготский отмечал социальный характер направленности речевых реакций и говорил о богатом развитии социальной функции речи.

От чего зависит эффективность общения и что мешает взаимопониманию людей? Одна из важнейших причин – это коммуникативные барьеры, то есть барьеры общения (лингвистические и психологические).

К лингвистическим барьерам можно отнести:

1. Фонетический барьер обусловлен искаженным произношением звуков, их заменой или отсутствием, перестановкой или пропуском слогов в словах, смазанной речью.

2. Лексический барьер обусловлен бедностью словарного запаса, проявляющемся в неточности употребления слов.

3. Грамматический барьер появляется, когда в речи есть нарушения грамматических конструкций.

4. Стилистический барьер возникает при несоответствии стиля речи говорящего стилю речи партнёра. Необходимо следить, чтобы наша речь не воспринималась ребёнком с ЗПР как слишком сложная, высокопарная, недоступная и т. д.

Психологические барьеры включают в себя:

1. Барьер со стороны эмоционально-волевой сферы: возбудимость, раздражительность, замкнутость, тревожность.

2. Барьер со стороны когнитивной сферы.

3. Барьер со стороны регулятивной сферы: быстрая утомляемость, низкий темп деятельности, недостаточная рефлексия.

4. Барьер со стороны личностной сферы: низкая или очень завышенная самооценка, акцентуации характера.

Все эти барьеры негативно влияют на общение и формирование у детей с ЗПР коммуникативных навыков в целом.

Перед специалистами, работающими с детьми с ЗПР, стоит общая цель: преодоление барьеров общения у учащихся для более полноценного развития коммуникативных навыков, для чего необходимо создание условий развития коммуникативно-речевых умений и навыков. Они включают в себя: систему логопедической работы по развитию речи, систему психологической коррекции по преодолению коммуникативных барьеров, организацию взаимодействия в системе «логопед-педагог-психолог-родитель» для создания коммуникативно-речевой среды, которая включает в себя три блока:

1. Организация коммуникативных контактов в системе «ребенок-педагог», «ребенок-ребенок».

2. Создание предпосылок речевого развития базовых речевых процессов на логопедических занятиях.

3. Создание предпосылок для развития эмоциональной, личностной и когнитивной сфер учащихся в рамках психологического сопровождения.

Сущность взаимодействия заключается в следующем: каждый педагог решает проблемы речевого развития в рамках своей компетенции, но направления работы, цели и задачи у них будут общие. Взаимодействие педагогов осуществляется по общим направлениям: целеполагание, комплексная диагностика и мониторинг, коррекционно-развивающая деятельность, психолого-педагогическое просвещение родителей и педагогов, повышение их компетентности по данной теме.

*Результаты входной диагностики первоклассников,
обучающихся по адаптированной основной
общеобразовательной программе для учащихся с ЗПР
(вариант 7.2) в 2019–2020 учебном году*

Логопедическое обследование: фонематическое восприятие речи (низкий уровень) – 57% детей, недостаточная артикуляционная моторика у 100% класса; не развита звуко-слоговая структура речи у 64% учащихся; нарушение в звукопроизношении у 100% обследуемых; не умеют составлять рассказ по серии картинок 92% учащихся.

Психологическое обследование: недостаточно развита оперативная память у 50% детей; низкий уровень внимания у 84%; развитие словесно-логического мышления на низком уровне у 72%; нарушения в эмоциональной сфере у 18%; низкий уровень развития коммуникативных навыков у 78% учащихся.

Таким образом, видим, что более 50% первоклассников с ЗПР имеют те или иные психолого-логопедические нарушения.

На основе диагностических данных спланирована коррекционная деятельность с учащимися, разработаны соответствующие программы.

Работа учителя-логопеда направлена на преодоления лингвистических барьеров. В то время, как педагог-психолог помогает учащимся преодолевать психологические барьеры.

В настоящее время существует достаточно большое количество пособий по развитию коммуникативных навыков учащихся, которые мы используем на своих занятиях с детьми с ЗПР [1; 2].

В результате работы у учащихся формируются:

- умение оформлять диалогическое высказывание в соответствии с требованиями речевых норма и правил;
- умение различать особенности диалогической и монологической речи;
- умение описывать объект, передавать его внешние характеристики, используя выразительные средства языка;
- умение составлять устные монологические высказывания, сохраняя логику повествования, и аргументировать их;
- умение договариваться, убеждать, уступать и находить общее решение практической задачи;
- способность сохранять доброжелательные отношения в детском коллективе;
- способность адекватно оценивать себя и окружающих.

Комплексная коррекционно-развивающая деятельности учителя-логопеда и педагога психолога позволяет эффективно решать задачи по преодолению барьеров общения и формированию коммуникативных навыков у учащихся с ЗПР.

Список литературы

1. Метусс Е.В., Литвинова А.В и др. Логопедические занятия со школьниками (1–5 классы): кн. для логопедов, психологов, социальных педагогов. – СПб.: КАРО, 2006.
2. Особенности формирования коммуникативных универсальных действий у младших школьников // Психология обучения. – 2014. – № 2.
3. Об утверждении Федерального Государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №1598 от 19.12.2014 г.
4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010.
5. Шипицына Л.Н. Основы коммуникации. Программа развития личности ребенка. – СПб.: Образование, 2005.

Микляева Н. В.

кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры дошкольной дефектологии,
Институт детства,
Московский государственный педагогический университет,
Москва, Россия

Метод формирования двигательного якоря к ударному слогу как средство активизации речи неговорящих детей

Сегодня все больше детей раннего и младшего дошкольного возраста попадает в категорию «неговорящих». Это связано как с трудностями ранней диагностики нарушений развития (нарушений слуха, интеллекта и речи, расстройства аутистического спектра и др.), так и расширением возможностей раннего вмешательства медицинскими средствами на этапе новорожденности и младенчества. Вместе с тем, имеющиеся проблемы координации специалистов медицинского и психолого-педагогического профиля оставляют желать лучшего.

Когда такие дети в возрасте трех-пяти лет, с общим или системным недоразвитием речи попадают на занятия к учителю-логопеду или дефектологу, необходимо, чтобы тот мог не только понять причины, но и механизмы речевого нарушения, объяснить их родителям и продемонстрировать эффективный метод взаимодействия с ребенком, позволяющий быстро «запустить» речь и изменить механизм ее развития. В свое время А.Р. Лурия, дискутируя с Н.Хомским [2], в качестве такого механизма выделял особый вид познавательной и языковой активности, который обеспечивает единство предметно-практических действий ребенка и взрослого и освоение комплекса коммуникативно-речевых ситуаций. Д.Б. Эльконин описывал такие ситуации как «образ единства аффекта и интеллекта» ребенка, где аффект выступает в качестве ориентировки на смысл ситуации, а интеллект – на способ взаимодействия [4]. Поэтому действия должны быть сопряжено-отраженными и совместно-последовательными.

Как этого добиться в реальной ситуации? Взрослый замечает, что интересуется ребенка в ситуации взаимодействия, и расширяет его круг интересов посредством предметных и игровых действий. При этом вместе с демонстрацией способа взаимодействия обращает внимание ребенка на принцип чередования позиций «показывающий – воспринимающий – использующий»: «Смотри! Надо делать так. Делай, как я. Давай вместе!» Затем во время совместных действий вместе с призывом смотреть появляется акцент на «смотри, как я говорю». Внимание ребенка через предмет взаимодействия привлекается к губам говорящего, называющего предмет с ним. Для этого он просто подносится к лицу, к губам, чтобы перевести на них взгляд ребенка. Далее следует обводящий жест вокруг контура губ. Руку ребенка при этом можно при-

ложить к подбородку взрослого или разместить под ним. Взрослый по подражанию просит произнести ударный слог или гласный звук в нем. Например: «А! Ка! Камешек!».

Ребенок тянется к предмету и может игнорировать речевое сопровождение. Тогда ему показывают, как можно действовать с ним: «Вот камешек. Еще камешек. Много камешков. В кучку соберу. Вот так!» Действия снова привлекают внимание к названию предмета: «Тебе дать камешек? Попроси! А! Ка! Тетя, дай камешек!» Ребенок при этом делает попытку воспроизвести гласный. Взрослый понимает его как группу подлежащего в коммуникативном высказывании, описывающем данную ситуацию. Поэтому он вводит изобразительный жест («Дай!»), который характеризует группу сказуемого. Е.Н. Винарская указывает на рассогласование данных групп, на их дезинтеграцию в речевом и коммуникативном планах как основу будущих аграмматизмов у детей с задержкой речевого развития и общим недоразвитием речи [1]. Поэтому педагог должен обеспечить условия для введения обеих групп – подлежащего и сказуемого – в структуру общего для ребенка и взрослого коммуникативно-речевого высказывания.

Так как внимание ребенка на данном этапе больше предметное и зрительно-двигательное, чем слухо-зрительное, то все варианты действий педагога с заинтересовавшим малыша предметом демонстрируются по несколько раз, затем обобщаются словом: «И! ВИ! Лови еще один камушек! Еще лови! Еще один лови!», «А! Па! Упал! И этот – упал! И этот – упал! Они все – упали!» и др. Затем ребенку предлагается выбрать то действие, которое он хочет повторить: «Как будем играть дальше? Па? Падать будут камешки? Сбрасывать будешь со стола (показываем действие)? Или будешь ловить их? (действие)» Далее необходимо продемонстрировать ожидание решения ребенка, значимости его речевой активности в ответ на наш вопрос. Так формируется речевая интенция, намерение сказать. Помогаем в этом ребенку: «Па? Или ви? Во что будем играть? Не понимаю. Скажи: А – будет падать (действие). Скажи И – будем ловить (действие)». Во время привлечения внимания к губам, чтобы ребенок мог четче воспринять контуры губ и различить их, можно показать символы: большой круг (демонстрируем «А» и показываем, как ото рта расходятся увеличивающиеся круги) и узкий прямоугольник («И» – показываем, как губы растягиваются в улыбке, помогая себе щепотью пальцев с каждой стороны). В качестве таких «знаков», которые можно потрогать и примерить к своей артикуляции, можно использовать блоки Дьенеша: там есть похожие на контуры губ при произнесении А (Я), О (Ё), У (Ю), Ы (И) и Е (Э). Они отличаются величиной и толщиной. Последнее удобно использовать для вызывания звуков, требующих той или иной степени напряжения языка (Э, И, Ы) или губ (О, У).

Когда у ребенка появилась необходимость ориентироваться в двух-трех словах-действиях и связанных с ними предметов, переходят к следующему этапу использования метода привязывания «ритмического» или «двигательного якоря» к выделяемому языковому признаку и группе слов [3]. Данный метод опирается на понимание педагогом того, что практически неговорящий малыш, который только начал подражать отдельным гласным и слогам взрослого, вместо нужной слоговой структуры слова воспроизводит ее сокращенно, останавливая свое внимание только на первом слоге. Обучая его, взрослый ритмизирует свою речь, выделяя интонационно ударный слог и ставя его впереди нужного слова: «Ет! Ет! Машина е-дЕТ!» Затем осуществляется группировка слов с похожими окончаниями: «Ет! Ет! Машина пада-ЕТ. Ет-ет! Собака тоже пада-ЕТ! Ет-ет! Она ла-ЕТ!» (при этом педагогом и ребенком совершаются предметные действия с игрушками). Потом взрослый только воспроизводит акцентированный фрагмент слова, а ребенок завершает и действие, и добавление фрагмента к началу и середине слова: «Ет-ет! (показывает, как собачка бежит по кругу). Бе...». Чтобы выявленный принцип группировки не оказался привязанным к конкретной «обучающей ситуации», его закрепление организуется в разных коммуникативных ситуациях (не только на играх и занятиях, но и в процессе режимных моментов, во время прогулки, выполнения домашних заданий по индивидуальной тетради с матерью и т.д.). Опишем, как это происходит, на примере предметно-коммуникативных и речевых ситуаций.

Основная задача взрослого связана с интеграцией языковой и познавательной активностей и способностей. Внакладку на предметную деятельность дети усваивают структуру фразы: существительное + глагол в начальной форме, – где задачей педагога выступает контроль правильного вычленения ударного слога в каждом слове, входящем во фразу. Например: «машина стоит» – «МА»... «ИТ», «дино (динозавр) плавает» – «ДИ»... «ВЕТ» и т. д.

Отдельно отрабатываются группы дополнений и обстоятельств, соответствующих следующей структуре: «существительное + прилагательное». Используются действия с опорой на различные виды гнозиса (по цвету, форме, величине – с опорой на зрение; по температурным или кинестетическим ощущениям – с опорой на двигательный анализатор и др.) и т. д. Например: большой динозавр – «БО»... «ДИ»; зеленая машинка – «ЗЕ»... «МА» и т. д.

Приведем примеры подобных ситуаций.

Пример 1.

Педагог: «У тебя закончился зеленый пластилин? Попроси у мамы – дай зеленый («дАй»).... «зЕлeный»).

Ребенок: «дА»).... «зЕ»).

Пример 2.

Педагог: «Потрогай воду. Она холодная. Нельзя играть в холодной воде – заболеем. У папы есть теплая. Попроси у папы теплую воду – дай теплую («дАй... тЕплую»).

Ребенок: «ДА»... «ТЕ».

Педагог: «Потрогай воду. Какая теперь? тЕплая?»

Ребенок: «тЕ».

Педагог: Вода теплая. Давай играть.

Основными приемами формирования языковых ориентировок на основе предметных и игровых ситуаций при этом выступают:

- создание ситуации, в которой необходимо речевое подражание взрослому;
- демонстрации ожидания речевой активности ребенка;
- ответ взрослого вместо ребенка при отсутствии его речевой активности по подражанию и по образцу.

Для этого взрослым используются межканализаторные связи, формирующие условный рефлекс во время правильного произнесения ребенком звука или слога, обозначающих слово:

- слухо-тактильные (при произнесении речевого материала, ребенок дотрагивается до кусочков бархатной бумаги, пластилина, ощущает наждачные контуры букв и др.);
- слухо-зрительные (ребенок ловит мыльный пузырь, показывает игрушку, надевает кольцо на пирамидку, прикладывает недостающую деталь к игрушке (машинке) и др.);
- слуховые (нажимает на кнопку звонка, выливает воду из лейки, стучит по ксилофону, хлопает в ладоши и др.).

Таким образом, предметно-практическая деятельность детей становится базой для комплексного развития познавательной и языковой, коммуникативной способностей. При этом важно, что дальше можно использовать любые методы и методики развития и коррекции речевой и речемыслительной, познавательной деятельности дошкольников: описанный метод как соответствующий раннему онтогенезу, легко вписывается в систему коррекционно-развивающей работы логопеда и дефектолога.

Список литературы

1. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития эмоциональных предпосылок освоения языка: кн. для логопеда. – М.: Правда, 1987.
2. Лурия А.Р. Научные горизонты и философские тупики в современной лингвистике // Вопросы философии. – 1975. – № 4. – С. 142–149.
3. Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей с нормальным и нарушенным развитием речи (сравнительный аспект): моногр. – М.: Академия Естествознания, 2010.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: детская и педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1989.

Мирзоева Т. Н.

кандидат психологических наук,
педагог-психолог высшей квалификационной категории,
Школа № 755 «Региональный Центр аутизма»,
Санкт-Петербург, Россия

Занятия и игры с песком в работе психолога с аутичными детьми

Психологические особенности детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) находят отражение в различных сферах: нарушении навыков коммуникации, искажении процессов эмоционального реагирования, своеобразии когнитивной, мотивационно-волевой и поведенческой сфер. Эти проявления требуют гибкого подхода в системе комплексного психолого-педагогического медико-социального сопровождения.

Среди многообразия традиционных и инновационных методов развития особое место отводится *песочной терапии*, которая приобрела в последнее время большую популярность и является эффективной здоровьесберегающей технологией. Вариативность занятий с использованием песка позволяет применять эту технологию для организации психодиагностического (изучение продуктов деятельности), психопрофилактического и психокоррекционного процессов. Неструктурированные или слабоструктурированные материалы (песок, крупа, вода) являются крайне привлекательными для аутичных детей. Такие монотонные действия как пересыпание песка, сопровождающиеся наблюдением, прислушиванием к звукам, завораживают их, создают особую атмосферу психологической безопасности. По этой причине игры с песком могут использоваться в сложный период адаптации ребенка с аутизмом к детскому саду или школе. В спонтанных и специально организованных занятиях происходит высвобождение психического напряжения, которое может накапливаться в течение дня и быть причиной различных проблем: эмоциональной нестабильности, повышенной возбудимости, агрессии и аутоагрессии. Кроме того, взаимодействуя с педагогами и сверстниками в песочнице, аутичный ребенок начинает более осмысленно осваивать правила поведения и общения, что существенно повышает его адаптационный потенциал. Развивающие игры с песком помогают научиться выражать свое настроение, в ряде случаев даже позволяют заново «прожить» психотравмирующую ситуацию.

В зависимости от целей и задач проводимой с аутичным ребенком работы педагог-психолог может включать в занятие различные формы деятельности: игры с сухим и мокрым, кинетическим песком, рисование на световом столе. Форма проведения и содержание занятий определяются психологическими особенностями, актуальными и по-

тенциальными возможностями, а также соматическим состоянием конкретного ребенка.

Проведение игр и занятий с использованием песка требует соблюдения ряда *правил*:

1. На начальном этапе знакомства ребенка с песком следует избегать жесткой структуры занятия. В зависимости от ситуации, эмоционального настроения и интересов ребенка можно продлить этап спонтанной игры в песке, даже если это стереотипные манипуляции.

2. Важно выработать особый ритуал приветствия и прощания, который поможет ребенку лучше ориентироваться на занятии.

3. Сначала педагог показывает различные виды действий с песком, а затем повторяет их совместно с ребенком, «рука в руке». Постепенно ребенку предоставляется все больше свободы, самостоятельности и игрового материала.

4. В процессе занятий необходимо мягко и ненавязчиво озвучить действия ребенка и обязательно хвалить его.

5. Важно внимательно следить за эмоциональной реакцией ребенка. В случае появления негативного отношения или утомления необходимо сменить один вид деятельности на другой либо завершить занятие.

Приведем примеры *игр с сухим и мокрым песком*, которые показали свою эффективность в работе с аутичными детьми. Эти упражнения имеют комплексную направленность и предназначены для развития тактильной чувствительности, зрительного и слухового восприятия, предметно-практической деятельности и мелкой моторики, внимания, памяти, воображения, а также релаксации.

– опускать руки в песок и совершать ими различные движения (в том числе под музыку);

– сыпать песок из кулака в песочницу, на ладонь педагога, на свою ладонь (устраивать «песочный дождь»);

– скользить пальцами и ладонями по поверхности песка, выполняя зигзагообразные и круговые движения;

– выполнять упражнения-имитации («Идут медвежата», «Ползут змейки», «Прыгают зайцы» и т. д.);

– делать на сухом и мокром песке отпечатки ладонями рук (внутренней и внешней стороной, ребрами ладоней, кулаками, костяшками кистей рук и т. д.);

– пересыпать песок в емкости предметами-орудиями;

– «играть» по поверхности песка, как на клавиатуре пианино или компьютера;

– делать на мокром песке объемные отпечатки при помощи формочек, а затем угадывать, что получилось;

– слушать звуки от пересыпания песка;

- прятать в песке предметы и игрушки, а затем искать их при помощи рук и пальцев, а также используя палочки, кисточки;
- строить из песка горки;
- рисовать на песке пальцами и кисточкой фигуры, предметы, узоры;
- показать ребенку карточку с нарисованной на ней фигурой (предметом, узором), а затем попросить повторить это изображение на песке;
- нарисовать на песке круг, а затем вместе с ребенком дорисовать детали так, чтобы из него получилось другое изображение (солнце, лицо и др.).

Рисование на песке с использованием *светового стола* – одна из современных психолого-педагогических технологий развития детей и взрослых. Для многих детей, и в том числе аутичных, рисование на световом столе является более привлекательным, чем рисование на бумаге. Благодаря пластичности материала создаваемые изображения можно трансформировать, то есть добавлять либо удалять детали, используя для этого приемы «насыпания» и «протираания». Динамический компонент рисования способствует не только развитию воображения, но и снижению напряженности, связанной со страхом ошибки.

В работе со световыми столами возможно включение музыкального сопровождения для усиления воздействия на ребенка либо регуляции его психоэмоционального состояния. Педагог и ребенок могут использовать различные приемы: рисовать одной либо одновременно двумя руками, используя дополнительное оборудование (сухие кисти разных размеров, массажные мячики и т. д.).

Позитивные результаты использования игр и занятий с песком в процессе психологического сопровождения детей с РАС:

- активизация интереса и потребности ребенка узнавать новое, экспериментировать с предметами и действовать самостоятельно;
- развитие знаний и представлений об окружающем мире;
- развитие навыков вербальной и невербальной коммуникации;
- позитивная эмоциональная стимуляция;
- развитие эмоциональной выразительности;
- совершенствование предметно-игровой деятельности;
- развитие познавательных психических процессов и речи;
- развитие зрительно-моторной координации и мелкой моторики.

Список литературы

1. Аромштам М. Игры на влажном песке // Дошкольное образование. – 2006. – № 12. – С. 6–9.
2. Грабенко Т.М. Игры с песком, или песочная терапия // Дошкольная педагогика. – 2004. – № 5. – С. 26–29.

3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по песочной терапии. СПб.: Речь, 2002. – 224 с.
4. Котлованова О.В., Малинина Е.В. Опыт применения песочной арт-терапии в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – № 2(47). – С. 53–59.
5. Мальцева Н.А. Песочная терапия в работе с особым ребенком // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. – 2014. – № 8. – С. 120–125.
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 2010. – 288 с.

Мовкебаева З. А.

директор Ресурсного консультативного центра
по инклюзивному образованию для вузов
Республики Казахстан,
доктор педагогических наук, профессор,
Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Ведущие тенденции развития инклюзивного образования в Республике Казахстан

Обучение детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) включено в единую государственную систему образования Республики Казахстан и в настоящее время представлено двумя основными вариантами: специальное и инклюзивное (общее) образование. Необходимо отметить, что долгое время казахстанская система специального образования развивалась независимо и дифференцированно от системы общего образования и была представлена преимущественно различными типами специальных (коррекционных) организаций: для детей с нарушениями интеллекта, слуха, зрения, речи, функций опорно-двигательного аппарата и др.

Важнейшим шагом в реформировании системы специального образования явилось принятие в июле 2002 г. закона Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» (далее – Закон) [1], в котором была представлена комплексная модель межведомственного взаимодействия системы социальной защиты, здравоохранения и образования [2], а также впервые на законодательном уровне было введено понятие «инклюзивное образование». С введением данного Закона связан начальный этап развития отечественной системы инклюзивного образования, условно названный нами «Модернизация системы специального образования». Действие данного Закона позволило создать действующую в настоящее время государственную систему включения детей с нарушениями в развитии в образовательный процесс, которая включает в себя: раннее выявление детей с риском

нарушения в развитии и оказание необходимой медицинской помощи (министерство здравоохранения); систему как можно более ранней коррекционно-педагогической поддержки (министерство науки и образования); комплекс социальных ресурсов и услуг социальной поддержки семьям, имеющим таких детей (министерство труда и социальной защиты).

На основании данного Закона в Республике повсеместно стали открываться новые типы организаций: реабилитационные центры, кабинеты психолого-педагогической коррекции (КППК), психолого-медико-педагогические консультации (ПМПК) и др. Еще одним важным вкладом принятого в 2002 г. Закона явилась переориентация системы образования на выработку новых подходов к удовлетворению специфических образовательных потребностей и обеспечение права детей с нарушенным развитием на обучение в системе общего образования. Однако, на данном этапе развития системы специального и инклюзивного образования включение детей с ООП в общее образование осуществлялось преимущественно стихийно, по инициативе родителей и при поддержке различных общественных организаций.

Внедрение инклюзивного образования на государственном уровне началось на втором этапе, условно названном нами «Идеологическим», во время которого происходило внедрение в казахстанское общество философии и идей инклюзивного образования. В это время активно поднимались вопросы на государственном уровне о необходимости социальной интеграции людей с инвалидностью. В выступлениях государственных лидеров и соответствующих документах [3–5] все чаще стали выдвигаться задачи обеспечения равных возможностей для людей с ООП, включения их в трудовую и общественную деятельность и создания на этой основе в Казахстане инклюзивного общества. В качестве эффективного механизма защиты детей с ООП от всех форм дискриминации в систему образования постепенно внедряются идеи инклюзивного образования, всех практикующих и будущих педагогов начинают готовить к «принятию» особенностей детей с ООП и пониманию основополагающих инклюзивных принципов. Так, в содержание всех проводимых в Республике курсов повышения квалификации педагогов вводятся часы по инклюзивному образованию, а в учебные программы всех педагогических специальностей вузов включена обязательная дисциплина «Инклюзивное образование».

Переход к широкомасштабному инклюзивному образованию особенно активизировался в Республике в связи с ратификацией в 2015 г. Конвенции ООН «О правах инвалидов» и в 2016 г. – Конвенции «О борьбе с дискриминацией в области образования». Эти исторические события повлекли за собой принятие Закона РК «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты РК по вопросам защиты прав инвалидов» [6], согласно которому были внесены изме-

нения в 24 законодательных акта. Данный период позволяет выделить третий этап – «Правовой», когда было разработано значительное количество нормативных документов, определяющих концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан [7].

На четвертом этапе, условно названном «Организационным», деятельность по включению детей с нарушениями развития в общеобразовательный процесс и созданию для этого в образовательных организациях необходимых условий, приобретает комплексный и планомерный характер. Реализуются такие документы, как «Национальный план действий на долгосрочную перспективу по обеспечению прав и улучшению качества жизни инвалидов в Республике Казахстан на 2012–2018 гг.», «Комплекс мер по дальнейшему развитию системы инклюзивного образования в Республике Казахстан на 2015–2020 гг.». В Государственных программах развития образования Республики Казахстан на 2011–20, 2016–19 и 2020–25 гг. планируются конкретные мероприятия по переподготовке и повышению квалификации педагогических кадров для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, четко обозначаются необходимые специальные условия, определяются сроки по увеличению доли организаций образования, создавших условия для инклюзивного образования. Так, в действующей Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан [8], к 2025 г. все (100%) дошкольные и школьные организации, 70% организации технического и профессионального образования и гражданских вузов должны обеспечить необходимые условия для обучения людей с ООП и инвалидностью.

Результатом системной и планомерной деятельности по включению детей с ООП в общеобразовательный процесс явилось значительное снижение количества детей, обучающихся в специальных организациях. Так, например, в специальных школах в настоящее время обучается лишь 14,2% от общего числа детей с ООП, имеющих заключение и рекомендации психолого-медико-педагогических консультаций. Вместе с тем, массовое включение детей с ООП в общеобразовательный процесс, несмотря на принятие педагогами идей инклюзивного образования, поставило перед ними ряд проблем, связанных с едиными и достаточно жесткими требованиями организации учебного процесса, отсутствием возможности уровневого, критериального оценивания, недостаточностью методических знаний и навыков, отсутствием адаптированных учебников и учебных пособий, неумением взаимодействовать в команде и многое другое. Поэтому на следующем этапе, «Методическом», перед системой казахстанского образования была поставлена задача создания эффективной модели педагогической поддержки обучения, воспитания, развития и социальной адаптации людей с ООП.

Проведенная в этом направлении деятельность позволила разработать и закрепить на законодательном уровне различные формы обучения и воспитания людей с ООП; обеспечить им возможность обучения по индивидуальным учебным планам и сокращенным образовательным учебным программам; изменять способы оценивания результатов обучения (достижений ученика); использовать вариативные, специальные и альтернативные методы обучения; использовать общеобразовательные, специальные или адаптированные учебники и учебные пособия и др.

На этом этапе продолжается работа по созданию в образовательных организациях безбарьерной среды и обеспечению потребности в компенсаторных и технических средствах, организуется социально-педагогическая и специальная психолого-педагогическая помощь (психолога, логопеда, специального педагога-олигофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога). Так, в штаты общеобразовательных школ включены штатные единицы специалистов психолого-педагогического сопровождения (специальные педагоги (дефектологи), логопеды, психологи, воспитатели). Помимо этого, в 2020 г. планируется «Внесение изменений и дополнений в типовые штаты работников государственных организаций образования для обеспечения сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной среде (включение в типовые штаты педагога-ассистента)» [8].

Вместе с тем, до настоящего времени остаются актуальными проблемы, которые были отмечены в обзоре национальной политики в области образования ОЭСР, среди которых отмечаются недостаточность финансирования и ресурсов, недостаточная эффективность системы подготовки педагогических кадров, слабая скоординированность внешних служб, недостаточное участие общественных и частных секторов, неурегулированность менеджмента и законодательной базы.

Для решения указанных проблем в Стратегическом плане развития Республики Казахстан до 2025 г. в целях обеспечения доступности и инклюзивности образования поставлены четкие задачи по «обеспечению психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, созданию специальных кабинетов психолого-педагогического сопровождения, разработки учебных программ среднего, технического и профессионального, послесреднего образования по востребованным рабочим квалификациям, повышению квалификации педагогических работников» [9].

Планомерная деятельность по обеспечению доступа лицам с особыми образовательными потребностями ко всем уровням образования предусматривает введение подушевого финансирования, для чего предусмотрен повышенный норматив финансирования и увеличен государственный заказ на их обучение. Кроме того, предусмотрены следующие мероприятия до 2025 г.:

1. Оптимизация и автоматизация оказания государственных услуг в сфере специального и инклюзивного образования, в рамках которого

будут интегрированы информационные системы здравоохранения и социальной защиты [8].

2. Разработка норм подушевого финансирования (социального рюкзака) при размещении госзаказа для коррекционно-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями (ООП) – декабрь 2020 г.

3. Продолжение работы в организациях образования по обеспечению условий для обучающихся с ООП: оснащение специальным оборудованием, мебелью, кадрами, учебниками и учебно-методическими комплексами, пандусами, подъемниками, лифтами и др.

4. Разработка учебно-методических комплексов для детей с ООП.

5. Обновление квалификационных требований для педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования (специальные педагоги, учителя-предметники, ассистенты педагога и другие).

6. Актуализация программ подготовки педагогических кадров по работе с детьми с ООП с учетом лучших международных практик.

7. Расширение сети кабинетов психолого-педагогической коррекции и психолого-медико-педагогических консультаций, автоматизация приема документов на оказание психолого-педагогической поддержки.

8. Расширение сети ресурсных центров на базе школ для развития инклюзивных практик и обмена опытом педагогами.

9. Внедрение мобильной консультативно-методической помощи педагогам, родителям, детям с особыми образовательными потребностями.

10. Разработка рекомендаций по мобильной консультативно-методической помощи педагогам, родителям, детям с ООП в сельских школах.

Реализация этих направлений направлена на сохранение единого образовательного пространства на территории Республики Казахстан и созданию условий для осуществления равного права на образование всем группам детей с особыми образовательными потребностями.

Указанные тенденции будут способствовать созданию определенного механизма защиты детей от любых форм дискриминации в системе образования, создадут условия для получения каждым ребенком с нарушенным развитием эффективного и качественного образования в соответствии с его возможностями и учетом его потребностей.

Список литературы

1. О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями: закон Республики Казахстан № 343 от 11 июля 2002 г.

2. Сулейменова Р.А. Организационно-технологические основы ранней коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями (На материале Республики Казахстан): дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2001. – 460 с.

3. О концепции по вхождению Казахстана в число 30 самых развитых государств мира: Указ Президента Республики Казахстан № 732 от 17 января 2014 г.

4. Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана. Казахстанский путь–2050. Единая цель, единые интересы, единое будущее. – Астана, Акорда, 17 января 2014 г.

5. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана. – Астана, Акорда, 2 сентября 2019 г.

6. Закон РК «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты РК по вопросам защиты прав инвалидов». – Астана, Акорда, 3 декабря 2015 г.

7. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. – Астана, Акорда, 1 июня 2015 г.

8. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан: постановление Правительства Республики Казахстан № 988 от 27 декабря 2019 г.

9. Об утверждении Стратегического плана развития Республики Казахстан до 2025 года и признании утратившими силу некоторых указов Президента Республики Казахстан: Указ Президента Республики Казахстан № 636 от 15 февраля 2018 г.

Морозова Т. А.

учитель-дефектолог высшей квалификационной категории,
Центр социальной реабилитации инвалидов
и детей-инвалидов Кронштадтского района Санкт-Петербурга,
Санкт-Петербург, Россия

Троянова Н. И.

педагог-психолог первой квалификационной категории,
Центр социальной реабилитации инвалидов
и детей-инвалидов Кронштадтского района Санкт-Петербурга,
Санкт-Петербург, Россия

Филиппова М. О.

учитель-логопед высшей квалификационной категории,
Центр социальной реабилитации инвалидов
и детей-инвалидов Кронштадтского района Санкт-Петербурга,
Санкт-Петербург, Россия

Модель межведомственной комплексной помощи детям раннего, дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях сопровождения на базе Центра социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Кронштадтского района Санкт-Петербурга

Актуальность. Социальная политика – одно из важнейших направлений государственного регулирования экономики. Деятельность социальной политики и её взаимодействие на региональном и муниципальных уровнях, направлена на решение конкретных проблем населения, отдельных особо нуждающихся социальных групп и граждан нашего общества. За последние годы в стране был принят ряд важных документов, затрагивающих интересы людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). На сегодняшний день им предоставлен широкий выбор социальных услуг: медицинских, педагогических, психологических и др. В последнее время в России происходит интенсивное развитие системы помощи детям с ОВЗ и детям-инвалидам.

Проблема ранней комплексной помощи детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями здоровья и их социальной адаптации в общество, является в настоящее время чрезвычайно актуальной в области образования и здравоохранения. Ранняя комплексная помощь детям с ОВЗ, детям-инвалидам – это совокупность системы социальной поддержки, охраны здоровья и специального образования. Она предполагает широкий спектр долгосрочных услуг, ориентированных на всю семью ребенка с проблемами в развитии и осуществляемых в процессе согласованной деятельности «команды» специалистов разного профиля. Процесс становления полноценной личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья проходит под влиянием различных факторов, первым и важнейшим из которых является семья. Семья – социальный институт, основа государства и общества. В прочной, надёжной семье нуждается каждый человек. Особенно важно влияние семьи для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Каждый родитель мечтает видеть своего ребенка самым умным, самым успешным, самым здоровым.

Особенности работы Санкт-Петербургского государственного бюджетного учреждения социального обслуживания населения «Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Кронштадтского района Санкт-Петербурга»

В настоящее время в Кронштадтском районе Санкт-Петербурга 4010 человек имеют инвалидность, в том числе инвалидов пенсионного возраста – 3207 человек, инвалидов трудоспособного возраста – 642 человека и детей-инвалидов – 161 человек. Согласно статистике, с каждым годом увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Категория граждан, с которой взаимодействует наш Центр, является не простой, поскольку люди с ограниченными возможностями здоровья ведут обособленный, замкнутый образ жизни, трудно идут на контакт и социальное взаимодействие. Специалисты нашего учреждения стараются найти индивидуальный подход к каждому обратившемуся за помощью клиенту, подбирая и используя разнообразные формы и методы социальной реабилитации в соответствии с его нарушенными (или утраченными) функциями. Так же помогают получить и использовать все возможности социальной реабилитации для того, чтобы люди с ОВЗ лучше адаптировались к социальным и бытовым условиям в обществе.

Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение социального обслуживания населения «Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Кронштадтского района» создано с целью социального обслуживания инвалидов трудоспособного возраста, детей-инвалидов, детей раннего возраста, имеющих проблемы в развитии.

Центр предоставляет социальные услуги:

- инвалидам трудоспособного возраста: (женщинам с 18 до 55 лет, мужчинам с 18 до 60 лет);
- детям-инвалидам от 3 до 18 лет;
- детям раннего возраста, имеющим проблемы в развитии от 0 до 3 лет.

В Центре функционируют 10 структурных подразделений, которые предоставляют социальные услуги инвалидам трудоспособного возраста, детям-инвалидам, детям раннего возраста, имеющим проблемы в развитии.

Виды социальных услуг:

- социально-бытовые услуги, направленные на поддержание жизнедеятельности в быту;
- социально-медицинские услуги, направленные на поддержание и сохранение здоровья путем организации ухода, оказания содействия в проведении оздоровительных мероприятий, систематического наблюдения за гражданами, признанными нуждающимися в социальном обслуживании для выявления отклонений в состоянии их здоровья;
- социально-психологические услуги, предусматривающие оказание помощи в коррекции психологического состояния граждан, признанных нуждающимися в социальном обслуживании для адаптации в социальной среде, в том числе оказание психологической помощи анонимно с использованием телефона доверия;
- социально-педагогические услуги, направленные на профилактику отклонений в поведении и развитии личности граждан, признанных нуждающимися в социальном обслуживании, формирование у них позитивных интересов (в том числе в сфере досуга), организацию их досуга, оказание помощи семье в воспитании детей;
- социально-трудовые услуги, направленные на оказание помощи в трудоустройстве и в решении других проблем, связанных с трудовой адаптацией;
- социально-правовые услуги, направленные на оказание помощи в получении юридических услуг, в том числе бесплатно, в защите прав и законных интересов граждан, признанных нуждающимися в социальном обслуживании;
- услуги в целях повышения коммуникативного потенциала граждан, признанных нуждающимися в социальном обслуживании, имеющих ограничения жизнедеятельности;
- срочные социальные услуги.

Учреждение обеспечивает объем услуг (работ), указанный в государственном задании, сформированном и утвержденном Администрацией Кронштадтского района.

Межведомственное взаимодействие при оказании комплексной помощи детям раннего, дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Основной целью работы специалистов, сопровождающих детей-инвалидов и детей с ОВЗ является оказание комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи. В данной деятельности используется опыт командной работы специалистов. Главным принципом, которого является межведомственное взаимодействие и междисциплинарный подход в оказании помощи детям. Это достигается командной работой специалистов различного профиля: учителя – дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, врача-педиатра, врача-невролога и врача-психиатра, а так же социального педагога. Командное взаимодействие позволяет организовать работу в различных направлениях: психолого-педагогическом, психотерапевтическом, социально-психологическом.

На базе Реабилитационного центра Кронштадтского района осуществляются различные формы работы по межведомственному взаимодействию социальной, образовательной и медицинской структурами. Так, в рамках межведомственного взаимодействия между Центром реабилитации и Санкт-Петербургской общественной организацией «Конно-спортивным Клубом «Кронштадт» заключен гражданско-правовой договор, по которому детям с ОВЗ доступны занятия по иппотерапии. Где иппотерапия выступает как уникальное средство реабилитации и развития детей, страдающих ДЦП, аутизмом, психоэмоциональными расстройствами, нарушениями слуха и зрения, ортопедическими заболеваниями.

На отделении раннего вмешательства осуществляется комплексный междисциплинарный подход к образованию, социализации, абилитации и реабилитации детей с ОВЗ. Зачисление ребенка на отделение производится по медицинским показаниям, полученным у лечащего врача в Детском поликлиническом отделении № 55.

На отделении обслуживаются дети в возрасте от 0 до 3 лет:

- с выявленными в развитии нарушениями (психомоторном, поведенческом, речевом, языковом, эмоционально-социальном и др.).
- с выявленными нарушениями, которые с высокой степенью вероятности приведут к отставанию в развитии (дети, имеющие физические недостатки, дети с генетическими нарушениями, имеющие предсказуемый риск отставания в нервно-психическом развитии и др.).
- биологической группы риска (недоношенные и маловесные дети, дети, перенесшие асфиксию в родах, а также находившиеся в отделениях интенсивной терапии и др.).
- социальной группы риска (дети из групп риска по развитию патологии центральной нервной системы; дети, проживающие в условиях социального риска, подвергшиеся стрессу и насилию и др.).

Обязательным условием является раннее включение родителей ребенка с отклонениями в развитии в коррекционно-развивающий процесс. Первые годы жизни ребенка – самый значимый период для развития потенциала семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Учитель-дефектолог, логопед и психолог проводят консультативную работу с родителями, подводя их к пониманию жизненной необходимости ранней коррекционно-развивающей работы в параллели с медицинской помощью. Прежде всего, это касается родителей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями развития. Семья играет ведущую роль и несет основную ответственность за процесс и результаты коррекционно-развивающей работы с ребенком.

На отделении для детей до 18 лет, проводится комплексная реабилитация, включающая в себя психолого-педагогическую помощь, направленную на преодоление (или ослабление) недостатков психического и физического развития детей-инвалидов и детей с ОВЗ (дошкольного и младшего школьного возраста). Межведомственное взаимодействие включает в себя проведение занятий специалистами центра с выездными группами воспитанников (компенсирующего вида) ГБДОУ детского сада № 4 комбинированного вида и групп детей продленного дня VIII вида ГБОУ школы № 676 Кронштадтского района Санкт-Петербурга. С каждым из детей работает команда специалистов учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог.

Хотелось бы отметить, что Центр реабилитации взаимодействует со всеми образовательными учреждениями района, учреждениями дополнительного образования, коллективами народного творчества и культурно-досуговыми учреждениями. Так, например, дети-инвалиды и дети с ОВЗ одновременно сопровождаются специалистами реабилитационного центра и специалистами образовательных учреждений (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог). Благодаря межведомственному взаимодействию, мы можем выстроить совместный план работы с каждым из детей, что бы оказать ему комплексную эффективную помощь. К организации культурно-досуговых мероприятий привлекаются учащиеся школ, в большей степени обучающиеся ГБОУ СОН № 425, творческие студии района, работники театра и дома культуры, что способствует социальной адаптации и реабилитации детей, сопровождающихся в Центре.

Таким образом, благодаря межведомственной комплексной помощи, детям раннего, дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья оказывается широкий спектр социальных, психолого-педагогических, медицинских и культурных услуг, что способствует успешной реабилитации и абилитации.

Список литературы

1. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: федер. закон № 181-ФЗ от 24.11.1995.

2. О социальном обслуживании населения в Санкт-Петербурге: закон Санкт-Петербурга (принят Законодательным Собранием Санкт-Петербурга 24 декабря 2014 г.).
3. Конвенция о правах ребенка.
4. Адаптивная (реабилитационная) верховая езда: учеб. пособие. – М.: РБОО «МКК», 2003.
5. Джосвик Ф., Киттрейдж М., Макковен Л., Макпарлэнд К., Вудз С. Вопросы и ответы. Пособие по терапевтической верховой езде. – М.: РБОО «МККИ», 2000.
6. Бикнелл, Х. Хенн, Д. Уебб Д. Знакомьтесь – Иппотерапия. – М., 1999.
7. Карпенкова И., Репина М. Игры в иппотерапии. – М.: НФ ЛВЕ ИКС, «Наш Солнечный мир». – 2005.
8. Цвєрава Д.М. Иппотерапия. Лечебная верховая езда. – Киев: ООО ИД Украинский Медиа Холдинг, 2012. – 152 с.
9. Гончарова В.Г. и др. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования: моногр. – Красноярск: Сибир. Федер. ун-т, 2014. – 248 с.
10. Шипицына Л.М. , Защиринская О.В. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте. – СПб.: Речь, 2009.
11. Бгажнокова И.М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта. – М.: ВЛАДОС, 2007.
12. Дименштейн М.С. Педагогика, которая лечит: опыт работы с особыми детьми. – М.: Теревинф, 2008. – 240 с.
13. Триггер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб.: Питер, 2008.
14. Бациев В., Дименштейн Р., Кантор П., Ларикова И. Образование и реабилитация особого ребенка в условиях «монетизации льгот». – М.: Теревинф, 2007. – 112 с.
15. Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации: федер. закон № 442-ФЗ от 28 декабря 2013 г.

Моцовкина Е. В.

кандидат педагогических наук, доцент,
Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского,
г. Симферополь, Россия

Использование в образовательном процессе современных методов профориентационной работы с абитуриентами, имеющими инвалидность и ОВЗ

В современном пространстве образовательной среды одним из актуальных вопросов является профессиональное становление лиц с инвалидностью и ОВЗ. На государственном уровне сложилась интегративная система мер по поддержке и сопровождению указанной категории населения. На законодательном уровне существует целый пласт нормативных и правовых документов, регламентирующих получение достойного высшего профессионального образования, но вместе с тем, на сегодняшний день существует ряд проблем, которые

связаны с получением высшего образования выпускников школ с инвалидностью и ОВЗ. Одной из наиболее масштабных проблем является недостаточное информирование о доступности того или иного вуза, адекватность при выборе направления подготовки, а также психологический барьер и неготовность общества принимать людей с инвалидностью и ОВЗ как полноценных членов общества.

Профессиональная ориентация абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ в образовательных организациях способствует их осознанному и адекватному профессиональному самоопределению. Профессиональной ориентации инвалидов присущи особые черты, связанные с необходимостью диагностирования особенностей здоровья и психики инвалидов, характера дезадаптации, осуществления мероприятий по их реабилитации и компенсации [2].

Изучением вопросов профессиональной ориентации и профессионального самоопределения посвящены труды многих отечественных и зарубежных ученых, таких как: Зеер Е.Ф., Климов Е.А., Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С., Свистунова Е.В. и др.

Особое значение при профориентации имеет подбор одной или нескольких профессий или специальностей, доступных инвалиду в соответствии с состоянием здоровья, рекомендациями, указанными в индивидуальной программе реабилитации, его собственными интересами, склонностями и способностями.

Основными формами профориентационной работы являются профориентационная дополнительная образовательная программа вуза, профориентационное тестирование, дни открытых дверей, консультации для инвалидов и родителей по вопросам приема и обучения, участие в вузовских олимпиадах школьников, рекламно-информационные материалы для инвалидов, взаимодействие со специальными (коррекционными) образовательными организациями [2].

Одним из необходимых условий проведения профориентационной работы является использование в образовательном процессе современных технических и программных средств обучения требует наличия в штате соответствующих специалистов, помогающих использовать эти средства педагогам и обучаемым, содействующих в обеспечении студентов-инвалидов дополнительными способами передачи, освоения и воспроизводства учебной информации, занимающихся разработкой и внедрением специальных методик, информационных технологий и дистанционных методов обучения [2].

С целью успешной профориентационной работы и привлечения абитуриентов, имеющих инвалидность и ОВЗ ведется масштабная работа в данном направлении. Основными методами, используемыми в образовательном процессе при проведении профориентационной работы с абитуриентами, имеющими инвалидность и ОВЗ являются:

1. Проект «Студент на один день» – помогает увидеть образовательный процесс своими глазами и окунуться в студенческую жизнь, посетить лекции и семинары, побывать в лабораториях и спортивных залах. Гидом на день становится студент, который помогает сориентироваться в студенческом мире.

2. Ярмарка учебных мест, целью которой является информирование о структурных подразделениях и филиалах университета, направлениях подготовки, специальностях высшего и среднего профессионального образования, изменениях в порядке приема на обучение.

3. Циклы интерактивных профориентационных мини-лекций, тематических экскурсий, расширяющих диапазон информированности о различных видах профессиональной деятельности.

4. Профессиональные пробы – формирование групп в соответствии с личностными предпочтениями школьников. Профпробы – данный метод позволяет абитуриентам попробовать себя в той или иной профессиональной деятельности, исходя из направлений подготовки вуза.

Современная система диагностических тестов и методик профессионального самоопределения весьма многообразна и эффективна. При условии, если подросток имеет поверхностное и неадекватное представление о выбираемой профессии, о тех требованиях, которые она предъявляет, то происходит рассогласование между склонностями и способностями – с одной стороны, и психологическим содержанием работы – с другой. Особо важным в этой связи встает вопрос подбора адекватных методов и методик для диагностики профессиональных интересов, мотивов и склонностей у абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ.

Инструментарий профориентационной работы:

1. Рефлексивный активизирующий опрос (беседа, интервью)
2. Информационно-справочная консультация
3. Тренинговые занятия, направленные на помощь в профессиональном выборе («Проблемы выбора», «Я в мире профессий», «Уроки выбора профессии», «Шаги к профессии», «Я выбираю профессию», «Мой жизненный путь», «Мое профессиональное будущее»)
4. Профессиональные пробы и стажировки для старшеклассников [4].

Исходя из представленных методов профориентационной работы и с учетом особенностей абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ, невозможностью передвижения, удаленности от образовательных организаций высшего образования предусматриваются следующие формы профориентационной работы с данной категорией абитуриентов:

1. Анализ газет и Интернет-сайтов, публикующих вакансии на предмет перечня обязанностей и требований к кандидатам, анализ

опубликованных резюме и пробное составление собственных, которые должны научить школьников анализировать свои реальные шансы на получение тех или иных желаемых в будущем должностей.

2. Использование вариативных методик работы с сетью социальных контактов подростка (с членами семьи, референтной группой ровесников и др.).

3. Дистанционное консультирование учащихся по вопросам поступления, правил приема и всей необходимой информации. Используются и задействованы электронная почта, видеоконференцсвязь, Skype и др;

4. Google Блог – сервис, создающий пространство для сотрудничества, общения и обмена информацией, публикации последних новостей и подборок нужных ссылок, установления связи с теми, кому предназначены материалы.

5. Проведение тематических вебинаров.

6. Организация и проведение предметных олимпиад с целью проверки уровня знаний абитуриентов, развития познавательной активности [3].

Таким образом, критериями эффективности профориентационной работы с абитуриентами с инвалидностью и ОВЗ являются:

1. Координация деятельности образовательных учреждений и ведомственных организаций по проблемам профессиональной ориентации молодежи и выполнению программных мероприятий профориентационной и адаптационной направленности.

2. Эффективное взаимодействие с реабилитационными центрами для лиц с инвалидностью и центрами трудовой реабилитации.

3. Мотивация лиц с инвалидностью для получения высшего образования с дальнейшим трудоустройством.

4. Получение инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья профессионального образования

5. Формирование психологической готовности к выбору профессии

6. Мотивация достижения успеха, а не избегание неудач.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. и др. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие. – М.: Академический проект, 2006. – 192 с.

2. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Минобрнауки России 08.04.2014 № АК-44/05вн).

3. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация. – М., 2005.

4. Романова Е.С., Коган Б.М., Свистунова Е.В., Ананьева Е.В. Учимся сотрудничать: Комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Академия, 2012.

5. Сазонов А.Д. и др. Профессиональная ориентация молодежи. – М.: Высш. шк., 2009. – 272 с.

Муминова Л. Р.

доктор педагогических наук, профессор,
Республиканский центр социальной адаптации детей,
Ташкент, Республика Узбекистан

Создание механизма качественного непрерывного инклюзивного образования в Республике Узбекистан

В Указе Президента Республики Узбекистан «О мерах по кардинальному совершенствованию системы государственной поддержки лиц с инвалидностью», направленных на кардинальное совершенствование системы государственной поддержки лиц с инвалидностью, проведено комплексное и глубокое изучение состояния дел в сфере раннего выявления и предупреждения инвалидности, медико-социальной помощи лицам с инвалидностью. В рамках данного доклада хотим затронуть только один пункт данного Указа о «совершенствовании системы инклюзивного образования и трудоустройства лиц с инвалидностью, обеспечивающей их вовлечение и активное участие в социально-экономической жизни общества» и Программу «Комплексных мер по дальнейшему совершенствованию системы поддержки лиц с инвалидностью и усилению гарантий защиты их нрав и свобод», где в пункте 3.1 раскрываются конкретные задачи по выполнению совершенствования инклюзивного образования в республике. А именно: «Разработка государственной программы по совершенствованию системы получения образования лицами с инвалидностью, в том числе предусматривающей:

- расширение и разъяснение эффективности инклюзивного образования;
- механизмы реализации права каждого ребенка с инвалидностью на получение инклюзивного образования;
- принятие детей с инвалидностью и психофизическими нарушениями в государственные дошкольные учреждения с 2 лет;
- обеспечение дистанционного обучения лиц с инвалидностью, не имеющих возможности посещать образовательные учреждения, включая разработку специализированной программы». В качестве основных исполнителей вместе с соответствующими министерствами указан и Республиканский центр социальной адаптации детей (Д.М. Кенжаев, В.С. Алимова, Л.Р. Муминова, Н.Х. Рахманкулова, Д.А. Нуркельдиева, Д.А. Назарова, З.М. Ахмедова, и др.).

В Республике интеграцией затем, инклюзивным образованием начинали заниматься с 1996 г.

Однако, на данный момент, основным документом, определяющим основы образования в республике, остается Закон «Об образовании».

Статья 23 данного Закона гласит:

«Для обучения, воспитания и лечения детей и подростков с отклонениями в физическом или психическом развитии, а также нуждающихся в длительном лечении, создаются специализированные образовательные учреждения. Направление детей и подростков в эти образовательные учреждения и отчисления из них производится по заключению психолого-медико-педагогической комиссии с согласия родителей или иных законных представителей. Учащиеся специализированных образовательных учреждений находятся на частичном или полном государственном обеспечении».

В принятой Концепции развития системы народного образования Республики Узбекистан до 2030 г., наряду с достижениями названы отдельные проблемы и недостатки в системе народного образования.

Отмечена недостаточное развитие программ инклюзивного образования; отсутствие специализированной подготовки преподавателей.

С 2014–2016 гг. в Узбекистане в рамках проекта «Инклюзивное образование для детей с особыми потребностями в Узбекистане», финансируемый Европейским Союзом, реализованный в Ташкентской, Самаркандской, Наманганской, Хорезмской и Сурхандарьинской областях, 905 ребенка с особыми образовательными потребностями были включены в систему общего образования в 27 пилотных школах и 27 детских садах, при этом общее число детей, получивших выгоду от проекта, достигает 1500. Кроме того, 1350 членов медико-психолого-педагогических комиссий и педагогических сотрудников были обучены предоставлению инклюзивных образовательных услуг; разработаны и утверждены 3 обучающих модуля по подготовке, повышению квалификации и переподготовке педагогов по внедрению инклюзивной практики в систему образования Узбекистана.

В 2016 г. 4 октября проект был завершён. В течение этого периода были извлечены определённые уроки, достигнуты практические результаты и сделаны соответствующие выводы. По завершении проекта 905 детей с особыми образовательными потребностями от 2–12 лет были включены в общеобразовательный процесс в пяти пилотных регионах (таблица).

Таблица

Мониторинг детей, вовлечённых в инклюзивное образование в пилотных регионах

Регионы	ДОУ		Школы		Итого	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%	Общее кол-во детей	%
Сурхандаринская обл.	93	35%	167	65%	260	28,74%
Самаркандская обл.	77	34%	147	66%	224	24,75%

Наманганская обл.	51	28,5	130	71,5%	181	20%
Харезмская обл.	63	47%	71	63%	134	14,80%
г. Ташкент	17	16%	89	74%	106	11,71%
Итого:	301 та	34%	604та	66%	905	100%

Из бесед было выявлено, что из принятых процессе проекта только 1 выбыл в Россию (Самарканд школа № 35), и 2 отправлены на домашнее обучение (Наманган школа №11 Кылычев Жамшид, Максудов Абдулло у обеих диагнозы ДЦП) Остальные все переведены в следующие классы и обучаются. Беседы с родителями, детей с особыми потребностями, показало, что родители довольны школой, учительницей и одноклассниками.

В ходе посещения инклюзивных классов пилотных школ были проведены встречи с руководителями, педагогами, воспитателями и родителями детей, обучающихся в инклюзивных классах, посещены уроки и занятия в детском саду. Заключение по проведённому мониторингу:

1. Все педагоги в пилотных учреждениях имеют сведения об инклюзивном образовании;

2. Испытывают трудности в обучении детей в классе в связи с отсутствием достаточного количества методических пособий, литературы по работе над психологической и речевой деятельностью детей с особыми потребностями; 3. все дети, обучающиеся в инклюзивных классах приняты в школу по заключению МППК,

3. Отношение к учащимся, развивающихся в норме и их родителей к учащимся с особыми потребностями в обучении положительное.

4. Учителя постоянно проводят с родителями индивидуальные беседы, организуют семинары, встречи.

5. Родители детей с особыми потребностями, включённых в инклюзию выразили огромную благодарность участникам проекта «Инклюзивное образование для детей с особыми потребностями в Узбекистане» и попросили, чтобы работа по данному проекту продолжилась, что данный проект сыграл большую роль в развитии детей, и имеет огромное значение в их дальнейшем развитии. Также родители поблагодарили всех организаторов особно, учителей за обучение и за доброжелательное отношения к их детям.

По результатам мониторинга был разработаны следующие рекомендации:

- Проведение семинаров для учителей и воспитателей;
- Проведение семинаров для членов МППК;
- Проведение семинаров для родителей;
- Проведение семинаров для педагогов и руководителей новых отобранных школ и дошкольных учреждений;

- Укрупнение штатной единицей Ресурсных центров;
- Для обласно и горона повторить на новый учебный год 2019/2020 приказ МНО о пилотных школьных учреждений;
- Добавить к пилотным инклюзивным школам и детским садам по 2–3 новых дошкольных и школьных учреждений.

В соответствии с достигнутыми конкретными результатами в области инклюзивного образования, необходимо обеспечить устойчивость полученных результатов.

С 2017 по 2019 гг. Республиканский центр социальной адаптации детей осуществляет реализацию фундаментального проекта «Создание системы качественного, непрерывного инклюзивного образования в Республике Узбекистан». Одной из основных задач в рамках данного проекта изучение осведомленности об инклюзивном образовании студентов Педагогических институтов областей Республики Узбекистан. В рамках проекта проведено анкетирование 2510 студентов 6-ти Педагогических институтов.

На вопрос «Что вы понимаете под образовательной инклюзией детей с особыми потребностями (инклюзивным образованием)»? 55 % респондентов подразумевают под инклюзивным образованием обучение детей с особыми потребностями в специализированных учреждениях; 13% – обучение на дому; 10% – обучение детей с особыми потребностями в специализированных школах; 8,7% – обучение детей с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях; 8,6% – впервые слышат об этом.

Таким образом, 80 % будущих педагогов Джизакской, Кокандской, Навоинской и Бухарской областей считают, что инклюзивное образование, это обучение детей в специализированных учреждениях, спец. школах, или обучение на дому. Это свидетельствует о том, что будущие учителя не владеют не только информацией об инклюзивных школах, но и о методах работы с детьми, имеющих особые потребности. Исходя из опроса респондентов можно сделать вывод о том, что будущие выпускники Педагогического института соответственно являются сторонниками раздельного обучения особых детей, в виду отсутствия знаний в данной области. Отсутствие знаний у студентов в данной сфере показывает также, что преподаватели педагогических институтов преподающие «будущим педагогам» сами нуждаются в получении информации по инклюзивному образованию, в том числе о методах работы с детьми с особыми потребностями, которая является одной из спецификой работы любого педагога.

На вопрос «Я убежден(а), что инклюзия детей с особыми потребностями в образовании больше всего нужна»: более 60% респондентов отмечают, что инклюзия нужна только детям с проблемами со здоровьем; в сравнении с другими областями самый высокий показа-

тель 19,4% Бухарской области, считают, что только обычно развивающимся детям; более 30% всех респондентов, отмечают, что нужна всем детям, так как с детства помогает видеть и ценить различия; 1,7% нужна учителям; 4% студенты Навоинской области не уверены, что это необходимо. Во время работы с аудиторией велика роль педагога и от того как будет относиться преподаватель к детям с особыми потребностями будет зависеть климат в группе и отношения родителей к данному ребенку. Однако отсутствие у «будущих педагогов» пока ещё практики работы не дает оценить всю масштабность их ответственности перед будущим поколением. Респонденты отмечают, что инклюзия нужна всем детям, что свидетельствует о том, что респонденты понимают, что совместное обучение повышает ответственность, не только у педагогов, но и развивает чуткое отношение у детей к друг другу, но опять же при правильном направлении педагога.

Основным барьером для инклюзии детей с особыми потребностями в образовании, более 40 % респондентов, считают не знание родителей своих прав, стереотипы общества отмечают только 22% всех респондентов. 17,8 % отмечают, что отсутствие квалификации и гибкости педагогов является основным барьером инклюзии.

Неподготовленность будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде подтверждается проведенными исследованиями. Следует отметить, что инклюзивное образование достижимо в той социальной среде, которая готова к восприятию самой этой идеи.

Исходя из результатов исследования можно сделать вывод о том, на сегодняшний день остро стоит проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций педагогов в работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов учителей.

Исходя из вышеизложенного вносятся следующие рекомендации:

- введение в программу обучения педагогических институтов дисциплины «Инклюзивное образование»;
- повысить квалификацию преподавателей ДОО, школ и ВОУ в рамках семинара-тренинга «Инклюзивное образование».
- проведение семинаров-тренингов по осведомлённости об инклюзивном образовании родителей, общества.

Требуется дальнейшее разработки по созданию механизма, структуры и системы инклюзивного образования, системы качественного непрерывного образования в Республике Узбекистан, разработки комплексной и единой (последовательной) политики и практики по инклюзивному образованию детей с особыми потребностями.

Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования – долгосрочная стратегия, требующая комплексного подхода для ее реализации, последовательности, непрерывности и поэтапности.

Заключение

1. Данные нормативные документы, без всякого сомнения, являются важными шагами предпринимаемыми Узбекистаном на пути к единению детей с особыми потребностями со здоровыми сверстниками и с остальным обществом, однако существуют проблемы, недостаточно исследовано, разработано и внедрено в сферу образования говорить о полной образовательной и социальной инклюзии детей с особыми потребностями нужно время.

2. Правительство Республики Узбекистан твердо намерено продолжить проводимую политику по укреплению социального единства и поддержанию социальной защиты наиболее уязвимых представителей населения посредством предоставления социальной защиты, качественного медицинского обслуживания, общедоступного образования.

3. В целях разработки и реализации качественной инклюзивной системы образования, необходимо заручиться поддержкой, сотрудничеством и координацией вопросов и деятельности со стороны министерств заинтересованных сторон.

Список литературы

1. Конституция Республики Узбекистан, 1992 г.
2. Указ Президента Республики Узбекистан «О мерах по кардинальному совершенствованию системы государственной поддержки лиц с инвалидностью», (Национальная база данных законодательства, 04.12.2017 г., № 06/17/5270/0348)
3. Закон «О гарантиях прав ребенка» и Комментарий к закону. – Ташкент, 2009.
4. Сборник международных документов Комитета ООН по правам ребенка. – Ташкент, 2014.
5. Борякова Н.Ю. К проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в инклюзивной образовательной среде [Текст] / Н.Ю. Борякова // Практический психолог и логопед. – 2014. – № 3. – С. 11–13.
6. Бурлова Н.Б. Социальная защита детства // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2012. – № 10. – С. 56–60.
7. Зайцев Д.В. Образовательная интеграция детей с ограниченными возможностями // интернет ресурс информационно-аналитический портал SocPolitika.ru // URL: <http://www.socpolitika.ru/rus/conferences>
8. Зиневич О.В. Инклюзивное образование как форма реализации политики инвалидности в современных условиях: к постановке проблемы [Текст] / О.В. Зиневич, В.В. Дегтярева // Философия образования. – 2015. – № 1. – С. 115–123.
9. Муминова Л.Р. Концепция инклюзивного образования в Узбекистане // Инклюзивное образование: проблемы, поиск путей решения: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Душанбе, 2013. – 17–20 с.
10. Муминова Л.Р., Махкамова У.А. Использование информационных технологий в коррекции нарушений речи у детей // Наука и образование сегодня: науч.-теорет. журн. – М. – № 8 (43). – 2019. – С. 46–47 (Российский импакт-фактор: 0,17).

Муминова Л. Р.

доктор педагогических наук, профессор,
Республиканский центр социальной адаптации детей,
Ташкент, Республика Узбекистан

Нуркельдиева Д. А.

кандидат педагогических наук, доцент,
главный специалист,
Республиканский центр Социальной адаптации детей,
Ташкент, Республика Узбекистан

Определение возможностей использования стандартных методик психолого-педагогической диагностики для обследования детей раннего возраста с нарушениями слуха

В Стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан, утвержденной Указом Президента № УП-4947 от 7 февраля 2017 г. говорится, о необходимости раннего обучения детей, расширения сети дошкольных образовательных учреждений и коренное улучшение условий в данных учреждениях для всестороннего интеллектуального, эстетического и физического развития детей, обеспечение доступности и значительного повышения охвата детей дошкольным образованием, повышение уровня квалификации педагогов и специалистов.

Ранняя психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь детям и их семьям это не только правовое обязательство государства, но и его экономическое преимущество. Инвестиции в систему раннего вмешательства позволяют в значительной степени снизить затраты государства на содержание интернатных медико-социальных и специальных образовательных учреждений, на реабилитацию и социальные выплаты людям с инвалидностью.

Исследования подтверждают, что снижение слуха при отсутствии ранней психолого-педагогической помощи отрицательно сказывается на всех областях развития ребенка: познавательном, социальном, эмоциональном, моторном и речевом (Н.А. Рау, 1947; Е.Ф. Рау, 1955; Б.Д. Корсунская, 1970; А.А. Венгер, 1972; Э.И. Леонгард, 1972; Г.Л. Выгодская, 1971; Е.И. Исенина, 1996; Л.П. Носкова, 1993; Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко, 1995; М. Brown, 1990; Lori J. Klein, Lynn E. Huerta, 1992; А.А. Катаева, Л.А. Головниц, Г.И. Обухова, 1993; Г.В. Трофимова, 1973 и др.).

Во-первых, при отсутствии ранней помощи у ребенка помимо усугубления основного нарушения возникнут новые вторичные нарушения, обусловленные неадекватной социальной средой. Связи между нейронами формируются прижизненно, в первые годы жизни. Качество этих связей, создающих основу для последующего обучения и разви-

тия ребенка на протяжении всей жизни, напрямую зависит от среды, в которой живет ребенок, от того, какой эмоциональный и познавательный опыт он приобретет в раннем детстве. Социальная среда (люди, окружающие ребенка, а также созданные человеком мебель, бытовое устройство дома, вещи, игрушки) отражает традиции и культуру, создаваемые веками в расчете на типичного человека, а не человека с особенностями развития. Если у ребенка нарушены зрение, слух, моторные, коммуникативные или когнитивные функции, то, без специальной психолого-педагогической помощи, без адаптации среды и соответствующего обучения близких взрослых, опыт ребенка будет гораздо более бедным, или даже негативным, в сравнении с опытом типичного сверстника.

Во-вторых, будут упущены возможности для максимального развития высших психических функций, формируемых в раннем детстве. Доказано, что отсутствие ранней психолого-педагогической помощи детям с нарушениями развития приводит к необратимым последствиям, поскольку упускаются периоды, наиболее оптимальные для формирования их способностей устанавливать близкие отношения с другими людьми, для формирования речи, некоторых других высших познавательных функций. На более поздних этапах развития, даже при создании идеальных условий, эти психические функции не смогут развиваться столь же эффективно.

Исследования, проведенные в этой области доказывают, что чем раньше у ребенка диагностируется отставание в развитии и осуществляется необходимое коррекционно-развивающее воздействие, тем меньше выражена степень отставания к концу первого года жизни и тем большая вероятность того, что дальнейшая коррекционная работа даст положительные результаты.

Дети с тяжелыми нарушениями слуха, не получающие психолого-педагогической помощи, будут иметь вторичные нарушения познавательного, речевого и социального развития. Эти нарушения могут быть частично скорректированы посредством обучения родителей и специально организованных занятий с детьми.

В Республике Узбекистан до настоящего времени не проводились исследования, показывающие особенности развития детей раннего возраста с нарушенным слухом, не определены методы психолого-педагогической диагностики, а также содержание и методика развивающей работы с неслышащими детьми раннего возраста с учетом их психофизических и возрастных особенностей. Отечественные педагоги и психологи в большей степени концентрировались на дошкольном или младшем школьном возрасте.

Нет общепринятой схемы психолого-педагогического обследования ребенка данной категории ни в условиях обучения, ни в условиях психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

В связи с этим актуальными являются исследования по определению влияния нарушения слуха на развитие ребенка раннего возраста, с учетом таких факторов, как воспитание в семье неслышащих или слышащих родителей, социально-экономический уровень семьи, осведомленность родителей об особенностях воспитания детей с нарушениями слуха для научного обоснования необходимости предоставления ранней помощи со стороны государства.

Для экспериментального исследования возможности использования стандартных методик психолого-педагогической диагностики для выявления особенностей психосоциального развития глухих детей раннего возраста и определения путей психолого-педагогического вмешательства нами была отобрана методика Я.Чичериной, Д.Нуркельдиевой «Карта психосоциального развития детей раннего возраста». Карта развития представляет собой таблицу, в которой указаны возраст ребенка и соответствующие ему параметры выполнения тестовых методик, а также характерных форм поведения. Карта включает два источника данных: экспериментальное задание (тестовые методики) и интервью с близким взрослым/воспитателем (формы поведения).

Одной из ключевых сложностей организации нашего исследования был поиск неслышащих детей раннего возраста. Поскольку скрининг на нарушения слуха в республике не проводится, специализированных образовательных учреждений или каких-либо других услуг для этой группы детей по месту жительства, или даже на уровне областей нет, сведения о данной категории детей практически отсутствуют.

После проведенного анализа нами было выяснено, что единственная специализированная услуга для неслышащих детей раннего возраста – комплексное обследование детей с нарушениями слуха для их последующего направления для получения слухового аппарата, проводимая в Республиканском научно – практическом центре педиатрии. Мы обратились в центр и получили контакты семей. Проведенный анализ показал, что все родители, обратившиеся в центр, были слышащими. Кроме того, все семьи, обратившиеся в Республиканский научно – практический центр педиатрии, были из числа высоко материально обеспеченных семей, некоторые дети занимались с дефектологом частным образом. В то время как для нас было важным апробировать методики психолого-педагогической диагностики также и с детьми неслышащих родителей, со средним и низким социально-экономическим положением. Для поиска этих семей мы обратились в Республиканское общество глухих.

В эксперименте приняли участие дети от года до трех лет, имеющие нарушения слуха. Обследование проходило в Республиканском научно – практическом центре педиатрии и по месту жительства детей, воспитывающихся в семьях неслышащих родителей.

Оценка развития детей производится по четырем областям:

I. Когнитивное развитие.

II. Социальное и эмоционально-личностное развитие.

III. Речь.

IV. Общая и мелкая моторика.

На 60 детей с тяжелыми нарушениями слуха был апробирован диагностический инструментальный комплекс социального и психолого-педагогического изучения закономерностей и особенностей основных линий развития детей с нарушениями слуха от рождения до 3-х лет.

Проведенное экспериментально исследование показало, что при психолого-педагогической диагностике детей раннего возраста возможно использование стандартных диагностических методик при оценке развития эмоционально-личностной, социальной, когнитивной и моторной сфер развития. Существующие методики по оценке развития речи могут использоваться только при проведении логопедического обследования с целью постановки логопедических задач по развитию устной речи. Стандартные методики оценки речевого развития предназначены для оценки устной речи, и не рассматривают развитие жестовой речи. Необходимы поэтому дальнейшие исследования по разработке диагностических методик для оценки развития жестовой речи глухих детей раннего возраста.

Использование стандартных методик психолого-педагогической диагностики с детьми, воспитывающимися в семьях неслышащих родителей может приводить к неправильным выводам при диагностике, и даже постановке неверного диагноза «умственная отсталость» в более старшем возрасте. Это связано с отличиями социально-культурного контекста данных семей, не учитываемыми данными методиками. На самом деле потенциальные возможности ребенка из неслышащей семьи могут быть значительно выше, чем демонстрируемые. Это необходимо учитывать при проведении обследования ребенка.

В связи с этим необходимо разработать методику психолого-педагогического обследования, позволяющую обеспечить целостное изучение неслышащего ребенка, выявить не только актуальный уровень его развития, но и зону ближайшего развития, индивидуальные особенности.

Это позволит создать научно обоснованную систему ранней медицинской, психолого-педагогической и социальной помощи детям с нарушениями слуха в нашей стране

На основе информации и анализа собранных данных, полученных в процессе психолого-педагогического обследования ребенка и в результате анализа социальных условий его воспитания (беседа с его родителями, наблюдения за характером взаимодействия матери со своим ребенком), разрабатывается индивидуальная программа развития ребенка.

Индивидуальная программа планируется на небольшой период — на два или три месяца и разрабатывается по следующим направлениям:

- условия и правила проведения коррекционно-педагогической работы с ребенком в семье;
- содержание работы (указываются задачи, методы и приемы) с ребенком по основным линиям его развития;
- виды деятельности в целях формирования положительных форм взаимодействия с другими детьми;
- формы работы с родителями: консультации, обучение матери путем наблюдения за работой педагога-дефектолога с ребенком; лекции с указанием тем, места и времени их проведения; участие в коллективном обсуждении проблем воспитания детей в семье.

Список литературы

1. Муминова Л.Р., Чичерина Я.Е., Нуркелдиева Д.А., Назарова Э.Н., Хисамудинова В.И., Сахиева Л.Э. Диагностика психофизического развития детей первых трёх лет жизни: метод. пособие. – Ташкент: РЦСАД, 2007.
2. Разенкова Ю.А. Коррекционно-педагогическая работа с детьми первого года жизни группы риска в условиях Дома ребенка: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 193 с.
3. Сулейманова Р.А. Система ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями в Казахстане // Проблемы создания развития. – Алматы, 2001.
4. Чичерина Я.Е., Нуркельдиева Д.А. и др. Создание Службы раннего вмешательства в Узбекистане. – Ташкент: РЦСАД, 2012.

Муминова Л. Р.

доктор педагогических наук, профессор,
Республиканский центр социальной адаптации детей,
Ташкент, Республика Узбекистан

Гафарова Н. У.

главный специалист,
Республиканский центр социальной адаптации детей,
Ташкент, Республика Узбекистан

Технологии реабилитации детей с детским церебральным параличом в Республиканском центре социальной адаптации детей

В решение задач оказания помощи детям с нарушениями в психофизическом развитии наряду с государственными образовательными учреждениями (специальными школами и школами-интернатами) не маловажную роль играют и коррекционно-реабилитационные центры, одним из них является Республиканский Центр социальной адаптации детей (далее центр) в городе Ташкенте. Центр оказывает комплексную помощь, включающий коррекционную психолого-меди-

педагогическую помощь детям с нарушениями в психофизическом развитии, осуществляет свою деятельность с 2005 г. Одними из важных задач центра является комплексная медико-психолого-педагогическая диагностика психического и физического состояния детей с ограниченными возможностями здоровья, а также разработка индивидуально-ориентированных методов коррекционно-развивающей работы. Каждый поступивший в центр ребёнок тщательно обследуется неврологом, психоневрологом, врачом ЛФК, психологом и логопедом, которые определяют потенциал ребёнка и составляют индивидуальную программу сопровождения. На начале проводится регистрация ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Основной этап это ежедневная коррекционно-реабилитационная работа специалистов: реабилитолога, логопеда-дефектолога, психолога, сурдопедагога, инструктора ЛФК, специалист родительского клуба. В центр поступают дети, в основном, с неврологическими заболеваниями: детский церебральный паралич, микроцефалия, гидроцефалия, последствия перенесённого менингоэнцефалита, врождённый гипотериоз, наследственные заболевания нервной системы и опорно-двигательного аппарата, синдром Дауна и др.; психоневрологические заболевания: детский аутизм, гиперактивность, агрессивность, задержка психического развития, тревожность, ММД, и др. Логопедические нарушения: задержка психоречевого развития ЗПРР, логоневроз, алалия, дизартрия, нарушения слуха, зрения, дети со сложными нарушениями). Психолого-педагогическая работа с детьми с нарушениями развития проводится в кабинетах Монтессори, сказкотерапии, сенсорной комнате, комнате для арт-терапии и песочной терапии, музыкальной комнате. Проводятся лечебная физическая культура (ЛФК), массаж и гидротерапия. Все эти мероприятия направлены на нормализацию функционального состояния опорно-двигательного аппарата, предупреждение рецидивов заболевания, что способствует повышению общего уровня здоровья детей.

Наряду с этим в Родительском клубе ИКС проводится работа с родителями и семьями детей с нарушениями развития, в частности, по выявлению и устранению нарушений детско-родительских отношений, психоэмоциональным переживаний родителей.

В данной статье мы хотим осветить кондуктивный метод реабилитации детей с детским церебральным параличом (далее ДЦП), представленный профессором Казанского государственного медицинского университета д.м.н. В.А. Исановой (г. Ташкент, 2018 г.).

Автор метода кондуктивной терапии отмечает, что исследование начинается с изучения движения. У ребенка исследуется мышечный тонус, мышечная сила, активные движения в конечностях, сухожильные рефлекс, координации движений, способность ходить, держать позу,

состояние двигательной сферы, бытовых навыков. Также проводится исследование речевых функций и слухоречевой памяти. Обследуются строение и функции артикуляционного аппарата языка, губ и лица. Кондуктивный статус ребёнка с ДЦП включает обследование когнитивных функций (уровень интеллекта, речь, слух, и т. д.). Программа индивидуальной реабилитации, ее содержание зависят от полученных данных обследования ребёнка с ДЦП. Алгоритм сотрудничества ребёнка и реабилитолога (педагога, инструктора ЛФК, по труду, социального работника, психолога), который выполняет роль так называемого кондуктора, отражены в картах кондуктивной терапии. Карты кондуктивной терапии являются документом, который содержит данные нарушенных функций и социальной недостаточности ребёнка. Каждая кондуктивная карта имеет свою специфическую направленность. В картах кондуктивной терапии отмечается результативность реабилитационных мероприятий, динамика освоения пациентом познавательных, бытовых и профессиональных навыков.

Ниже приведём таблицу результатов нейропсихологического, кондуктивного обследования и результаты комплексной реабилитации 117 детей с ДЦП, которые получили курс реабилитации в РЦСАДе в течение месяца. Дети с ДЦП были разделены на 4 группы по состоянию двигательной активности: 1-я группа – ребёнок ходит самостоятельно; 2-я группа – ребёнок ходит с поддержкой; 3-я группа – ребёнок передвигается с помощью технических средств; 4-я группа – ребёнок не может ходить (постоянно находится в инвалидной коляске).

Таблица

Результаты обследования детей с детским церебральным параличом, прошедших курс реабилитации в центре

№ группы	Группа двигательной активности до реабилитации (n=117)		Группа двигательной активности после реабилитации (n=117)	
	Число	Процент	Число	Процент
1	16	13,6%	19	16,3%
2	15	12,8%	52	44,4%
3	55	47,1%	31	26,5%
4	31	26,5%	15	12,8%

В данной таблице отражена динамика коррекционно-реабилитационного процесса: то, как изменилась группа двигательной активности детей после проведения с ними медико-психолого-педагогической работы по разработанным специалистами индивидуаль-

ным картам кондуктивной терапии ребёнка. Из таблицы видно, что количество детей 1 группы увеличилось с 13,6% до 16,3%, т.е. вместо 16, 19 детей стало ходить самостоятельно; 31 ребёнок в начале курса постоянно находились в коляске, а к концу курса таких детей осталось только 15, остальные 16-уже могут передвигаться с поддержкой или с помощью технических средств (показатели 4-й группы снизились с 26,5% до 12,8%); 55 детей передвигались до получения курса реабилитации с помощью технических средств, из них 24 ребёнка после реабилитации стали передвигаться самостоятельно или с поддержкой (снижение показателей 3-й группы с 47,1% до 26,5%).

Учитывая, что один курс реабилитации для данной категории детей недостаточен, мы планируем в дальнейшем приглашать их на повторный курс.

В заключение хочется отметить, что апробация данного метода в Республиканском центре социальной адаптации детей, с детьми страдающих детским церебральным параличом позволяет восстановить не только нарушенные двигательные функции больного, но и существенно влияет на восстановление нарушенных когнитивных функций, способствует реализации социальной адаптации, снижает инвалидизацию и создаёт условия для интеграции больного в привычную для него общественно полезную среду.

Метод программирует активное участие не только пациента в реабилитационных мероприятиях, но и даёт возможность проводить мониторинг командной работы специалистов, участвующих в комплексной реабилитации.

Список литературы

1. Алимova В.С. Совершенствование комплексной реабилитации детей с церебральным параличом в условиях Информационно-консалтинговой службы // *Bola va zamon.* – 2018. – № 2. – С. 10–11.
2. Выготский Л.С. Вопросы дефектологии – М.: Владос, 1999.
3. Муминова Л.Р. Индивидуальное сопровождение детей с нарушениями психоречевого развития в условиях Информационно-консалтинговой службы // *Bola va zamon.* – 2017. – № 1. – С. 8–9.
4. Исанова В.А. Новые инновационные технологии медико-социальной реабилитации в условиях много-аспектных реабилитационных учреждений: метод. пособие. – К., 2007.
5. Харди И. Врач, сестра, больной. Психология работы с больными. – Будапешт: Изд-во Академии наук Венгрии, 1988.
6. Mauritz K-H. General rehabilitation. *Current Opinion Neurol Neurosurgery.* – 1990. – №3. – P. 714–718.
7. Voss D.E., Ionta M.K., Meyers B.J. *Proprioceptive Neuromuscular Facilitation.* 3rd ed. Harper & Row. New York, 1985

Муминова Л. Р.

доктор педагогических наук, профессор,
Республиканский центр социальной адаптации детей,
Ташкент, Республика Узбекистан

Шарипова Д. Д.

доктор педагогических наук, профессор,
Республиканский центр социальной адаптации детей,
Ташкент, Республика Узбекистан

Повышение уровня здоровьесберегающих знаний детей с ограниченными возможностями здоровья

Большая медицинская энциклопедия дает следующее определение понятия «здоровье»: «Здоровье-это состояние организма человека, когда функция органов и систем уравновешены с внешней средой и отсутствуют какие-либо болезненные изменения» [1].

По мнению ученых, здоровье-это обычное состояние духа, эмоциональной и психической сфер жизнедеятельности человека, которое создает наиболее благоприятное условие для развития его личности, его талантов и способностей для осознания им своей неразрывной связи с окружающим миром, своей ответственности за него. В частности, Ю.П. Лисицин рассматривает здоровье человека как гармоническое единство биологических и социальных качеств, обусловленных врожденными и приобретенными биологическими и социальными явлениями, которые и определяют, в конечном счете, состояние человека [2]. Р.М. Бабаевский определяет здоровье как возможность организма человека адаптироваться к изменениям окружающей среды, взаимодействуя с ней свободно на основе биологической, психической и социальной сущности человека [3].

И.И. Брехман следующим образом формулирует понятие «здоровье человека». «Здоровье человека – его способность охранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации» [4]. А.Г. Щедрина включает в определение «Здоровья» как количественную характеристику, так и материальный (биологический) субстрат, рассматривая здоровье как одну из составляющих организма в его многомерной характеристике среди таких как нравственность и интеллектуальность. «Здоровье – есть целостное многомерное динамическое состояние (включая его позитивные и негативные показатели) в процессе реализации генома в условиях конкретной социальной и экологической среды, позволяющее человеку в различной степени осуществлять его биологические и социальные функции» [5, с. 9].

Учитывая вышеизложенное, здоровьесберегающая деятельность в образовательных учреждениях, включает следующих компоненты работающих на инклюзивной основе:

Комплекс оздоровительных, профилактических, лечебных мероприятий;

Образовательная деятельность;

Работа над осознанным саморазвитием детей;

Деятельность по созданию необходимых условий для самопознания, самореализации каждого участника этой системы.

Охрану здоровья обучающихся в можно назвать приоритетным направлением деятельности образовательного учреждения, так как все дети должны усваивать полученные знания и в будущем способны заниматься активной трудовой деятельностью [6, с. 87].

В контексте сказанного, заслуживают внимания дети дошкольного и школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, имеющие врожденный или приобретенный характер и сопровождающийся нарушением деятельности органов чувств или опорно-двигательного аппарата, имеющие возможность получать образование в условиях инклюзива. При этом следует помнить что, имея определенные нарушения в физическом статусе, они призваны сохранить и укрепить наличное здоровья и все те, кто занимается их образованием, должны выполнять с ними наряду со здоровыми сверстниками образовательные, воспитательные, развивающие здоровьесберегающие функции и подготовку к предстоящей семейной, социальной и профессиональной деятельности.

В этой связи особое место занимает здоровьесберегающая деятельность образовательных учреждений, которые должны привлекать к этой работе лиц, обладающих высокой здоровьесберегающей компетенцией, имеющих глубокие знания по охране здоровья обучаемых, создавать должную здоровьесберегающую среду обучения, а также повышать уровень здоровьесберегающих знаний обучающихся.

Каждый обучающий детей в условиях инклюзива должен знать, что существует более 300 определений понятия «здоровье». Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье-это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов.

Физическое здоровье – это совершенство саморегуляции в организме, гармония физиологических процессов, максимальная адаптация к окружающей среде (педагогическое определение); это состояние роста и развития органов и систем организма, основу которого составляют морфологические и функциональные резервы, обеспечивающие адаптационные реакции (медицинское определение).

Психическое здоровье:

- это высокое сознание, развитое мышление, большая внутренняя и моральная сила, побуждающая к созидательной деятельности (педагогическое определение);

- это состояние психической сферы, основу которой составляет статус общего душевного комфорта, адекватная поведенческая реакция (медицинское определение).

Социальное здоровье – это здоровье общества, а также окружающей среды для каждого человека.

Нравственное здоровье – это комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информативной сферы в жизнедеятельности, основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивидов в обществе.

Духовное здоровье – система ценностей и убеждений.

В характеристике понятия «сохранение здоровья» используется как индивидуальная, так и общественная характеристика.

В отношении индивида оно отражает качество приспособления организма к условиям внешней среды и представляет итог процесса взаимодействия человека и среды обитания. Здоровье формируется в результате взаимодействия внешних (природных и социальных) и внутренних (наследственность, пол, возраст) факторов.

Признаки сохранения индивидуального здоровья:

- специфическая и неспецифическая устойчивость к действию повреждающих факторов;

- оптимальные показатели роста и развития;

- текущее функциональное состояние и потенциал (возможности) организма и личности;

- наличие и уровень какого-либо заболевания или дефекта развития;

- уровень морально-волевых и ценностно-мотивационных установок.

В связи с этим целостный взгляд на индивидуальное здоровье детей с ограниченными возможностями здоровья можно представить в виде четырехкомпонентной модели, в которой выделены взаимосвязи различных его компонентов и представлена их иерархия:

- соматический компонент – текущее состояние органов и систем организма человека, основу которого составляет биологическая программа индивидуального развития, опосредованная базовыми потребностями, доминирующими на различных этапах онтогенетического развития человека, а во-вторых обеспечивают индивидуализацию этого процесса с учетом имеющихся ограниченные возможности здоровья;

- физический компонент – уровень роста и развития органов и систем организма, основу которого составляют морфофизиологические и функциональные резервы, обеспечивающие адаптационные реакции;

- психический компонент – состояние психической сферы, основу которого составляет состояние общего душевного комфорта, обеспе-

чивающее адекватную поведенческую реакцию. Такое состояние обусловлено как биологическими, так и социальными потребностями, а также возможностями их удовлетворения;

• нравственный компонент – комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информативной сферы жизнедеятельности, основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе. Нравственным здоровьем опосредована духовность человека, так как оно связано с общечеловеческими истинами добра, любви и красоты [6].

В контексте вышесказанного, для обучаемых весьма значимым является развитие мотивации к сохранению здоровья и формированию здорового образа жизни, сведения о которых следует реализовывать в процессе изучения всех предметов, осуществляя интеграцию в них здоровьесберегающих знаний, продолжая отмечать их значимость в процессе, организации досуга во внеклассное и во внешкольное время.

Список литературы

1. Большая медицинская энциклопедия. – М., 2002. – Т. 8.
2. Лисицин Ю.П. Теоретико-методологические проблемы концепции «Общественное здоровье». *Общественные науки и здравоохранение*. – М.: Наука, 1987. – С. 48–61.
3. Бабаевский Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. – М.: Медицина 1978. – 128 с.
4. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. – М.: Физкультура и спорт. 1990. – 108 с.
5. Щедрина А.Г. Онтогенез и теория здоровья: методологические аспекты. – Новосибирск: Наука, 1992. – 160 с.
6. Шарипова Д.Д., Мусурманова О, Таирова М. и др. *Здоровье будущего поколения – в ваших руках: учеб. пособие*. – Ташкент: Fan va texnologiya. – 112 с.

Науменко О. А.

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии
инклюзивного образования,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

Методические аспекты обучения изобразительной деятельности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Учебный предмет «Изобразительное искусство» играет значимую роль в системе как общего, так и специального среднего образования ввиду того, что решает специфические задачи, связанные с передачей фундаментальных ценностей, выработанных человечеством, с целью

эмоционально-духовного, эстетически-нравственного развития личности, формирования ее творческого потенциала.

Специфика данного учебного предмета диктует цель образования в области изобразительного искусства и раскрывает ее как формирование художественно-эстетической, духовно-нравственной культуры учащегося, культуры ценностного отношения к миру, развитие его творческого потенциала, фактора творческого освоения и преобразования мира [5].

В процессе занятий изобразительным искусством активно развивается познавательная сфера личности учащегося, в том числе с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), особенно образное мышление, воображение, а также индивидуальность, фантазия, эмоциональная сфера, мыслительная деятельность, интуиция и др. Формируются пространственные и цветовые представления, чувство меры, ритма, симметрии и асимметрии, пропорций, композиционного равновесия, комбинаторные и сенсорные способности [2].

Известно, что особенности развития познавательной и моторной сферы детей с ТНР неизбежно оказывают влияние на формирование всех видов деятельности, в том числе и изобразительной.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что учащиеся с ТНР испытывают ряд трудностей в овладении навыками изобразительной деятельности. При этом, отрицательное влияние оказывают следующие факторы: представления о предметах у детей данной категории оказываются неточными и неполными из-за особенностей восприятия, практический опыт недостаточно обобщён и закреплён в слове; воображение гораздо беднее, чем у сверстников с нормальным речевым развитием. Учащиеся с ТНР не могут правильно держать карандаш, кисть, регулировать силу нажима, избегают прорисовывания более мелких деталей, при изображении с натуры чаще руководствуются не рассматриванием предмета, наблюдением за ним, а стереотипным способом изображения, усвоенного, возможно, еще в дошкольном детстве. При рисовании с натуры учащиеся с ТНР затрудняются в различении градаций цвета в зависимости от светотени, изменения его в зависимости от освещения, испытывают большие трудности в объединении объектов по смыслу композиционно в соответствии со своим замыслом, в передаче пространственных отношений объектов, глубины пространства. Вследствие этого они охотнее рисуют отдельные объекты, зачастую не оформляя свою работу композиционно.

В изобразительном искусстве принято выделять следующие виды техник получения изображения: традиционные и нетрадиционные. К традиционным техникам получения изображения относятся: рисование с помощью простого карандаша, рисование с помощью цветных ка-

рандашей, рисование с помощью фломастеров, рисование кистью – акварелью, гуашью; рисование с помощью восковых мелков.

Нетрадиционные же изобразительные техники – это эффективное средство изображения, включающее новые художественно-выразительные приемы создания художественного образа, композиции и колорита, позволяющие обеспечить наибольшую выразительность образа в творческой работе [4].

Нетрадиционные техники получения изображения играют большую роль в развитии учащихся с ТНР. Желание творить – внутренняя потребность ребенка, она возникает у него самостоятельно и отличается чрезвычайной искренностью. На уроках изобразительного искусства с использованием нетрадиционных техник получения изображения младшим школьникам с ТНР предоставляется возможность экспериментировать, обогащается и активизируется их словарный запас. Использование приемов изобразительного искусства в коррекции зрительно-пространственных представлений у детей с нарушениями речи позволяет создать благоприятные условия для развития познавательных процессов, в том числе совершенствования зрительно-пространственных представлений, что, в свою очередь, является неотъемлемой частью прпедевтики оптической дисграфии.

Обучение младших школьников с ТНР с использованием нетрадиционных техник получения изображения на уроках по учебному предмету «Изобразительное искусство» не заменяет обучение умениям и навыкам, предусмотренным программой, а помогает в этом [1].

Для успешного обучения изобразительной деятельности младших школьников с ТНР в обозначенном контексте необходимо наличие нескольких условий:

- особая позиция взрослого по отношению к потребностям учащихся с ТНР и их изобразительным возможностям: принятие, понимание, вера в художественно-изобразительный потенциал каждого ребёнка;

- знание педагогами сложной структуры имеющего нарушения и учёт психофизических особенностей, в одинаковой степени влияющих на становление у детей этого вида продуктивной деятельности;

- совместное с каждым ребёнком эмоциональное осмысление будущей работы, обеспечение разнообразия его эмоциональных и сенсорных ощущений;

- адаптация образовательной среды для осуществления занятий по рисованию.

В целом, при организации обучения изобразительной деятельности учащихся с ТНР необходимо придерживаться следующих положений, которые заключаются в:

- создании и поддержании стабильного положительно-эмоционального климата на уроках изобразительной деятельностью;

- использовании индивидуального и дифференцированного подходов в процессе коррекционно-педагогической работы с учащимися, учёте их индивидуальных возможностей, способностей, предпочтений, склонностей и интересов;

- тщательном, обусловленном возрастными и психофизическими возможностями детей, отборе художественного материала для занятий изобразительной деятельностью;

- использовании разнообразных методов и приёмов, и их сочетаний в работе с детьми указанной категории;

- интеграции художественных видов деятельности (музыкальной, изобразительной, игровой, художественно-речевой, театрализованной);

- создании эстетической среды путем включения произведений (рисунков, поделок, коллажей и т. п.), выполненных детьми, в жизнь учреждения образования [3].

Успех обучения на уроках изобразительного искусства во многом зависит от того, какие методы и приемы использует педагог, чтобы донести до младших школьников с ТНР необходимое содержание, сформировать у них знания, умения, навыки, а также развить способности в той или иной области деятельности. Для этого используются словесные, наглядные и практические методы и приемы обучения. При получении изображения нетрадиционными способами наиболее часто используются:

- беседа (подготавливает детей к ознакомлению с новым учебным материалом);

- объяснение (обсуждается последовательность выполнения изображения в нетрадиционной технике);

- наблюдение (предлагается готовое изображение; его рассматривание, выделение особенностей и способа получения изображения и др.);

- демонстрация (показ и рассматривание предметов для рисования с натуры (фруктов, геометрических фигур и т. д.);

- показ техники рисования учителем (поэтапный или моментальный показ изображения, созданного с помощью нетрадиционной техники).

Нетрадиционные техники получения изображения подбираются на усмотрение учителя или учащихся индивидуально, или в зависимости от особенностей и возможностей детей с ТНР, а грамотность их подбора к определенной теме урока, выбор методов и приемов обучения на конкретном занятии полностью зависит от компетенции учителя и его осведомленности о рекомендациях к их применению.

Список литературы

1. Изобразительное искусство. I–V классы. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. – Мн.: НИО, 2012. – 40 с.

2. Игнатъев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: учеб. пособие. – М.: Мир, 2007. – 208 с.

3. Нетрадиционные технологии на занятиях изобразительной деятельности / авт.-сост. И.Н. Крупицкая. – Мозырь: Белый Ветер, 2001. – 30 с.
4. Никитина А.В. Нетрадиционные техники рисования. – СПб.: Каро, 2008. – 96 с.
5. Пьянкова Н.И. Изобразительное искусство в современной школе. – М.: Просвещение, 2006. – 176 с.

Олифир М. В.

учитель АФК,
Школа № 627 Невского района Санкт-Петербурга,
Санкт-Петербург, Россия,

Удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ методом спортивно-ориентированной физической подготовки на примере спортивного ориентирования

С позиции социального заказа на формирование здорового поколения методология спортизации задает новый вектор проектирования инновационных технологий, кардинально отличающихся от существующих тем, что позволяет наряду с повышением уровня физических кондиций занимающихся развивать личность, способную успешно адаптироваться в современном мире и в полной мере реализовать свой потенциал [2].

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ или затрудняет его вне специальных условий обучения и воспитания. Группа школьников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. В нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая аутистические нарушения, с задержкой психического развития, с комплексными нарушениями развития.

В последние годы активно и широко пропагандируется подход, сторонники которого на передний план в физическом воспитании выдвигают не физкультуру (физкультурную двигательную активность) и не физическую культуру, а спорт (особенно спортивную тренировку) и потому делают акцент на спортивной ориентации этой педагогической деятельности, приобщении воспитуемых к занятиям спортом, к ценностям спортивной культуры [3].

Спортизация предполагает конверсию технологий спортивной тренировки с целью управления процессом индивидуального психофизического развития человека на основе адекватной задачам физического воспитания модификации систем спортивных упражнений, принципов и методов их применения. Инноватика и идейная основа спортивно-ориентированного физического воспитания заключается в

том, чтобы спроектировать условия дифференцированного освоения обучающимися ценностей спортивной культуры согласно личностным мотивам, особенностям и уровню притязаний каждого занимающегося. Под спортизацией понимается активное использование спортивной деятельности, спортивных технологий, соревнований и элементов спорта в образовательном процессе с целью формирования спортивной культуры обучающихся. Спортивное образование должно рассматриваться как пространство деятельностной социализации личности, обеспечивающее естественные условия формирования ее социальной активности и успешной жизнедеятельности.

В.К. Бальсевичем обоснована необходимость выбора для каждого ребенка вида спортивной деятельности в соответствии с его двигательной и психической одаренностью. С гуманистической общечеловеческой позиции усилия должны быть не сосредоточены на отборочном «отсеивании» непригодных, а направлены на приобщение ребенка к спорту через определение индивидуального своеобразия его предрасположенности (на уровне склонностей и задатков) к конкретным видам спорта и соревновательным упражнениям.

Рассматриваемая методика, основанная на спортивно-ориентированной форме организации физического воспитания, расширении применения нетрадиционных средств физической культуры в целостном процессе образования и развития ребёнка, применена в школе 627 Невского района Санкт-Петербурга. ГБОУ школа № 627 Невского района Санкт-Петербурга, принимает на обучение детей по адаптированным основным общеобразовательным программам обучающихся с НОДА с учетом задержки психического развития; с учётом умственной отсталости; с учётом тяжелых множественных нарушений развития, разработанными в соответствии ФГОС ОВЗ. Форма организации спортивно-ориентированных занятий – линейный урок, охватывающий, на первом этапе, учеников младшей школы с 1 подготовительного по 4 класс включительно. Адекватно интересам, склонностям, потребностям, потенциальным возможностям, в том или ином виде спортивной или физкультурной деятельности, школьники определены в группы по видам спорта. Обучающимся, предложено пять направлений: лёгкая атлетика, спортивные игры, художественная гимнастика, спортивное ориентирование, а так же двигательное развитие.

На уроках спортивной направленности педагоги адаптивной физической культуры производят отбор и тренировки учащихся, для формирования сборной команды школы, к соревнованиям по видам спорта Спартакиады для детей с поражением ОДА, Спартакиады СОК СПб, Первенства СПб по Бочча, соревнований по спорту лиц с поражениями ОДА в дисциплине спортивное ориентирование. Решаются вопросы вовлечения обучающихся в спортивную деятельность, повышения их мотивации к занятиям спортом. Все без исключения ученики школы, в

рамках учебного расписания, посещают урок спортивной направленности, руководствуясь своими интересами, имеют возможность ознакомиться со всеми предлагаемыми в школе спортивными дисциплинами, продолжить тренировки для достижения лучших результатов.

Наряду с традиционными для школы спортивными дисциплинами, особого внимания заслуживает спортивное ориентирование. Данный вид спорта обладает высоким здоровьесформирующим эффектом, позволяет развивать личностные качества, интеллектуальные и двигательные способности, а так же не требует больших материально-технических затрат на его обеспечение. «Точное ориентирование», а так же «Спортивный лабиринт» – виды спортивного ориентирования, которые позволяют соревноваться участникам с различной степенью мобильности и когнитивных возможностей.

В процессе занятий спортивным ориентированием обучающиеся совершенствуют и закрепляют знания, полученные на уроках географии, физики, математики, физической культуры. Освоение топографических знаков, интерпретация информации, полученной различными способами, создаёт индивидуально-неповторимый опыт коммуникации. Результатом занятий являются освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные); способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике.

Каждая из сторон подготовленности спортсмена-ориентировщика тесно связана с другими её сторонами. Например, способность спортсмена выполнять мыслительные операции во время прохождения соревновательной дистанции во многом зависит от уровня развития выносливости. Уровень выносливости, в свою очередь, тесно связан с уровнем психической устойчивости, умением реализовать рациональную тактическую схему соревновательной борьбы и т. д.

Основными методами спортивной тренировки со школьниками с ОВЗ выступает игровой метод и метод соревновательный. Независимо от возраста, физических и когнитивных возможностей, включение в тренировочный план игровых моментов позволяет разнообразить тренировочный процесс, сделать его менее утомительным. При помощи различных игр, а так же соревнований различного уровня, осуществляется контроль за усвоением пройденного материала, совершенствуются отдельные элементы техники.

Демонстрацией результатов применённой методики является осязаемый интерес обучающихся к различным видам физической активности, спортивным праздникам и соревнованиям, участие обучающихся в соревнованиях различного уровня, их успехи, продолжающееся сотрудничество со Специальным Олимпийским комитетом, сотрудничество с Государственным бюджетным нетиповым образовательным учреждением детский оздоровительно-образовательный туристский центр Санкт-Петербурга «Балтийский берег».

Введение спортизированных технологий в условиях общеобразовательной школы для обучающихся с ОВЗ создает организационно-педагогические условия привлекательности содержания спортизированных занятий для детей; обеспечивает соответствие обучающих и тренирующих воздействий особенностям возрастного развития, моторики и психики занимающихся; обеспечивает возможность свободно выбирать вид спорта на основе личностной мотивации и интереса; предоставляет возможности для приоритетного освоения этических, нравственных, духовных и здоровьесформирующих ценностей спортивной культуры.

Список литературы

1. Бальсевич В.К. Очерки по возрастной кинезиологии человека. – М.: Советский спорт, 2009. – 220 с.
2. Лубышева Л.И. и др. Спортизация в системе физического воспитания: от научной идеи к инновационной практике: моногр. – М.: Теория и практика физической культуры и спорта, 2017. – 200 с.
3. Столяров И.В. Инновационная концепция модернизации теории и практики физического воспитания: моногр. – Бишкек: Максат, 2013.

Орехова Ю. М.

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Ярославское высшее военное училище
противовоздушной обороны Министерства обороны РФ,
г. Ярославль, Россия

Цели и задачи обучения иностранному языку детей с тяжелыми нарушениями речи в средней школе

Проблема обучения иностранному языку детей с нарушениями речи является особенно актуальной, во-первых, по причине активного реформирования отечественной системы образования, во-вторых, из-за отсутствия Стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья и конкретных требований к их языковой подготовке на момент окончания 9 класса, и, в-третьих, небольшим опытом инклюзивной образовательной практики в нашей стране.

Необходимо отметить, что инклюзивное образование ставит своей главной целью создание единой образовательной среды, в которой «обычные» дети будут обучаться вместе с «особенными» детьми. Соответственно, организация процесса обучения иностранному языку должна проходить с учетом потребностей и особенностей всех обучающихся [2].

Определение целей, задач и требований к организации обучения детей с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР) является важной задачей современной лингводидактики и педагогики, которая требует от педагогов поиска наиболее эффективных стратегий обучения как

процесса, направленного на развитие личностного ребенка в соответствии с его индивидуальными возможностями и потребностями.

Важно понимать, что цель обучения иностранному языку в средней школе многокомпонентная, что, в свою очередь, еще больше усложняет сам процесс преподавания иностранного языка в рамках классно-урочной системы. На основе анализа нового ФГОС НОО и ООО [4; 6] считаем целесообразным выделять пять целей обучения основному иностранному языку в школе: практическую, образовательную, воспитательную, развивающую и стратегическую.

По своей сути практическая функция дублирует стратегическую: достижение этих целей проявляется в способности и желании обучающихся вести коммуникацию посредством иностранного языка с носителями языка, соблюдая принятые в той или иной культуре поведенческие нормы, и, соответственно, достижения определенного уровня владения иностранным языком (уровень А1-А2 на момент окончания 9 класса).

Реализация образовательной цели заключается в усвоении обучающимися определенных знаний (лингвистических и социокультурных) и овладении умениями и навыками их использования в реальных ситуациях общения с носителями языка и культуры. Данная цель также формулируется в терминах компетенций: речевой, языковой, коммуникативной, социокультурной и др.

Воспитательная цель детально описана в номенклатуре воспитательных ценностей, представленной Е.И. Пассовым [3], и реализуется на каждом уроке иностранного языка в разных формах.

Развивающая цель реализуется главным образом через деятельность учителя, которая направлена на развитие языковых и творческих способностей учащихся, универсальных учебных действий и определенных свойств личности.

Во всех государственных образовательных учреждениях учат по единому учебному плану и однотипным учебно-методическим комплексам. Сам процесс обучения строится в соответствии с требованиями, прописанными в новом ФГОС. Соответственно, говорить об инклюзивном, дифференцированном и индивидуализированном образовании еще рано из-за отсутствия Стандарта для детей с ОВЗ и конкретных рекомендаций к организации обучения в классах V-го вида или в классах, реализующих идею инклюзивного образования.

Адаптация целей, задач и самого учебного процесса под особенности детей с ТНР на наш взгляд просто необходима. Это связано, прежде всего, со спецификой предмета «Иностранный язык», которая заключается в обучении речевым видам деятельности (как рецептивным – аудирование и чтение, так и продуктивным – говорение и письмо).

Прежде всего, акцент должен сместиться с обучения на развитие и воспитание личности обучающегося посредством иностранного языка. В данной ситуации следует помнить об «уникальности языка как социокультурного феномена: присущие языку функций, универсаль-

ность средств осмысления мира и человека свидетельствуют о мощном образовательном потенциале языка, неисчерпаемых внутренних ресурсах, таящих возможность выхода на становление, образование человека – создание образа себя, мира, своих действий в мире» [3, с. 10]. Так знание иностранного языка на элементарном уровне поможет обучающимся лучше социализироваться, осознать свое место и социальную роль в обществе, раскрыть свои творческие способности и т.д. Реализация развивающей и воспитательной функции поможет развить необходимые качества характера, такие как, например, толерантность, терпимость, гибкость, чувство патриотизма и гордости за свою страну, а также развить проектные навыки и определенные виды УУД.

На наш взгляд адаптация программы должна обеспечить достижение обучающимися с ТНР следующих результатов обучения [6].

Личностные результаты должны отражать:

1) осознание себя полноценным гражданином РФ, испытывающим чувство гордости за свою Родину и за свой народ;

2) доброжелательное и уважительное отношение к иноязычной культуре и представителям других национальностей;

3) устойчивая мотивация к изучению иностранного языка и иноязычной культуры;

4) овладение начальными навыками адаптации в современном поликультурном мире, а также осознание своего места в многонациональном и поликультурном мире;

5) владение элементарными навыками коммуникации и следование языковым и культурным нормам поведения в обществе (социуме);

6) формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств, а также развитие чувства прекрасного;

7) осознание и принятие своей социальной роли, а также развитие мотивов учебной деятельности;

8) развитие навыков сотрудничества с одноклассниками (однорупниками) и учителем в различных ситуациях общения (умение вести диалог с одноклассниками и учителем и достигать взаимопонимания);

9) развитие адекватных представлений о собственных возможностях;

10) формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям.

Метапредметные результаты освоения программы включают освоенные обучающимися УУД, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями (составляющими основу умения учиться) и межпредметными знаниями. С учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР *метапредметные результаты* должны отражать [6]:

1) целеполагание: постановка целей и поиск путей их достижения, наиболее эффективных способов решения учебных и познавательных задач;

2) формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, а также определять наиболее эффективные способы достижения результата;

3) адекватная оценка правильности выполнения учебной задачи;

4) взаимодействие с одноклассниками и учителем и выполнение определенных социальных ролей, а также умение распределять роли в группе и работать в группе;

5) работа с информацией: поиск, выделение, обобщение и фиксация;

6) осуществление самонаблюдения, самоконтроля и самооценки;

7) развитие исследовательских учебных действий, включая навыки работы с информацией, а также формирование проектных умений;

8) работа с различными источниками информации и использование средств ИКТ и сети Интернет;

9) овладение навыками смыслового чтения доступных по содержанию;

10) готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, умение излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

11) готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества;

12) овладение некоторыми базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими доступные существенные связи и отношения между объектами и процессами.

Предметные результаты освоения программы включают в себя конкретные ЗУНы и компетенции, специфичные для каждой предметной области, которым должны овладеть обучающиеся (их подробное описание представлено в Стандарте).

Для успешного освоения учащимися с ТНР (классы 5-го вида) адаптированной образовательной программы и достижения определенного Стандартом уровня владения иностранным языком учителю целесообразно следовать следующим рекомендациям:

1) Сокращение объема учебного материала (в том числе минимизация учебного материала, на который нельзя найти опоры в родном языке);

2) Увеличение количества часов, отводимых на изучение иностранного языка и проведение дополнительных занятий с обучающимися (возможно в паре с логопедом);

3) Смещение акцента на рецептивные речевые навыки (аудирование и чтение) для лучшей отработки фонетических и произносительных навыков, умения понимать на слух;

4) Поиск и отбор новых специальных методик и педагогических технологий, а также внедрение современных средств обучения на основе ИКТ;

5) Разработка специальных учебно-дидактических материалов и методических пособий для детей с ТНР;

- 6) Использование технологии формирующего оценивания для оценки образовательных результатов обучающихся;
- 7) Создание благоприятного психологического климата в группе и дружеской атмосферы на уроке иностранного языка;
- 8) Проведение интегративных занятий.

Список литературы

1. Мильруд, Р.П. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 34–40.
2. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения / под ред. А.Г. Каспржака, Л.Ф. Ивановой. – М.: Просвещение, 2004. – 458 с.
3. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М.: Просвещение, 2000. – 159 с.
4. Рогова Г.В. Цели и задачи обучения иностранным языкам // Общая методика обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1991. – 278 с.
5. Селевко, Г.К. Технологии воспитания и обучения детей с проблемами. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 140 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: офиц. текст: по состоянию на 15.04.2012 / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М., 2010. – 50 с.

Оськин Д. Н.

кандидат медицинских наук, доцент,
начальник Ресурсного учебно-методического центра
по обучению инвалидов и лиц
с ограниченными возможностями здоровья,
Рязанский государственный медицинский
университет им. академика И.П. Павлова,
г. Рязань, Россия

Крестьянинова О. А.

зам. начальника Ресурсного учебно-методического центра
по обучению инвалидов и лиц
с ограниченными возможностями здоровья,
Рязанский государственный медицинский
университет им. академика И.П. Павлова,
г. Рязань, Россия

Атлас медицинских профессий для лиц с особыми образовательными потребностями как ресурс консалтингового сопровождения непрерывной профориентации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в медицинском образовании

Цели государственной политики Российской Федерации в сфере развития доступности качественного образования, которое соответствует современным потребностям общества и граждан страны, в том числе с инвалидностью, и возникшая в первое десятилетие XXI в. концепция инклюзивного здравоохранения, призванная учитывать по-

требности инвалидов в планировании и оказании медицинской помощи системой здравоохранения, определяют цели деятельности отраслевого Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, функционирующего на базе Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова. Опираясь на тот факт, что противоречащая инклюзии медицинская, исключая лиц с инвалидностью из общества, модель уходит в прошлое, инклюзивное образование и инклюзивное здравоохранение сейчас переживают этап становления.

Тесная взаимосвязь отраслевого образования и здравоохранения поднимает проблему непрерывного медицинского образования, существенным выражением которого по сути является непрерывная профессиональная ориентация в условиях постоянного выбора карьеры. По нашему мнению, становление врача – это пожизненный процесс образования, в разные периоды профессионального становления состоящий из этапов выбора профессии, профессионального самоопределения и профессионального саморазвития. Таким образом, отраслевая профессиональная ориентация, функциональная непрерывность которой естественна в реализации указанных этапов, начинается в средней школе и опирается на постоянное повышение квалификации (в условиях непрерывного медицинского образования).

Важным аспектом первоначального выбора профессии школьником, особенно имеющим инвалидность, является корректность решения относительно особенностей выбранной профессии и представлений о себе самом. Долговременная непрерывная профессиональная подготовка основывается на раннем знакомстве с особенностями профессии. Этот факт наиболее актуален в сфере профессиональной ориентации будущих специалистов здравоохранения, и его существование влечет два естественных следствия: это изучение образовательных потребностей обучающихся, выявление психологической предрасположенности к выбранной профессии и, в случае работы с лицами с инвалидностью, – физической возможности не просто освоить выбранную профессию, но и впоследствии устроиться на работу по выбранной специальности и развитие практических навыков, подразумевающих как развитие личностных профессиональных качеств, самовоспитание, так и адаптацию к условиям работы в сфере здравоохранения.

На данный момент всеми образовательными организациями высшего образования, подведомственными Министерству здравоохранения Российской Федерации, осуществляется довузовская подготовка и профориентационная работа со школьниками. В результате проведенного в феврале 2020 г. мониторинга Ресурсным центром были получены сведения о программах ранней профессиональной ориентации и профильной медицинской подготовки школьников, осуществляемых медицинскими вузами. Помимо подготовительных курсов и событий-

ных мероприятий, в 35,7% медицинских вузов страны реализуются программы профильной медицинской подготовки в медицинских классах школ, 23,8% медицинских вузов реализуют образовательную программу профессионального обучения «Младшая медицинская сестра по уходу за больными» на базе среднего общего образования с выдачей свидетельства об обучении. За 2018–2020 гг. были охвачены профильной профориентационной работой 34 736 школьников из 1 374 общеобразовательных организаций. Из указанного количества 54% школьников посещает только событийные мероприятия по профориентации, проходящие 1–2 раза в год и не выполняющие задач непрерывной профориентации. За период 2018–2020 гг. среди названного количества обучающихся контингент инвалидов и лиц с ОВЗ составил 0,6% – 209 человек, из них 180 человек участвовали в событийных мероприятиях, посвященных профессиональной ориентации. Стоит заметить, что только 11 медицинских вузов при организации профориентационной работы ведут учет лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

22 января 2020 г. в Рязанском государственном медицинском университете им. академика И.П. Павлова состоялся круглый стол «От школьного класса к рабочему месту: непрерывная профориентация в медицинском образовании». Организаторами круглого стола выступили Уполномоченный по правам человека в Рязанской области и отраслевой Ресурсный центр. По результатам встречи участниками круглого стола было предложено в связи с недостаточной информированностью родителей и иных лиц о медицинских профессиях содействовать внедрению в методическую практику образовательных учреждений Атласа медицинских профессий для лиц с особыми образовательными потребностями, разработанного коллективом отраслевого Ресурсного центра. Также в связи с нередко встречающейся психологической и методической неподготовленностью профессорско-преподавательского и административно-управленческого персонала образовательных организаций к поступлению и обучению лиц с инвалидностью, содействовать подготовке специалистов образовательных организаций путем повышения квалификации в сфере инклюзивного образования.

Указанные факты позволяют сделать вывод, что событийность организуемых профориентационных мероприятий различного уровня в настоящее время не выполняет задач, заявляемых организаторами данных мероприятий. Такие мероприятия должны качественно трансформироваться в непрерывную, продолжительную, "эстафетную" программу сопровождения профессионального самоопределения личности. Необходимо учитывать тот факт, что человек, готовящий себя к профессиональной медицинской деятельности, на протяжении очень долгого периода времени несколько раз оказывается в ситуации выбора – от выбора профессии, образования, учебного учреждения, повышения

квалификации, должности, до выбора места работы и так далее – профессиональный выбор сопутствует человеку от раннего возраста до выхода на пенсию. В этой связи основная образовательная задача образовательных учреждений разного уровня – подготовить человека к грамотному, осознанному и рациональному выбору профессии. Также необходимо помнить, что профессиональная ориентация лиц с инвалидностью находится в зоне особого внимания.

Работа по профориентации абитуриентов с инвалидностью в ситуации свершившегося выбора на этапе подачи документов в образовательное учреждение среднего профессионального или высшего образования должна на первоначальном этапе сводиться к осознанию абитуриентом с инвалидностью механизма получения медицинского образования, проведения процедур профессионального отбора и образа будущего рабочего места. Практическим инструментом профориентационной работы на первоначальном и последующих этапах может стать Атлас медицинских профессий для лиц с особыми образовательными потребностями.

Атлас медицинских профессий может оказаться востребованным при создании специальных образовательных условий в медицинских образовательных организациях среднего профессионального и высшего образования, так как раскрывает часть вероятных образовательных потребностей лиц с инвалидностью. Данные потребности состоят в обеспечении условий, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить лицо с инвалидностью и (или) ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения.

Практическая значимость Атласа медицинских профессий раскрывается в его содержании: помимо теоретико-методологической составляющей проведения профориентационной работы, Атлас содержит перечни нарушений функций организма (соотносится с классификацией основных видов стойких расстройств функций организма человека и степени их выраженности) и квалификаций (соотносится с перечнем специальностей (направлений подготовки) среднего профессионального и высшего образования). Соотнесение перечней даёт информацию о возможности получения лицами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья той или иной медицинской специальности.

Атлас как инструмент профориентационной работы должен начать «работать» в школе – той отправной точке, которая во многом определяет карьерное развитие человека. Теперь учащийся старших классов школы, имеющий инвалидность, может быть сориентирован в многообразии медицинских профессий для выбора определенной карьерной траектории. Не менее важно включить Атлас в отраслевую профори-

ентацию, то есть учитывать его рекомендации в работе со школьниками с инвалидностью, обучающимися в медицинских классах. Атлас также может быть использован при разработке отраслевых программ профориентации, которые охватывали бы все этапы получения образования: здесь использование Атласа может помочь избежать ошибок при самоопределении в профессии, при овладении существенными механизмами профессиональной деятельности, при вхождении в сферу социальных отношений и адаптации к трудовой деятельности. На наш взгляд, внедрение в методическую практику образовательных организаций Атласа медицинских профессий повысит качество профориентационной работы с лицами с особыми образовательными потребностями, что будет содействовать развитию профессиональной направленности личности, повышению качества подготовки выпускников и их дальнейшего профессионального развития.

Павлова Н. В.

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры коррекционной педагогики
Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
г. Саратов, Россия

Речетворческая деятельность в условиях дистанционного обучения студентов и школьников с различными возможностями

В современной специальной педагогике и инклюзивной практике востребованы личности с творческим потенциалом, которые готовы к экспериментам и нестандартному решению самых сложных проблем [10]. Учителю, как и преподавателю вуза, очень важно владеть умением создавать психологически комфортную, творческую атмосферу, обладать талантом человеколюбия и толерантностью, стараться помочь каждому обучающемуся и поддерживать его усилия по «наработке» такого потенциала, в процессе приобретения им опыта творческой деятельности, в том числе речевой.

К сожалению, в реальности многие начинающие учителя и студенты-практиканты испытывают большие трудности в приобщении детей к словесному творчеству. Очень часто выходом для учителя становится простое переложение творческих «мук» на плечи родителей (проще дать задание на дом, чем *научить* детей – даже из массовой школы – сочинять загадки и сказки!). Несмотря на различного рода сложности, поиск ресурсов для творчества школьников и студентов ведётся постоянно! Нам близка теория эвристического обучения А.В. Хуторского [8], построенная на основе творческой самореализации обучающихся и педагогов, т. е. деятельности по созданию творческой продукции. Мы

стремимся к воплощению этой теории в условиях самоизоляции, когда школьники и родители вместе «учатся» и выполняют домашние задания различной степени сложности, не всегда логичные и оправданные, с точки зрения объёма, содержания, здоровьесберегающих технологий. И это вопреки мнению многих психологов, которые считают, что «недоучить» в данной ситуации гораздо менее вредно, чем постоянно держать детей и их семьи в интеллектуальном и эмоциональном напряжении. Так же, как творческие уроки, домашние занятия требуют учёта и понимания *принципов человекоцентризма* (учёт потребностей, способностей и возможностей личности обучающегося), *адаптивности* (адекватность требованиям личности, общества, времени и развивающемуся социуму), *динамичности и гибкости* (возможность своевременно реагировать на все изменения внутри и вне образовательного процесса), *осознанной перспективы и рефлексивности* (прогнозирование целей и осознанных результатов творческой деятельности обучающихся), *управляемости* (проектирование инновационной среды каждого компонента творческого учебного занятия) [8]. Если учитель, организующий домашнее обучение (в том числе онлайн), задумывается об этих принципах и старается им следовать, можно рассчитывать не только на успех обучения, но и на сохранение физического и душевного здоровья.

Приступая к разработке творческих заданий для студентов-дефектологов по дисциплинам «Методика преподавания русского языка и литературы (специальная)», «Методика развития речи и обучения русскому языку» (бакалавриат) и «Преподавание дисциплин предметной области "Язык и речевая практика" обучающимся с ОВЗ» (магистратура), мы определяем, какой именно индивидуальный творческий продукт будет создан студентом в результате изучения той или иной темы, по каким критериям он будет оцениваться и какое воплощение (продолжение) может получить в педагогической практике будущих специалистов. Так, при изучении раздела «Методика овладения лексико-грамматическими понятиями и орфографическими правилами» творческим продуктом могут стать адаптированные или разработанные студентами для учащихся с ОВЗ *упражнения с элементами творчества* [3; 6] и *динамические наглядные пособия* [5; 7], занимательные «*страницы учебника*», фрагменты уроков и др. Учитывая ведущую роль коммуникативного принципа в лингводидактике, главное внимание мы уделяем обучению будущих дефектологов методике организации речетворческой деятельности школьников с различными нарушениями развития и пытаемся предоставить студентам возможность пережить собственный опыт творчества.

Практические занятия, на которых обеспечивается формирование у студентов лингвометодических компетенций, можно рассматривать как экспериментальные *творческие учебные занятия* различных ви-

дов: *когнитивные, коммуникативные, оргдеятельностные, креативные* [8].

Когнитивный тип предполагает такую структуру занятия, при которой наблюдение на материале видеозаписей фрагментов уроков по одной теме, проведённых разными учителями (или студентами-практикантами), становится основой для постановки методической проблемы: какой из представленных способов (стилей) объяснения нового материала наиболее эффективен? Предложите собственный вариант презентации данной темы на уроке. Какие выводы и рекомендации вы могли бы предложить практиканту (начинающему учителю) при разработке заданий по теме урока? Сформулируйте методические принципы, позволяющие, с вашей точки зрения, эффективно построить уроки по теме (разделу).

Коммуникативное занятие предусматривает такие модели построения, которые позволяют компактно представить и обсудить различные нетипичные, «метафорические» способы организации учебного процесса: например, использование мнемонических, ассоциативных рисунков-подсказок для запоминания словарных слов и т. д. К этому же типу занятий мы бы отнесли формы речевой работы на основе элементов мульттерапии. В зависимости от возраста детей и характера типичных для них нарушений развития, от настроения группы, от возникшей проблемной ситуации и необходимости её смягчить, нейтрализовать, можно выбрать соответствующий мультфильм для воспроизведения по ролям или предложить создание нового (так создан мультфильм по стихотворению Михаила Яснова «Семья» – пример из выпускной квалификационной работы Елены Губановой) [4].

Оргдеятельностные занятия (содержание которых составляет разработка творческих проектов, индивидуальных образовательных программ и др.) больше ориентированы на практическую работу с детьми после вуза, что предполагает сотрудничество выпускников и кафедры коррекционной педагогики, когда новые студенты приходят на педагогическую практику в классы, где работают выпускники, которые, в свою очередь, приглашаются в университет на научно-практические конференции и на встречи со студентами.

Наиболее эффективными и интересными мы считаем *креативные* занятия, предполагающие составление и решение методических задач и тестов, отбор нестандартного материала и написание на его основе творческих работ (сочинений), в которых непосредственно реализуются способности к речевому творчеству и к открытию чего-либо неожиданного в давно известных вещах и т. п. Чтобы научить детей творческому процессу (например, писать сочинения), нужно самим полюбить этот вид работы, почувствовать вкус к слову. Именно поэтому каждый тип сочинения необходимо отрабатывать со студентами, как и с учениками [3; 6; 7]. Таким образом, «из рук в руки» передаётся умение организовать творческий процесс.

К подобным *креативным заданиям* для студентов мы относим, например, следующие: составление текста по ряду опорных слов, которые предложены будущими авторами; коллективное сочинение по цепочке (каждый добавляет по одной фразе); сочинение об истории неживого объекта (что это такое, кому это могло бы принадлежать, где его место обитания и проч., например, портрет неизвестного лица, необычный пейзаж, строение и т. д.); разработку тематики творческих работ разных стилей и жанров для школьников с нарушениями развития; проектирование творческих экскурсий (от лица историка, художника, писателя); разработку сценариев мероприятий, включающих разнообразную речетворческую деятельность детей и т. д.

Такая работа мотивирует студентов, так как всегда предполагает столько индивидуальных вариантов инструкций и возможных решений, сколько участников на занятии. Заметим, что качество работ повышается, если попросить участников использовать не первые пришедшие в голову слова, образы, сюжеты, а... третьи, пятые – они всегда оказываются более оригинальными, а текст в итоге – более эффективным. Например, при выполнении грамматико-орфографического задания, связанного со склонением существительных и правописанием их падежных окончаний (предполагалось составление текста из 6 предложений, каждое из которых включает одну падежную форму), магистрант 1 курса Виолетта Арапова посвятила свои литературные опыты *амфоре* и *бессмертию*. Несмотря на незначительные недочёты и шероховатости, тексты оказались наполнены каким-то поэтическим ароматом древности, философским смыслом:

стояла амфора на каменном столе.
не видя амфоры, ребенок, весь в золе,
бежал, желая счастьем поделиться.
тут амфоре пристало б измениться,

чтобы наполнить мог её малыш,
стать тем, после чего уж не спешишь...
на амфору упал гонец заката,
и вот она вниманием объята:

мальчонка, амфорой восхищаясь,
зовёт отца, тотчас же замедляясь.
родитель вышел: что за чудеса? –
золой усыпанная амфора-краса,

с ней рядом сын, он восхищен собою:
«отец, искусство новое открою!»
так можно, сохраняя естество,
наполнить смыслом даже баловство...

Бессмертие отправилось в путешествие по диагонали земли. Но не хватало у **бессмертия** опыта, ибо нечасто с ним случались приключения. Тогда пришло на помощь **бессмертию** разнообразие и посоветовало: «Отправляйся на перо писа-

теля и наблюдай, будет тебе путешествие». **Бессмертие** не поверило, но решило попробовать – это казалось проще, чем исследовать землю по диагонали. Тогда вместе с **бессмертием** переместилось на перо писателя и разнообразие, и тут начались чудеса! Столько о **бессмертии** было рассказано нового, неожиданного...

Некоторые рассказали об очень простых вещах:

*Зола очень плохо отмывается с кожи, а ещё труднее с шерсти у кошки. Даже с помощью мыла от **зола** трудно отмыться. Раньше таких подробностей, имеющих отношение к **золе**, я не знала. Полдня отмывала **золу** по всей квартире. Это случилось после того, как моя кошка пришла домой, вся перепачканная **золой**. После таких выходных я ещё долго буду помнить о **золе**.* (Мария Басистова).

Лиса – рыжая плутовка.

Лисы хитрее не сыскать.

Лисе всё удаётся ловко!

Лису в обманах не поймать.

Лисой любят зверошки,

И о Лисе лишь говорят. (Настя Белоусова)

Очень интересно сравнивать тексты (высказывания), созданные дочкой, или несколькими детьми одной семьи, или всей семьёй. Каждый человек по-своему играет одними и теми же словами – *формула речевого творчества* у каждого своя. Может быть, она очень проста, как детская игра в кубики... И тогда в качестве «кубиков» можно выбрать три основных вида деятельности, связанных между собой, как звенья в цепи: *думать – делать – говорить*. Эти действия могут последовательно сменять друг друга, производиться параллельно, выполняться в обратном порядке, но связь между ними остаётся вполне ощутимой. Чтобы приблизить эту формулу к ученику, поставим глаголы в форму повелительного наклонения: *думай! → делай! → говори!* Для разных творческих работ находим синонимичные варианты. Например, «думай!» объединяет много конкретных ситуативных инструкций: *сравни, найди, узнай, обобщи, выбери, исправь, отгадай, различай* и др.; «делай!» – это значит *играй, рисуй, разбирай, собирай, заменяй, переставляй* и т. д. Кубик «говори! (скажи!)» тоже предполагает различные замены: *спроси, ответь, расскажи, дополни, исправь, (не) соглашайся, рассуждай* и т. д. Студентам становится понятно, как реализовать *деятельностный подход* и как упростить / усложнить любое упражнение – кубики-дублёры работают в свою «смену», меняясь местами то по вертикали, то по горизонтали, каждый раз образуя новое сочетание заданий! Если мы научимся играть в такие кубики, то сможем проводить **ЖИВЫЕ УРОКИ** развития речи (устной или письменной) школьников! Эти «кубики» и есть «инструкции» на разных уроках. Неслучайно даже название рабочих тетрадей по русскому языку А.К. Аксёновой, Н.Г. Галунчиковой, Э.В. Якубовской для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (с интеллектуальными нарушениями) называются именно так: «Читай, думай, пиши!» [1; 2; 9] – прямое «деятельностное» обращение авторов к ученику.

Главная задача для нас – научить студентов на каждом уроке «разговаривать вопросами» с детьми, по-разному их формулируя, применяя вариативные средства языка, адаптируя инструкции так, чтобы любому ребёнку была понятна суть упражнения. Вариативность инструкций и тематики обеспечивает дозированность учебного материала и повышает мотивацию речевого творчества для детей с различными возможностями.

Таким образом, *творческие учебные занятия* различных видов, разнообразные методы и приёмы, подсказанные фантазией студентов и преподавателя, опирающиеся на переработанный накопленный запас традиционных методик и новых цифровых технологий, считаем эффективным средством (способом) усвоения будущими дефектологами лингвометодических компетенций. На подобных занятиях студенты становятся экспериментаторами, оказываясь в ситуации поиска собственной *формулы творчества*, и именно это делает вуз настоящей *лабораторией* профессионального мастерства.

Список литературы

1. Аксенова А.К., Якубовская Э.В., Галунчикова Н.Г. Читай, думай, пиши. 3 класс. Рабочая тетрадь по русскому языку: в 2 ч. ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2019.
2. Аксенова А.К., Якубовская Э.В., Галунчикова Н.Г. Читай, думай, пиши. 4 класс. Рабочая тетрадь по русскому языку: в 2 ч. ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2019.
3. Павлова Н.В. Возможности речевого творчества у детей с интеллектуальными нарушениями // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия: материалы ежегод. междунар. науч. конф., 24–26 июня 2019 г. / ред. кол.: Т.А. Круглякова (отв. ред.), Т.А. Ушакова, М.А. Еливанова, С.В. Краснощекова. – СПб., 2019. – С. 413–419.
4. Павлова Н.В., Губанова Е.А., Горина Е.Н. Мульттерапия как средство обучения, реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Междунар. науч.-практ. конф. / под науч. ред. Е.М. Дорожкина, В.А. Федорова. – Екатеринбург, 2018. – С. 274–277.
5. Павлова Н.В., Лапшина О.В., Хмелькова О.В. Ситуативно-игровая мотивация при обучении диалогу школьников с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2019: сб. науч. ст. / науч. ред. В.П. Крючков; ред.-сост. О.В. Кощеева и Т.А. Бочкарева. – Саратов: Саратовский источник, 2019. – С. 308–316.
6. Павлова Н.В. Подготовка студентов к коррекционно-развивающей речетворческой работе с детьми, имеющими нарушения развития // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2018: сб. науч. ст. / под ред. О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамионова, Е.С. Пяткиной, Ю.В. Селивановой, М.Д. Коноваловой. – М.: Перо, 2018. – С. 53–63.
7. Павлова Н.В. Использование системы вариативных заданий на основе мобильного дидактического материала при обучении русскому языку школьников с ограниченными возможностями здоровья // Междунар. журн. экономики и образования. – 2018. – Т. 4. – № 3. – С. 81–99.

8. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
9. Якубовская Э.В. Читай, думай, пиши. 2 класс. Рабочая тетрадь по русскому языку: в 2 ч. ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение. – 2019. – 72 с.
10. Selivanova Yu., Pavlova N., Gorina E., Myasnikova L. From an Undergraduate Special Education Student to an Expert Researcher // ARPHA Proceedings. – 2019. – P. 589–601. doi: 10.3897/ap.1.e0558 Published: 05 Nov

Пелевина И. А.

музыкальный руководитель,
Детский сад комбинированного вида № 125,
г. Сочи, Россия

Духовно-нравственное воспитание детей с ОВЗ посредством занятий в детском музыкальном театре

Нынешнее поколение выдающихся творческих личностей открывает новые ветви искусства, показывая уже привычные всем явления совершенно с другой стороны, обнажая их истинную многогранность. Любой творческий человек или просто ценитель искусства может внести свой вклад и предложить новый ракурс видения мира.

Исследовательский опыт современных педагогов, психологов, филологов, искусствоведов, историков говорит нам о появлении новой педагогики, ее новых принципах и методах. В статье «Три принципа новой педагогики» В.Г. Ражников говорит о том, что не имеет значения, в области какой педагогики (общей или специальной) будут разработаны новые методики, важно насколько они приемлемы и реальны в конкретных формах практической деятельности [3]. Очевидно, что театральная педагогика имеет возможность вывести на новые рубежи понимания проблему духовно-нравственного воспитания детей, в том числе, детей с ОВЗ, обогатив существующие пути, формы, средства и методы педагогики достижениями и средствами театрального искусства. Традиционно учёные, психологи, педагоги говорят об искусстве как о явлении многозначном и сложном. Очевидно, что театральное искусство одно из самых эффективных средств активизации творческого потенциала ребенка с ОВЗ.

В современных условиях для большей успешности в жизни от личности требуется сформированность навыков коммуникации и самопрезентации в различных социальных ситуациях. Чем более рутинной и механической становится жизнь, чем острее ощущается необходимость обращения к игре в любых её формах и проявлениях не только для детей, но и для взрослых. Для ребёнка с ОВЗ игра – это естественная среда обитания, она же – способ познания мира и путь развития личности. Театр – это первая устойчивая и социально приня-

тая форма игры. К. Станиславский понимал театр как живую развивающуюся систему. Поэтому именно театр в таком широком смысле способен прийти на помощь преодолению всех имеющихся у ребенка с ОВЗ дефицитов развития. «Священное значение театра в том, что действие, созерцаемое вынимает нас на несколько мгновений из нашей личной скорлупы и растворяет наше «я» в ином мире», – писал Максимилиан Волошин. Это очень важное замечание, если рассматривать значение театра в аспекте социализации и духовно-нравственного воспитания детей с ОВЗ.

Рождение нового жанра «Музыкальный театр» не случайно, а скорее, закономерно. Детский музыкальный театр представляет собой самостоятельное направление эстетического и духовно-нравственного воспитания, так как является синтезом театрального, вокального и хореографического искусства. Его актуальность – в доступности людям любого возраста, в том числе и «особенным» детям. Интересны новые понятия: детская музыкальная драматургия, лирико-психологическая детская драматургия, музыкально-пластическая драматургия и т.д. Все эти понятия означают широкое ресурсное поле для включения ребенка с ОВЗ в новый формат социального взаимодействия. Конечный продукт деятельности детского музыкального театра - музыкальные сказки, сказки-оперы, мюзиклы, рок-оперы, зонг-оперы, музыкальные программы и т.д. [2].

Организация занятий в музыкальном театре для детей с ОВЗ требует от педагога не только знания драматургии, истории, литературы, основ хореографии, вокального пения, но и понимания искусства живописи и скульптуры. Именно это содержательное наполнение педагога делает возможным формирование духовно-нравственной культуры ребенка.

Занятия детей с ОВЗ в музыкальном театре имеют яркий коррекционный потенциал, поскольку способствуют развитию не только творческих задатков (речи, воображения, музыкальной памяти), но и личностных качеств детей (уверенность, коммуникабельность, самостоятельность, концентрация внимания, устойчивость к экстремальной ситуации, разборчивость в человеческих отношениях). Следует уточнить, что познавательные потребности становятся ведущими в младшем школьном возрасте, но закладываются они в дошкольном возрасте, когда ребенок сначала интуитивно выбирает то, что красивее, а позднее опирается на сформированные эталоны эстетических представлений. На наш взгляд, музыкальное творчество – эффективный механизм полноценного обучения детей с ОВЗ, а обучение, правильно обращенное и организованное, в свою очередь – лучший помощник для продуктивного творчества. Познавательные, социальные, духовные, идеальные потребности в этом случае зарождаются и развиваются у детей параллельно.

Традиционный спектакль не всегда может дать детям с ОВЗ (с учетом особенностей их восприятия и мышления) полноценный опыт переживания и сопереживания художественному образу. Поэтому детский музыкальный театр для них более доступная среда, которая помогает объединить различные знания о мире, «оживить» их, окрасить в определённую музыкальную тональность. Именно он обеспечивает «очищающую» фазу драматического переживания. Не удивительно, что здесь у «особенных» детей появляется потребность быть лучше, строить свое поведение по моделям полюбившихся положительных героев. Таким образом, детский музыкальный театр способствует решению духовных и нравственных проблем воспитания. А выступления на сцене приносят чувство радости и вовлеченности детей с ОВЗ в общее действие.

Работа над спектаклем начинается с тщательного подбора репертуара. Сценарии необходимо существенно изменять или адаптировать их под соответствующую детскую аудиторию. К созданию сценария могут быть привлечены все воспитанники. Дети включаются в работу по мере возможности и вносят свое видение в создаваемый образ [1].

Для каждого ребенка с ОВЗ можно найти подходящую роль, учитывая его возможности. Участие детей в различных этапах, начиная от ознакомления со сценарием до выступления перед зрителями должно быть тщательно продумано и вызывать только положительные эмоции. Главное в данной работе – это обмен с ребёнком духовными ценностями на языке доверия и понимания. Детям комфортно там, где они смогут свободно высказывать своё мнение и обмениваться впечатлениями. Именно индивидуальный подход помогает преодолевать физические и психологические преграды и раскрывать больше возможностей. В содержательном плане работа в формате театральной педагогики позволяет выстроить системное включение детей с ОВЗ в обсуждение и проживание вопросов добра и зла, любви, дружбы, долга, чести и предательства, чувства патриотизма и толерантности. Эти компоненты духовно-нравственной культуры находят воплощение в условной форме сказки, водевиля, мини-спектакля. В то же время призывают юных зрителей научиться выходить из любой сложившейся ситуации, а это для детей с ОВЗ является эффективным механизмом социализации. Например, серьезные музыкальные спектакли, такие, как «Снежная королева», «Синяя птица» потребуют от воспитанников огромных творческих усилий, переосмысливания жизненных ценностей, а может быть и внутреннего перерождения детского мировоззрения.

Задачу развития творческого потенциала детей с ОВЗ можно решить в системе дополнительного образования детей путем создания комплекса педагогических условий, обеспечивающих активизацию креативных ресурсов личности средствами искусства.

Театральная подготовка и занятия музыкальными предметами могут способствовать к дальнейшему поступлению некоторых воспитанников в театральные учебные заведения, музыкально-эстетической направленности.

В заключение следует уточнить, что самый короткий путь эмоционального раскрепощения ребёнка с ОВЗ, снятие зажатости, обучение чувствованию и художественному воображению – это путь через игру, фантазирование, сочинительство, а театрализованная деятельность – это один из самых демократичных, доступных для всех детей видов искусства, позволяющих решать актуальные проблемы духовно-нравственного воспитания. Использование педагогического потенциала театрализованной деятельности способствует формированию нравственных качеств дошкольников с ОВЗ; осмыслению духовных ценностей, повышению нравственной культуры; обновлению содержания и форм осуществления духовно-нравственного воспитания дошкольников.

Список литературы

1. Театральное и музыкальное искусство в контексте современной культуры: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Владимир, 2019.
2. Подуровский В.М., Сулова Н.В. Психологическая коллекция музыкально-педагогической деятельности. – М.: ВЛАДОС, 2001.
3. Ражников В.Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении. – М., 1987. – С. 33, 34, 40.

Пескишева Т. А.

кандидат педагогических наук, заведующий
Детский сад № 77 г. Череповца
г. Череповец, Россия

Реализация педагогической технологии воспитания детей 5–8 лет в духе толерантного общения «История карапушек: как жить в мире с собой и другими?»

Социально-образовательный проект «Реализация педагогической технологии воспитания детей 5–8 лет в духе толерантного общения «История карапушек: как жить в мире с собой и другими?» направлен на решение проблемы толерантного общения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью со сверстниками в детских садах города Череповца Вологодской области.

Социальная значимость и актуальность проекта связана с потребностью современного российского общества в воспитании подрастающего поколения в духе миролюбия, толерантности, уважения к основным жизненным ценностям, взаимопонимания, солидарности. Именно в дошкольном возрасте формируются социально-коммуникативные качества личности ребенка, в том числе менталитет толерантного общения.

В городе Череповце количество детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью больше, чем в г. Вологде и районах Вологодской области вместе взятых. По данным статистики детских садов 4500 таких детей посещают детские сады, из них 2580 детей посещают группы общеразвивающей направленности, в которых они отличаются от нормотипичных детей внешним видом, поведением, скоростью и характером усвоения программы дошкольного образования, коммуникативными особенностями. Родители детей с тяжелыми комплексными нарушениями (инвалидностью) часто не отдают их в дошкольное учреждение, даже при наличии в нем специалистов: учителя-дефектолога, логопеда, психолога.

Родители не хотят отдавать ребенка в детский сад, высказывая следующие опасения: "Воспитатели не знают, как общаться с моим ребенком. Остальные дети будут смеяться и издеваться над ним". Опрос педагогов детских садов города Череповца показал, что педагоги нуждаются в дополнительных знаниях и практических методиках для воспитания детей в духе толерантного общения.

Для решения этой проблемы мы решили реализовать в детских садах, имеющих в своем контингенте детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, комплекс занятий "Педагогической технологии воспитания детей в духе толерантного общения. Истории карапушек. Как жить в мире с собой и другими?".

Авторы технологии: д.п.н. Э.Ф. Алиева, к.п.н. О.Р. Радионова ФИРО РАНХиГС. Технология успешно апробирована в детских садах других регионов и доказала свою эффективность. Толерантность – важнейшая составляющая воспитания. Уважение воспитанников к ребенку с особенностями развития, полноценное общение на примерах равноправия, оказание необходимой помощи, внимательное отношение к его нуждам в решении возникающих проблем – это важнейшие ценности, необходимые условия воспитания и обучения. Проект «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими? Реализация педагогической технологии воспитания детей в духе толерантного общения» позволяет в доступной игровой форме решить проблему толерантности в общении детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Авторская педагогическая технология реализуется в 10 дошкольных учреждениях г. Череповца.

Цель работы: воспитание толерантных установок в общении и совместной деятельности у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью и их здоровых сверстников

Также авторы проекта полагали, что его реализация будет способствовать развитию инклюзивного образования в детских садах города Череповца.

Задачи проекта:

- создание условий для воспитания детей дошкольного возраста в детских садах города Череповца в духе миролюбия, толерантности, уважения к основным жизненным ценностям и взаимопонимания;
- организация и проведение обучения педагогов и психологов детских садов педагогической технологии воспитания детей в духе толерантного общения «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?» с привлечением авторов технологии;
- проведение занятий с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в совместной деятельности со здоровыми сверстниками и мероприятий с родителями с целью воспитания детей в духе толерантного общения;
- взаимообучение и трансляция педагогического опыта участников проекта через проведение вебинаров, размещение методических материалов на сайтах организации, ФИРО РАНХиГС, профессиональных сообществ, освещение деятельности проекта в СМИ, сайте Правительства Вологодской области, социальных сетях;
- изучение эффективности работы, систематизация результатов и подведение итогов проекта через проведение видеоконференции, создание электронного сборника методических рекомендаций.

Карапушки – это уникальные сказочные персонажи, чей образ складывается из характеров. Карапушки приобретают опыт и знания вместе с детьми, что позволяет любому ребенку примерить характеры и ситуации на себя.

Реализация проекта проходит в 3 этапа: на 1 этапе авторы технологии проводят очное обучение 20 педагогов и 10 психологов из 10 дошкольных учреждений, включающее 1 установочный семинар, 5 лекций и 1 практический семинар. Приобретенные методические рекомендации и комплекты рабочих тетрадей «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?» и «Как карапушки учились понимать друг друга» выданы детским садам – участникам проекта для работы с детьми.

На 2 этапе обученные педагоги будут проводить занятия с детьми и мероприятия с родителями, стараясь организовать совместную деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья со здоровыми сверстниками. Планируется провести не менее 200 занятий с 250 детьми и не менее 20 мероприятий с родителями. На данном этапе будет продолжаться обучение педагогов дистанционно: через проведение вебинаров (5) и адресные консультации по электронной почте.

Педагоги, участвующие в проекте, будут транслировать свой опыт путем размещения методических материалов на сайтах НП «Детский сад и семья», ФИРО РАНХиГС, профессиональных педагогических сообществ.

На 3 этапе с целью проверки эффективности будет проведено изучение толерантных установок в общении детей, педагогов и родителей, а также систематизирован педагогический опыт участников проекта через проведение видеоконференции, участие педагогов в

научно-практических конференциях и публикацию электронного сборника методических разработок педагогов. В перспективе планируется привлечь собственные и дополнительные ресурсы для распространения проекта на территории Вологодской области. Некоммерческое партнерство «Детский сад и семья» имеет положительный опыт реализации социально-образовательных проектов для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в детских садах Вологодской области, специалисты организации пользуются авторитетом педагогов и власти и обладают высокой профессиональной квалификацией в области помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Все это, а также кураторская поддержка авторов педагогической технологии, позволит реализовать проект на высоком уровне и внести необходимый вклад в развитие инклюзивного образования в Вологодской области.

Качественные результаты проекта выражаются в освоении педагогами детских садов педагогической технологии воспитания детей дошкольного возраста в духе толерантного общения; формировании толерантных установок у педагогов детских садов и родителей детей. Дети дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и их здоровые сверстники приобретут положительный опыт толерантного общения, уважения, взаимопонимания, разовьются их социально-коммуникативные качества и уверенность в себе. Деятельность проекта окажет положительное влияние на мнение социума города в решении вопросов организации инклюзивного совместного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей в детских садах, повысит доступность и качество дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в городе, улучшит качество жизни семей, имеющих детей данной категории.

Поникарова В. Н.

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры Дефо,
Череповецкий государственный университет
г. Череповец, Россия

Мозголина Е. Н.

магистрант,
Череповецкий государственный университет,
г. Череповец, Россия

Педагогические условия формирования готовности к школьному обучению детей с ЗПР

Исследованию процесса формирования школьной готовности детей с задержкой психического развития посвящено много работ разных авторов (У.В. Ульяновская, Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Т.В. Егорова, Н.А. Никашина) [2].

В федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) определены целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования, которые предполагают высокий уровень интеллектуального развития ребёнка, умение самостоятельно приобретать, обобщать и систематизировать свои знания, творчески решать различные проблемы. Поэтому в дошкольном возрасте формированию мыслительных операций должно отводиться важное место. Особенно это актуально в группах компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития.

В настоящее время, как показывают опыт и многочисленные исследования, полноценного развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) можно достичь только в том случае, когда наиболее полно учитываются имеющиеся у них отклонения и особенности развития, и в соответствии с этим создаются адекватные условия обучения и воспитания.

В связи с этим, перед нами встала проблема: создание каких условий, использование каких методов и форм деятельности наилучшим образом будет способствовать формированию интеллектуальной готовности к школьному обучению у детей с задержкой психического развития. Исходя из проблемы, нами была сформулирована *цель* нашего исследования: выявить особенности интеллектуальной готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и рассмотреть педагогические условия, способствующие повышению качества формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Объектом исследования является интеллектуальная готовность к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования составляют педагогические условия формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Мы *предполагаем*, что педагогическими условиями, которые позволят сформировать необходимый и достаточный уровень интеллектуальной готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, являются:

– наличие психологической комфортности детей в образовательной среде и их адекватной самореализации, которые основываются на ощущениях эмоциональной безопасности и положительном эмоциональном фоне педагогического процесса в целом;

– конструктивное педагогическое взаимодействие по линии «взрослый-ребенок». Педагогическое взаимодействие – наиболее зна-

чимая составляющая и один из ведущих факторов личностного саморазвития. Важнейшей характеристикой педагогического взаимодействия является возможность производить реальные преобразования не только в познавательной, эмоционально-волевой, но и в личностной сфере;

– индивидуально-дифференцированный подход, который предполагает всестороннее изучение и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей интеллектуальной готовности к школьному обучению.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования нами была разработана *диагностическая программа*, которая направлена на изучение интеллектуальной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Диагностическая программа включает следующие блоки:

– непосредственное изучение интеллектуальной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (лист наблюдения (по О.Н. Истратовой); изучение мотивов учения (по Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной); экспертная оценка компонентов интеллектуальной готовности к школьному обучению и др.);

– изучение готовности педагогов ДОО к формированию интеллектуальной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (анкетирование педагогов с целью выявления проблемного поля в области формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (разработано автором);

– изучение материально-технической и учебно-развивающей среды ДОО к формированию интеллектуальной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития анализ доступности среды для детей с ограниченными возможностями здоровья» (по Г.В. Яковлевой); развивающая предметно-пространственная среда для детей с ограниченными возможностями здоровья (по Е.Г. Карасевой, Л.М. Тонконогу) и др.);

– изучение готовности родителей к сотрудничеству в области формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (анкета для родителей (по О.Н. Истратовой), проективные методики и др.) [1].

Для обобщенной оценки нами используются следующие критерии: оптимальный, достаточный, недостаточный уровень сформированности изучаемого качества.

Так, оптимальный уровень интеллектуальной готовности к школьному обучению означает сформированность готовности с точки зрения мотивации познавательной деятельности, наличие необходимых и достаточных знаний, сформированность операционального компонента учебной и познавательной деятельности, положительного отношения к ситуации обучения [3].

Оптимальный уровень готовности педагогов ДОО к формированию интеллектуальной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с ЗПР означает осознание ценности познавательной деятельности ребенка; умение отбирать и использовать разнообразные методы и приемы, увеличивающие эффективность интеллектуальной деятельности детей с ЗПР; применение действенных и результативных паттернов собственного поведения, позволяющих продуктивно разрешать проблемные ситуации; высокая фрустрационная толерантность и т. д.

Оптимальный уровень материально-технической и учебно-развивающей среды ДОО означает создание наилучших условий, которые адаптируют образовательную среду к индивидуальным особенностям ребенка, предполагают доступность образования для всех категорий детей, в полной мере используют образовательный ресурс образовательной деятельности.

Оптимальный уровень готовности родителей к сотрудничеству в области формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с ЗПР предполагает наличие полноценного взаимодействия между коллективом ДОО и родительской общественностью, а также максимальное использование потенциала семейного воспитания.

Выделенные нами педагогические условия будут способствовать успешному формированию интеллектуальной готовности к школьному обучению детей с ЗПР.

Список литературы

1. Истратова О.Н. Адаптация к школьному обучению детей в возрасте 6 и 7 лет и анализ причин дезадаптации // Справочник психолога начальной школы. – Ростов н/Д, 2006.
2. Мамайчук И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. – СПб.: Речь, 2004. – С. 54–94.
3. Салмина Н.Г. Показатели готовности детей к обучению в школе и ее диагностика // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. – М., 1987. – С. 320–323.

Попова С. С.
магистрант,
САФУ имени Ломоносова,
учитель физической культуры, первая квалификационная категория,
Средняя общеобразовательная школа № 21
имени Героя Советского Союза Юдина Александра Дмитриевича

**Программно-целевой подход
в управлении организацией городской параспартакиады
(из введения к магистерской диссертации)**

Актуальность. Инвалидность представляет собой социальное явление, которого не может избежать ни одно общество и любое государство соответствующее уровню своего развития, возможностям и приоритетам организации социальной и экономической политики в отношении инвалидов и людей с ограниченными возможностями. Важность такой группы населения, как инвалиды, признаёт весь мир. Так в 1992 г. Генеральная Ассамблея ООН своей резолюцией провозгласила 3 декабря Международным днём инвалидов. Тем самым привлекая внимание мировых государств и общества к их проблемам и сложностям.

Социальная политика государства в отношении инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья является внутренней частью государственной политики, которая обладает своей нормативно-правовой основой, которая нацелена на создание условий способствующих к улучшению жизни инвалидов, а так же создание равных возможностей жизнедеятельности в обществе с другими гражданами.

Актуальность выбранной темы магистерской работы обусловлена рядом проблем организации образования детей-инвалидов. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможностями для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, воспитание и обучение, коррекционную работу, социальную адаптацию. Во многом социальной адаптации детей-инвалидов способствуют занятия спортом. Поиск оптимальных организации спортивных соревнований для детей-инвалидов является актуальной задачей. В городе Северодвинске работа в спортивной отрасли с детьми-инвалидами ведется недостаточно, единственное городское мероприятие от Управления образования, это спартакиада «Навстречу ГТО», в которой дети-инвалиды соревнуются наравне с детьми с девиантным поведением (классы СКК). Так же в нашем городе проходят соревнования для детей-инвалидов, организованной Северодвинской местной общественной организацией с потерей слуха, но и там дети соревнуются в

основном с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию. Единственные соревнования, которые подходят для детей-инвалидов проводятся в городе Архангельске при поддержке Центра Адаптивного спорта.

Работа в этом направлении позволит сформировать подход в управлении параспартакиадой так, чтобы у детей-инвалидов появилась возможность участия в многообразии различных видов соревнований и именно со своей возрастной категорией. Научная новизна магистерской работы заключается в обосновании модели организации спартакиады для детей-инвалидов в условиях города Северодвинска.

Гипотеза: управление организацией параспартакиады будет более эффективным с использованием программно-целевого подхода при следующих условиях:

- многоступенчатость соревнований
- увеличение количества видов спортивных соревнований
- при условии дифференцированности групп с учетом структуры дефекта

1. Многоступенчатость соревнований обеспечит выход детям на соревнования более высокого уровня, в зависимости от своих физических способностей.

2. Увеличение количества видов соревнований предлагается для наибольшего охвата детей с различными дефектами.

3. Дифференцированность соревнований с учетом структуры дефекта, даст возможность детям соревноваться в равных условиях и только со своими сверстниками

Объект исследования это управление организацией спортивно-оздоровительной деятельности детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Предмет исследования это модель организации спортивных мероприятий для детей с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья на городском уровне.

Цель: разработка модели управления организацией параспартакиады на уровне города в рамках программно-целевого подхода.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить теоретический аспект проблемы исследования.
2. Провести сравнительный анализ деятельности Управления образования в спортивной сфере Архангельской и других областей.
3. Разработать и реализовать модель по управлению параспартакиадой и оценить ее эффективность.

Первая глава магистерской диссертации будет посвящена изучению теоретического материала, а также формированию тезауруса.

Во второй главе будут рассмотрены основные недостатки спартакиады Северодвинска и положительный опыт других областей.

В третьей главе разработана модель параспартакиады.

В заключении подведем итоги проведенного исследования, и сделать выводы по работе.

План-проспект магистерской диссертации

1. Введение
2. Цели и задачи исследования;
3. Актуальность работы;
4. Предмет и объект изысканий;
5. Рабочая гипотеза диссертации;
6. Методология и методы, применяемые при написании диссертации;
7. Новизна исследования;
8. Названия глав диссертационного исследования и краткое их описание.

ГЛАВА I

- 1.1. Определение параспартакиады
- 1.2. Управление городской спартакиадой и организация спортивных мероприятий для обучающихся школ.
- 1.3. Плюсы использования программно-целевого подхода в управлении параспартакиадой

ГЛАВА II

- 2.1. Цель, задачи.
- 2.2. Описание результатов

ГЛАВА III

- 3.1. Программа или модель управления параспартакиадой
- 3.2. Описание модели и ее реализация
- 3.3. Оценка эффективности модели параспартакиады

9. Заключение

10. Приложения

ОТБОР ТЕРМИНОВ, НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ РАСКРЫТИЯ СУЩНОСТИ ПРОБЛЕМЫ

В ходе нашего исследования появится возможность разработать наилучший вариант управления организацией городской параспартакиады. Основные методы исследования, которые будут применяться в нашей работе: моделирование, анализ документов, контент - анализ источников СМИ и терминологический метод. Метод состоит из системы взаимосвязанных и взаимодействующих элементов. При применении терминологического метода в своем исследовании мы раскроем основные дефиниции, связанные с темой магистерской работы и проведем взаимосвязь между ними.

Мы разобрали нашу тему на отдельные термины и изучили литературу по имеющемуся материалу. На основе анализа литературы по теме исследования мы осуществили отбор терминов, необходимых для раскрытия сущности проблемы и разработали понятийную карту.

Список литературы

1. Алешин В.В. Олимпийский комплекс «Лужники»: менеджмент, маркетинг и экономика. – М.: Советский спорт, 2000. – 256 с.
2. Переверзин И.И. Менеджмент спортивной организации: учеб. пособие. – М.: Физкультура и спорт, 2006. – 464 с.
3. Степанова О.Н. Маркетинг в физкультурно-спортивной деятельности: учеб. пособие. – М.: Сов. спорт, 2008. – 480 с.
4. Жданко Т.А. Система-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-suschnostnaya-harakteristika-i-printsipy-realizatsii/viewer> (дата обращения: 11.11.2019).
5. Махов А.С., Степанова О.Н. Алгоритм разработки и реализации стратегии развития адаптивного спорта на региональном уровне [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/algoritm-razrabotki-i-realizatsii-strategii-razvitiya-adaptivnogo-sporta-na-regionalnom-urovne/viewer> (дата обращения: 15.11.2019).
6. Махов А.С. Требования к качеству работы спортивного клуба для лиц с инвалидностью [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trebovaniya-k-kachestvu-raboty-sportivnogo-kluba-dlya-lits-s-invalidnostyu/viewer> (дата обращения: 25.11.2019).

Рахманова Е. В.

кандидат педагогических наук, доцент,
начальник отдела методического обеспечения
специального образования,
Национальный институт образования
Министерства образования Республики Беларусь,
г. Минск, Республика Беларусь

Инновационные подходы к разработке программно-методического обеспечения учебного предмета «Развитие речи» для учащихся с нарушением слуха

Государственная политика Республики Беларусь в сфере образования строится на ряде гуманистических принципов, основанных на приоритете общечеловеческих ценностей, обеспечивающих равный доступ к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого учащегося. Образование лиц с особенностями психофизического развития, в том числе с нарушением слуха, направлено на подготовку их к трудовой деятельности, семейной жизни, формирование жизненной компетенции необходимой для успешной социализации и интеграции в общество слышащих.

Успешность людей с нарушением слуха в современных условиях во многом определяется качеством образования, которое может обеспечить им достижение максимально возможной самостоятельности, полноценное участие в разных сферах деятельности (профессионально-трудовой, общественно-политической, культурно-досуговой, семей-

но-бытовой), удовлетворению личных материальных и духовных потребностей. Наряду с этим от образования зависят и их маргинализация, и смягчение социальных последствий нарушения слуха.

Одним из важных условий реализации возможностей детей с нарушением слуха является обучение их словесной речи, речевому общению, поскольку от уровня речевого развития во многом зависят объем и качество образования.

Реальным шагом, направленным на решение важной проблемы повышения качества образования через расширение возможностей языковой подготовки лиц с нарушением слуха, стала разработка содержания и научно-методического обеспечения нового учебного предмета «Развитие речи». Особый акцент на совершенствовании речевого общения детьми с нарушением слуха – это не дань моде, а насущная необходимость. Она связана не только с современными инклюзивными процессами, с детства увеличивающими сферу общения, но и с дополнительными перспективами, открывающимися перед выпускниками в получении профессионального образования и повышении конкурентоспособности на рынке труда, что является наиважнейшим фактором успешности их социализации.

По сравнению со слышащими, дети с нарушением слуха ограничены или вовсе лишены естественного устного общения, что не позволяет им спонтанно овладевать словесной речью в результате подражания речи окружающих. Поэтому формирование и развитие их речевого общения на родном языке приходится на более поздний период и осуществляется специально направленными коррекционными методами, подобно тому, как это происходит, когда слышащие изучают иностранный язык [4]. Опыт показывает, что обучающиеся обнаруживают полную несостоятельность в практическом использовании заученного на уроках речевого материала в процессе свободного общения.

Представляется, что причина такой ситуации кроется в недостаточном развитии дискурсивной компетенции учащихся, которая является неотъемлемой субстанцией компетенции коммуникативной. Поэтому идею перевода обучения детей с нарушением слуха языку в плоскость развития их дискурсивных способностей следует проанализировать с новых для сурдопедагогики позиций: именно сквозь призму наличия/отсутствия полноты дискурсивной структуры *предмет-субъект-адресат*. Незавершенность ее воплощения при остановке лингвистического развития на формировании только языковых обобщений заключается в отсутствии третьего компонента – *адресата*. В обсуждаемом нами случае таким лицом должен стать обучаемый с нарушением слуха, который действительно заинтересован в получении информации в процессе общения и имеет мотивацию к разворачиванию речевой или любой другой деятельности, вытекающей из предмета общения.

Тён ван Дейк, определяя место дискурса в культуре и фактически развивая суждения М.М. Бахтина, писал: «Дискурс – это существенная составляющая социокультурного взаимодействия, характерными чертами которого являются интересы, цели и стили» [2]. «Интересы» в трактовке ученого соответствуют предметно-смысловой области высказывания, «цели» – авторской стратегии текстопорождения, а за стилем стоит именно тот адресат, на которого и ориентировано высказывание. Из приведенного определения дискурса видно, что наличие адресата является неперенным условием реализации дискурса.

Для сравнения обратимся к М. Бахтину, который определял жанр через специфику взаимодействия в его структуре автора, героя и читателя: «Жанр... определяется предметом, целью и ситуацией высказывания» [1], где предмет – это герой, цель – это интенция автора, а ситуация – это тот или иной мыслимый адресат, и взятые вкуче три составляющие создают целое жанра.

Из кратко проведенного анализа воззрений двух известных ученых на понятие дискурса очевидно, во-первых, полное совпадение двух его признаков компонентов, во-вторых – схождение в едином функциональном назначении наименований его третьего компонента: *адресата* – в одном случае и *ситуации* – в другом. Как было показано выше, именно этот третий компонент является недостающим в развитии вербальной компетенции традиционными методами у школьников с нарушением слуха. Очевидной становится необходимость его актуализации со взаимодополняющим воссоединением обоих понятий, с тем, чтобы не ограничивать неслышащих заучиванием текстов как образцов языковой реализации и определенного смысла (темы), а учить их самим создавать, воспринимать и участвовать в дискурсах, исходя из коммуникативной цели и ситуации общения.

Восполнить отсутствие третьего компонента дискурса представляется возможным через введение нового для сурдопедагогики принципа ситуативно обусловленного обучения, который, как показывает практика, является решающим условием развития у ребенка с нарушением слуха вербально-коммуникативных умений. Именно собеседников, заинтересованных друг в друге слушателей, находящихся между собой в определенных взаимоотношениях, задаваемых речевой ситуацией и не хватает в традиционном обучении.

Прежде чем обозначить специфику данного принципа необходимо разграничить понятия «текст» и «дискурс» для того, чтобы определить место последнего в процессе обучения устному общению детей с нарушением слуха.

- Во-первых, понятие дискурс, рассматриваемое как сложное коммуникативное явление, является более объемным, чем текст, и включает в себя последний.

- Во-вторых, самой существенной характеристикой дискурса, является то, что помимо традиционных лингвистических параметров, свойственных тексту, дискурс включает и социальный контекст, ситуацию,

дающую представление как об участниках коммуникации и их характеристиках, так и о процессах производства и восприятия сообщения.

- В-третьих, особенностями дискурса являются его динамический характер, способность актуализировать текст, а также упомянутые выше экстралингвистические характеристики.

- И, наконец, в-четвертых, дискурс есть речевое общение. Вне актов живой речи о дискурсе говорить невозможно.

Проанализировав сказанное, мы приходим к пониманию того, что именно ситуативно обусловленное обучение и создает те условия, при которых протекает коммуникативное событие. Таким событием является взаимодействие участников посредством общения в виде вербальных высказываний, в определенных ситуациях. Почему именно так? Потому что в научных представлениях о механизмах речи ситуации общения играют значительно 'большую роль, чем это может показаться на первый взгляд. Эта роль возрастает до максимально важной при коррекционно-педагогической работе в условиях нарушения слуха. Доминантность ее заключается в том, что благодаря принципу ситуативно обусловленного обучения в поведенческий акт самым активным образом вводится *социальный контекст с социальными характеристиками коммуникантов – адресанта и адресата*. Именно эти определяющие речевое поведение социальные характеристики существенным образом меняют коммуникативную деятельность как при порождении речи, так и при ее восприятии. Принцип ситуативно обусловленного обучения восполняет ту социальную стерильность, которая стала уже привычной при формировании устной речи в условиях слуховой депривации.

Есть еще два весьма важных момента в избранном подходе. Имеется в виду тот факт, что речевая ситуация содержит речемыслительную задачу, решение которой пробуждает интерес школьника к общению, формирует потребность в совершении конкретного речевого поступка, стимулирует речевую активность, направленную на производство собственных высказываний. Потребность, ситуация и опыт – необходимые условия возникновения конкретной направленности целесообразного речевого поведения.

Кроме того, экспериментально доказано, что между ситуацией общения и речевым поведением отсутствуют однозначные соответствия. И именно это отсутствие однозначности реакции на речь собеседника дает неслышащему ребенку возможность поиска и выбора стратегий своего речевого поведения. А коль скоро это так, становится очевидным, что степень сформированности навыков выбора различных стратегий зависит от опыта общения, от дискурсивной/коммуникативной компетенции и, в конечном итоге, от социального опыта. Именно этот социальный опыт, столь востребованный в условиях слуховой депривации, и формируется в своем первичном виде в конкретных и нужных ребенку ситуациях общения.

Обучение языку в условиях ситуации известно давно и проходит по схеме: на первом месте находится самоцель – освоение языка, на втором месте в качестве условия для достижения этой цели стоит ситуация. Иными словами, идея обучения языку, выступая ведущей, обеспечивается и облегчается в своем достижении через создание учебных ситуаций. Однако, как показывает опыт практической работы, не все «оречевленные» или речевые учебные ситуации являются пригодными для формирования речевого общения. При ситуативно обусловленном обучении таковыми являются только такие речевые ситуации, которые соответствуют следующим четырем условиям:

- являются личностно значимыми для ребенка, вызывают мотив, потребность общения;
- представляют систему отношений собеседников как речевых партнеров друг к другу и к окружающим их объектам;
- содержат речемыслительную задачу, решение которой формирует потребность в совершении конкретного речевого поступка, стимулирует к производству собственных высказываний;
- обладают способностью к изменению, которая реализуется за счет смены обстоятельств, требующих решения иных коммуникативных задач, индивидуальных для каждого участника диалога, как ответа на речевую реакцию собеседника [3].

Реализация перечисленных выше условий позволяет создавать на уроке ситуации, которые являются *специально организованной формой общения*, запланированной в нужном русле развития коммуникативных показателей.

Теоретически обоснованная методика ситуативно обусловленного обучения речевому общению младших школьников с нарушением слуха стала дополнением теоретического содержания компетентностного коммуникативно ориентированного обучения, разрабатываемого в Республике Беларусь для детей с особенностями психофизического развития.

Новая методическая система, реализована в разработанном комплексе программно-методического обеспечения учебного предмета «Развитие речи» учебного плана второго отделения специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха. Данный комплекс включает: учебную программу по учебному предмету «Развитие речи», учебные пособия для учащихся 1–3 классов «Развитие речи», «Развитие речи. Рабочая тетрадь», учебно-методическое пособие «Развитие речи младших школьников с нарушением слуха».

Инновационными для учебных пособий являются следующие методические решения:

- в качестве основы обучения выступают речевые ситуации;
- используются разноуровневые коммуникативные задания, в которых установка на общение заложена в самой их организации на основе коммуникативных задач, решение которых требует размышления,

поиска, обсуждения, основанных на продуктивной речевой деятельности учащихся;

- задания ориентированы на различные виды деятельности, носят межпредметный характер, что способствует приобретению на практике необходимых компетенций;

- задания, направленные на формирование эмоционального интеллекта учащихся с нарушением слуха;

- используются технологии дополненной реальности;

- наличие достаточного объёма иллюстративного материала в виде фотографий школьников с нарушением слуха, разыгрывающих различные речевые ситуации, обеспечивающих визуализацию учебного материала.

Практика показала, что использование ситуативно обусловленного обучения речевому общению способно вывести школьника с нарушением слуха за пределы культурно-лингвистического меньшинства и создать возможность усваивать духовную и нравственную культуру общества наравне со слышащими сверстниками, познавать себя и окружающий мир путем речевого взаимодействия с окружающими.

Список литературы

1. Дейк Т.А. ван, Кинч В. Макростратегии // Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: сб. работ / сост. В.В. Петрова; пер. с англ. под ред. В.И. Герасимова; вступ. ст. Ю.Н. Караулова, В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1989. – С. 11–67.

2. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

3. Рахманова Е.В. Теория и практика формирования вербально-коммуникативных умений у слабослышащих младших школьников. – Мн.: Бест-принт, 2009. – 192 с.

4. Сурдопедагогика: учеб. для студ. высш. пед. учеб.заведений / И.Г. Багрова и др.; под ред. Е.Г. Речецкой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 655 с.

Родина А. С.

учитель начальных классов,
Средняя общеобразовательная школа № 19,
г. Северодвинск, Россия

Проектная деятельность как условие развития декомпрессии текста у младших школьников с недоразвитием речи

Связная речь является социально значимой. Согласно ФГОС, речевое развитие включает в себя такой компонент, как формирование связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи. Поэтому среди задач, которые ставит ФГОС НОО, наиболее важной является развитие связной речи.

Потребность в общении младших школьников определяет развитие речи. Показатель уровня образованности ребенка – это развитая связная речь. Обладая развитой связной речью, учащийся способен

давать более полные ответы на вопросы школьной программы. Убедительно и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержания текстов из учебников, произведений художественной литературы и устного народного творчества. Однако эта потребность не может быть удовлетворена в полной мере, так как у детей с недоразвитием речи текстовая деятельность в достаточной степени не выработана.

Исследования последних десятилетий говорят об ухудшении состояния связной речи детей, как с нормальным развитием, так и имеющих различные формы отклоняющегося развития. Пересказ текста доступен детям только с помощью подсказок, а при составлении рассказов по картинкам чаще отмечается стремление к перечислению отдельных предметов или действий, также не прослеживается сюжетная линия. Некоторым с трудом удается выложить последовательность из четырех сюжетных картинок и составить по ним рассказ.

Проблемы речевой деятельности также привлекают внимание ученых. Развитием связной речи занимались отечественные психологи (С.Л. Рубинштейном, Л.С. Выготским), психолингвисты (А.А. Леонтьевым) и логопеды (В.П. Глуховым, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, В.К. Воробьевой и др.)

Несмотря на повышенный интерес к проблеме, как показывает практика, уровень развития речи детей младшего школьного возраста не достаточен. Согласно данным учителей-логопедов школ и детских садов 58% детей дошкольного возраста и 56% первоклассников имеют отклонения в речевом развитии. Не скомпенсированные речевые нарушения, как известно, приводят в дальнейшем к школьной неуспеваемости, так как недостаточно сформированные в дошкольном возрасте структурные компоненты речи и составляющие психических функций оказываются наиболее уязвимыми в условиях, требующих их максимальной мобилизации в новых школьных условиях. Поэтому данную проблему можно считать актуальной.

Изучив литературу, мы пришли к выводу, что декомпрессия текста понимается как создание более объемного содержания текста путем добавления слов и словосочетаний. Выделяют два вида декомпрессии текста – это структурная и семантическая.

Также выяснили, что у детей с недоразвитием речи в отличие от детей с нормальной речью развернутые смысловые высказывания отличаются нарушением последовательности, четкости изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, такие дети испытывают существенные сложности в передаче содержания текста. Текст, как правило, не обладает признаками связности. Речь детей характеризуется единообразием и скудностью используемых языковых средств.

Каждый автор предлагает свою методику исследования связной речи у детей. При исследовании связной речи необходимо учитывать: лексико – грамматическое оформление рассказа, уровень овладения монологической речью детей, степень самостоятельности при выполнении заданий, полноту изложения, смысловое соответствие наглядному сюжету, наличие или отсутствие логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании события.

Проанализировав педагогические условия по нашей теме, пришли к выводу, что для становления развернутой, связной речи необходимо развивать речевую мотивацию ребенка, создавать специальную наглядность и выбирать усложняющиеся задания.

Для выявления педагогических условий мы использовали такие методы как изучение документации и беседа. При анализе документации были выделены следующие критерии: наличие программы для обучения школьников 1–4 классов, наличие отдельного раздела в программе по развитию связной речи, отражение этого раздела в планах логопеда. В ходе беседы выявлялся критерий реализации учителем – логопедом проектной деятельности по развитию связной речи детей.

В ходе констатирующего эксперимента выяснили, что большая часть детей с недоразвитием речи находится на среднем уровне сформированности декомпрессии текста – рассказы и предложения мало информативны, наблюдаются смысловые несоответствия, лексические и синтаксические затруднения, ошибки употребления грамматической формы слова, также нарушена связность изложения. На низком уровне сформированности декомпрессии текста находится совсем маленькая часть детей, их рассказы характеризуются грубыми смысловыми ошибками, нарушением последовательности изложения, наблюдается нарушение связности текста, а также выраженные аграмматизмы, затрудняющие восприятие предложения или составленного ими рассказа. Высокого уровня сформированности декомпрессии текста не выявлено.

У большинства детей с нормальным речевым развитием наблюдается высокий уровень сформированности декомпрессии текста, это характеризуется тем, что текст составлен самостоятельно, доведен до логического завершения, достаточно информативен, отмечается связность и последовательность изложения, языковое оформление соответствует грамматическим нормам. У остальной части детей наблюдается средний уровень сформированности декомпрессии текста – текст составлен с помощью повторных наводящих вопросов, мало информативен, отдельные смысловые несоответствия, лексические и синтаксические затруднения, связность изложения нарушена, ошибки употребления грамматической формы слова.

В ходе данного эксперимента приходим к выводу, что декомпрессия текста лучше сформирована у детей с нормальным речевым развитием.

Целью формирующего эксперимента является разработка и проверка эффективности проектной деятельности, направленной на формирование декомпрессии текста.

Для реализации цели нами были поставлены следующие задачи:

1. Разработать методику формирующего эксперимента с проектными технологиями, направленную на развитие механизма декомпрессии текста у младших школьников с недоразвитием речи.
2. Апробировать методику формирующего эксперимента.
3. Проверить эффективность проведенной работы.

При решении первой задачи по разработке проекта, направленного на развитие декомпрессии текста, мы нашли готовый сценарий и сжали его по содержанию.

Вторая и третья задача были реализованы нами посредством апробации методики формирующего эксперимента на практике и проведения контрольного эксперимента, с целью проверки эффективности формирующего эксперимента.

Работа по развитию декомпрессии текста у младших школьников с недоразвитием речи выстраивалась постепенно и последовательно. Методика включала в себя 2 этапа работы.

Первый этап – организационный. Целью данного этапа является мотивация на предстоящую деятельность. На данном этапе была проведена первая встреча, на которой младшим школьникам предлагалось познакомиться с предстоящей деятельностью. Детям в доступной для них форме было объяснено, что такое сценарий, как и для чего он пишется, также рассказывалось о том, кто такой сценарист, и какова его роль в работе над фильмом, говорилось о кастинге актеров и как он проводится.

Второй этап – основной. Цель данного этапа: активное формирование декомпрессии текста посредством разработки проекта (фильма). Он включал в себя 7 встреч.

На второй и третьей встречах школьникам предлагалось расширить ранее сжатый нами сценарий сказки «Раз, два - дружно!», автором которой является Сутеев Владимир Григорьевич. Далее детям давалось дополнительное задание – придумать двух героев, так как количество героев было меньше, чем учеников и написать для них реплики также в расширенном виде.

На четвертой и пятой встречах детям предлагалось краткое описание актеров. Используя всю информацию о героях, дети должны были написать их описание, но уже в расширенной форме. Далее школьники разбирали роли героев, которых они будут играть.

На шестой и седьмой встречах дети репетировали сказку и описывали свои роли. Но перед этим ребятам давалось задание еще расширить сценарий, который они расширяли на второй и третьей встречах.

На восьмой встрече мы снимали фильм по сказке, сценарий которой придумали дети.

На контрольном эксперименте мы использовали ту же методику, что и на констатирующем, и провели повторную диагностику уровня развития декомпрессии текста у младших школьников с недоразвитием речи, как в экспериментальной, так и в контрольной группе с целью выявления эффективности разработанной нами программы формирующего эксперимента.

Проанализировав результаты первого задания, которые были выявлены после проведения серии занятий у младших школьников экспериментальной группы, наблюдается заметное улучшение уровня умения расширять исходное предложение. Позитивная динамика по сравнению с констатирующим экспериментом заключается в том, что значительная часть детей (30%) перешла на высокий уровень, половина детей осталась на среднем уровне, а малая часть детей показала низкий уровень (на констатирующем эксперименте низкого уровня не было).

Тех ошибок, возникающих у детей при выполнении данного задания, а именно грамматических ошибок и нарушения логики предложения стало меньше. Предложения стали адекватны по смыслу.

В контрольной группе детей наблюдается ухудшение, а именно: высокого уровня не достиг ни один ребенок, увеличилось число детей, находившихся на низком уровне, большинство детей имеют средний уровень умения расширять исходное предложение.

Анализируя результаты второго задания, направленного на выявление умения расширять исходный текст, мы выяснили, что экспериментальная группа в этот раз справилась с заданием несколько лучше. Как мы видим из таблицы, тот же процент детей, что был на констатирующем эксперименте, остался на среднем уровне, а вот небольшая часть детей перешла на высокий уровень, детей на низком уровне не наблюдается. Это говорит о том, что дети стали увереннее составлять предложения, их фразы стали более информативны и грамматически правильно оформлены.

Что касается контрольной группы, то повысился процент детей, находившихся на низком уровне, также уменьшилось количество детей, имевших средний уровень, высокого уровня нет.

Результаты способности детей устанавливать логико-смысловые отношения между объектами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания следующие: все дети экспериментальной группы находятся на среднем уровне, это говорит о том, что их результаты значительно улучшились по сравнению с прошлым разом хотя бы потому, что половина детей находилась на низком уровне.

Иная ситуация у детей контрольной группы – увеличилось число детей, имевших низкий уровень, а число детей, находившихся на среднем уровне, соответственно, снизилось. Высокого уровня не достиг ни один ребенок.

Исследование показало, что после проведенной работы с детьми экспериментальной группы низкого результата не наблюдается, все дети имеют средний уровень умения самостоятельно составлять рассказ по предложенному названию. Детям не требовалось дополнительных инструкций к заданию, их фразы стали более полными, рассудительными, рассказы стали детализированы передаваемыми событиями, содержание стало ярким, но все же наблюдаются грамматические ошибки.

Результаты детей контрольной группы практически не изменились: незначительно снизился процент детей, находившихся на низком уровне, следовательно, небольшая часть детей перешла на средний уровень, высокого уровня никто не достиг.

Таким образом, экспериментальная группа детей улучшила и усовершенствовала показатель развитости декомпрессии текста в процессе интенсивных занятий формирующего эксперимента.

На основе проведенного анализа особенностей педагогических условий по развитию декомпрессии текста у младших школьников с недоразвитием речи было установлено, что дети нуждаются в мероприятиях по повышению уровня развития связной речи. Учитывая это, нами была разработана программа проектной деятельности. На основании включения проектов в учебный процесс дети овладевают языковыми средствами, на основе которых строят связные, развернутые высказывания.

Формирующий эксперимент показал, что уровень речевого развития, а именно декомпрессии текста улучшился, закрепляются навыки самостоятельной работы, также формируются умения строить связные высказывания.

Таким образом, стоит отметить, что введение проектной деятельности в учебный процесс по формированию связной речи является целесообразным, так как контрольный эксперимент показал положительную динамику развития декомпрессии текста.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. – М., 2016. – 30 с.
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь: собр. соч. – М.; Л., 1992. – Т. 1. – 323 с.
4. Глухов В.П. Основы психолингвистики. – М.: Астрель, 2005. – 351 с.
5. Дидактические принципы // Пед. энциклопедия: в 4 т. Т. I. – М., 1999. – 385 с.
6. Жулина Н.В. Проблемы теории и методики начального образования в педагогическом наследии. – Н. Новгород: НГПУ, 2004. – 214 с.
7. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М.: Педагогика, 1974. – 256 с.
8. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М., 2004. – 102 с.

9. Лаврик М. С. Формирование сложных синтаксических конструкций в речи старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 18 с.
10. Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2009. – 175 с.
11. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – СПб.: Лань, 2003. – 288 с.
12. Лосева Л.М. Как строится текст / под ред. Г. Я. Солганник. – М.: Просвещение, 1990. – 265 с.
13. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка. – М.; Л.: Учпедгиз, 2002. – 427 с.
14. Программа проектной деятельности в начальной школе [Электронный ресурс]. – URL: <http://uchitelya.com/pedagogika/130679-programma-proektnoy-deyatelnosti-v-nachalnoy-shkole.html> (дата обращения: 03.05.2019).
15. Проектная деятельность в начальной школе в рамках ФГОС НОО [Электронный ресурс]. – URL: <https://multiurok.ru/blog/proiektnaia-dieiatiel-nost-v-nachalnoi-shkolie-v-ramkakh-fgos-noo.html> (дата обращения: 03.05.2019).
16. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи. – Екатеринбург, 2004. – 121 с.
17. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит, изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
18. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.
19. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. – СПб.: Акцидент 1998. – 112 с.
20. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи. – М., 2001. – 53 с.
21. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. – М., 2002. – 136 с.
22. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М., 2007. – 96 с.
23. Художественный перевод (лингвистические аспекты): учеб. пособие для студентов старших курсов переводческих отделений. – Бишкек: Изд-во КРСУ, 2014. – 86 с.
24. Шехтер М.С. Зрительное опознание. – М.: Педагогика, 1981. – 263 с.
25. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М., 1974. – 428 с.

Родоманская Е. И.

преподаватель,
Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького,
эксперт «Международной программы
развития инклюзивных сообществ»,
г. Красноярск, Россия

Особенности профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа для реализации инклюзивных практик в образовании

Наш колледж готовит учителей начальных классов уже почти полтора столетия. Пятнадцать лет назад мы впервые начали обучение студентов с дополнительной подготовкой в области коррекционно-развивающего обучения. Это соответствовало реализации одного из приоритетных направлений Современной модели образования 2020: «расширение возможностей обучения детей с ограниченными возмож-

ностями здоровья в неспециализированных образовательных учреждениях» [4, с. 23]. Возникла необходимость в подготовке нового педагогического ресурса. Следовательно, потребовалась не только разработка новых программ, но и выстраивание новой системы внеучебных проектов, которые бы обеспечивали профессиональный рост как студентов, так и преподавателей.

Именно тогда было положено начало многолетнему сотрудничеству колледжа с широким кругом социальных партнёров: РО «Открытые сердца», КГБУ СО «Реабилитационный центр «Радуга»», КГБУ «Региональный центр спортивной подготовки по адаптивным видам спорта», РО «Солнце в наших сердцах», ПНИ «Подсолнух». Активность социальных партнёров позволила развернуть волонтерскую деятельность студентов, в рамках которой они имеют возможность приобретать умения и навыки, развивать способности, необходимые современному учителю: осознанное отношение к взаимодействию с разными детьми.

Опыт обучения студентов с дополнительной подготовкой в области коррекционно-развивающего обучения показал, что наши выпускники очень востребованы школами. На момент начала нашей инновационной образовательной деятельности ещё не были введены образовательные стандарты обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Тем не менее дети, которые требовали иного подхода к обучению, были в школах всегда. В настоящий момент в связи с изменением нормативной базы в образовании (принятие нового закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), введение целого ряда стандартов (образовательных (2009, 2010, 2013, 2014 г.г.) и профессионального – 2013 г.) возникла необходимость в изменении содержания подготовки будущих учителей.

Так, федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (статья 48. Обязанности и ответственность педагогических работников) гласит:

1. Педагогические работники обязаны:

б) учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями [1].

Наш опыт обучения студентов с дополнительной подготовкой, опыт взаимодействия с коррекционными и специальными школами показал, что специальные условия создаются не только за счёт особо организованной предметной среды, материально-технического оснащения. В первую очередь – это личность самого учителя.

Профессиональный стандарт «Педагога» выделяет как необходимое:

- умение общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их;

- создавать условия для развития учащихся через педагогическую эмпатию, корректное и адекватное восприятие учащихся с ОВЗ [1].

В связи с этим очень важным представляется личностное развитие будущих учителей, формирование особой духовно-нравственной позиции, которая позволяет быть чутким к трудностям других людей, принимать на себя ответственность за судьбы тех, кто стал твоими учениками.

Ожидаемые трудовые действия учителя инклюзивного класса предполагают умение наблюдать за детьми, делать выводы о том, насколько ребёнку комфортно в школе, оказывать необходимую помощь [1]. Важный момент – сотрудничество с коллегами. До сих пор учитель нёс ответственность за происходящее в классе в одиночку. Об этом мы неоднократно слышали и от коллег на курсах повышения квалификации. В инклюзивном образовании такой вариант неприемлем.

Именно командная работа (сотрудничество) обеспечивает целостность образовательного процесса. В инклюзивном образовании как нигде требуется слаженная командная работа всех участников образовательного процесса.

Знания и умения каждого члена команды сопровождения при таком взаимодействии преумножаются и становятся общим мощным ресурсом [3].

Для подготовки современного педагога нами был разработан междисциплинарный курс «Теория и методика инклюзивного образования», направленный на формирование компетентностей, обусловленных современной образовательной ситуацией.

•ПК 1.8*. Создавать условия для развития учащихся через педагогическую эмпатию, корректное и адекватное восприятие учащихся с ОВЗ.

•ОК 12*. Работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами по сопровождению образовательного процесса учащегося с ОВЗ.

Эмпатия – понятие многосоставное. В структуре эмпатии выделяют следующие компоненты:

- эмоциональный – способность распознавать и понимать эмоциональные состояния партнера. Характеризуется как пассивное сочувствие, форма соучастия в эмоциональном состоянии партнера, за которым нет действенного начала;

- когнитивный – способность мысленно переносить себя в мысли, чувства и действия партнера. Характеризуется восприятием и пониманием внутреннего мира другого человека, проявлением сочувствия;

- поведенческий – способность использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека; помогающее, содействующее, альтруистическое поведение в ответ на переживания партнера. Характеризуется как стремление к оказанию помощи [2].

Программа междисциплинарного курса предусматривает ознакомление обучающихся с правовыми основами инклюзивной деятельности, с различными моделями инклюзивного образования, существующими на данный момент, создаёт базу для комплексной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, поскольку рассматривает образовательное пространство как поле взаимодействия педагогов, родителей, самого ребёнка и образовательного учреждения.

Междисциплинарный курс «Теория и методика инклюзивного образования» состоит из двух разделов:

- Основы инклюзивного образования.
- Организация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях.

Разделы курса и учебные темы внутри каждого раздела объединены идеей качественной подготовки будущего учителя к практической деятельности. Главная особенность курса - его практикоориентированная направленность, и это определяет отбор материала, уровень и способы его изучения. В организации аудиторных занятий с обучающимися широко применяются инновационные технологии обучения: интерактивные лекции, ролевые игры, кейс-метод, видео-занятия, обучение в деятельности, групповые дискуссии, метод развития критического мышления через чтение и письмо, проектная деятельность. Этот курс предназначен для формирования у студентов умения проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (разрабатывать индивидуальные программы коррекционно-развивающей работы с учетом данных педагогической диагностики); организовывать образовательное пространство, адекватное потребностям обучающихся; использовать методы педагогического наблюдения для диагностики актуального уровня развития детей и успешности их обучения. Приобретаемые умения способствуют развитию когнитивного компонента эмпатии.

В рамках данного курса и волонтерской деятельности, которая стала в колледже неотъемлемой частью воспитательно-образовательного процесса, студенты осуществляют разработку и реализацию мини-проектов, направленных на популяризацию идей инклюзии: «Просветительская акция «Инклюзивному образованию – ДА!»», «Единство», «Спорт для всех», «Мы вместе», «Правила этикета при общении с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья», «Уроки Доброты». Эта работа способствует развитию эмоционального и поведенческого компонента рефлексии, так как её осуществление предполагает умение «вставать» на иную точку зрения, смотреть на мир с новых позиций, чувствовать себя на месте других людей, вживаться в непривычную для себя роль и непосредственно взаимодействовать с детьми и родителями.

Одним из долгосрочных проектов колледжа стал «Фестиваль детского творчества "Осенняя палитра"».

Цель проекта: создание условий, способствующих социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, через включение их в творческую деятельность.

Первый фестиваль был проведён в 2008 г. и задумывался как средство социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), находящихся на домашнем обучении. Студенты-волонтеры проводили серию индивидуальных творческих занятий на дому, в ходе которых создавались творческие работы или подготавливались музыкальные номера. Результаты совместной работы были представлены общественности на заключительном этапе фестиваля: ребенок с ОВЗ принимал участие в выставке, гала-концерте. К участию в фестивале привлекались также учащиеся и педагоги специальных и общеобразовательных школ.

В настоящий момент в рамках проекта организуется:

1) индивидуальное сопровождение детей с особыми возможностями здоровья в формате творческих мастерских;

2) подготовка учащихся начальных и средних классов общеобразовательных школ к включению в инклюзивное образовательное пространство в форме серии «Уроков доброты»;

3) итоговый Фестиваль «Осенняя палитра», где подводятся результаты конкурса творческих работ детей и представлены серия мастер-классов музыкальной, художественной, дизайнерской направленности для совместной работы детей с ОВЗ и обычно развивающихся воспитанников детских садов и учащихся школ.

Нашими волонтерами накоплен богатый опыт реализации творческих идей.

На итоговом фестивале царит творческая, позитивная, доброжелательная атмосфера. Для участников фестиваля создается ситуация успеха через привлечение высококвалифицированных специалистов: профессиональных музыкантов, художников, режиссёров, педагогов.

Мастер-классы основаны на этническом материале (музыка, игры, традиционные игрушки...). Этот материал создаёт органичную основу творческой самореализации участников.

К проведению мастер-классов привлекаются студенты, которые готовят необходимые материалы, осваивают заранее технику работы с содержанием.

На итоговом концерте участники фестиваля получают возможность показать свои личные творческие достижения в различных жанрах: песня, танец, декламация, инсценировка и т. п.

Каждый год фестиваль имеет свою тематику. Например, в рамках «Года экологии» на мастер-классах под руководством студентов ребятам – участникам фестиваля представилась возможность создать самим для себя экологически чистую форму одежды – кепки из бумаги. А также воссоздать растительный и животный мир разных природных зон.

Квест-игра «По медвежьим следам», посвященная красноярскому заповеднику «Столбы», позволила окунуться в атмосферу народных игр, виртуально побывать в самых красивых уголках нашей заповедной тайги.

Совместные игры и творчество еще раз показывают, что дети больше похожи, чем отличаются друг от друга. При поддержке воспитателей, преподавателей и родителей дети с нарушениями в развитии могут раскрыться в группе, где ценится индивидуальность и уникальность каждого ребенка.

Для студентов – будущих педагогов фестиваль имеет важное значение. Это возможность живого общения в неформальной обстановке с абсолютно разными детьми. Мы привлекаем студентов всех курсов. После фестиваля студенты делятся своими впечатлениями от взаимодействия с детьми. Они отмечают, что в процессе общения, все дети были для них одинаково интересны.

Все проведенные мероприятия являются для наших студентов не только хорошим основанием для принятия разных детей, и создают базу для их профессионального и личностного становления, но также эти мероприятия способствуют формированию инклюзивной культуры в обществе, основанной на принципах гуманизма.

Список литературы

1. Документы в области образования [Электронный ресурс]. – URL <http://www.consultant.ru>
2. Даудова Д.М. Эмпатия как механизм профессионального саморазвития будущих педагогов: дис. ... канд. психол. наук. – Махачкала, 2005. – 155 с.
3. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования // Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования: сб. материалов РООИ «Перспектива». – СПб., 2008.
4. Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики до 2020 года [Электронный ресурс]. – URL: www.info.ru.

Розова Ю. Е.

школа-интернат № 8
Пушкинского района Санкт-Петербурга

Коробченко Т. В.

школа-интернат № 8
Пушкинского района Санкт-Петербурга

Предметный конкурс «Умники и умницы» как одна из форм интеллектуального развития учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

Задача современной школы – подготовить человека думающего, способного не просто получать знания, но и использовать их в жизни. Цель педагога – не столько передача суммы знаний, сколько обучение

навыкам самостоятельного их добывания, способности продуктивно мыслить, умению самостоятельно решать поставленные проблемы. В связи с изменением цели современного обучения определилось и новое его назначение: формирование учебной деятельности, которая реализуется в общеучебных интеллектуальных умениях.

Успешное овладение знаниями в начальных классах коррекционной школы невозможно без интереса детей к учёбе. Одним из средств привития любви и внимания к учебным предметам в нашем учреждении является предметный конкурс «Умники и умницы», который ежегодно весной проводится в рамках ГБОУ школы-интерната № 8 с 2007 г. Конкурс предполагает развитие у школьников с ограниченными возможностями здоровья не только познавательного интереса к предмету, пробуждает желание самостоятельно работать с дополнительной литературой, справочниками, словарями, научно-популярной литературой, но и помогает определить их уровень знаний педагогам.

Предметный конкурс является одной из форм учебной деятельности, которая влияет на развитие личностных особенностей учащихся. При этом ученик стремится к самореализации, у него формируются навыки планирования и самоконтроля, ему приходится проявлять интеллектуальную сферу своего развития. [1; 2]

Цель предметного конкурса «Умники и умницы»:

- повышение учебной мотивации, способствующей социальной адаптации учащихся коррекционных школ.

Задачи предметного конкурса «Умники и умницы»:

- развивать у учащихся с ОВЗ интерес к учебной деятельности, пропагандировать ценность научных знаний;
- активизация работы кружков, секций и других форм внеклассной и внешкольной работы в коррекционном учреждении;
- повысить качество образования учащихся начальных классов.

Подготовительная работа к конкурсу начинается задолго до его проведения. В ней задействованы учителя начальных классов, воспитатели, педагоги дополнительного образования, а также родители.

Предметный конкурс дает возможность выявить результаты обучения, установленные Федеральным Государственным образовательным стандартом, не только предметные (результаты, достижение которых обеспечивается преимущественно за счёт освоения учебных программ по отдельным предметам), но и личностные и метапредметные результаты, достижение которых обеспечивается всей совокупностью учебных предметов.

Конкурс проводится по предметам «Русский язык», «Математика», «Окружающий мир». При разработке материалов предметного конкурса нами учитывались возрастные и психологические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья и требования программы по начальному образованию Федерального компонента Государственного стандарта общего образования.

Согласно программе обучения в общеобразовательной школе, учитывая образовательные потребности и интеллектуальный уровень детей с ограниченными возможностями здоровья, подбираем разноуровневые занимательные и нестандартные задания, разнообразные по форме и характеру вопросов. При этом их тематика и идейная направленность сходны для вариантов всех параллелей 2–4 классов, хотя и построены на разном текстовом и лексическом материале.

Все задания формулируются четко, с использованием известных школьникам терминов. Эти задания предусматривают возможность применения стандартных знаний в нестандартной ситуации. При выполнении конкурсных работ ученик может проявить способность к логическому и абстрактному мышлению, т. е. умение классифицировать, обобщать, сопоставлять по аналогии, прогнозировать результат, «включая» интуицию и воображение.

Задания предметных конкурсов были разделены на два вида:

- задания, требующие только знания предмета (Такие задания располагаются в начале работы, как правило, учащиеся справляются с ними успешно, что значительно влияет на их эмоциональное состояние, поднимает «боевой дух».);

- задания повышенной трудности, требующие «включить воображение», эрудицию, опереться на логику в рассуждении, произвести сложные вычисления, сделать нестандартные логические шаги (Такие задания часто имеют несколько вариантов решения, позволяют жюри выявить наиболее эрудированных и талантливых участников.).

Предметный конкурс по каждому предмету проводим в два тура: I тур – внутришкольный, II тур – городской.

Каждый конкурс по предмету по времени не превышает 40 мин. При проведении предметного конкурса создаём для учащихся комфортную атмосферу, чётко организуем работу. После каждого этапа для участников конкурса проводим дружеское чаепитие с целью социальной адаптации учащихся разных школ для налаживания добрых отношений, служит воспитанию толерантности.

Для удобства материал конкурса по каждому предмету расположен на отдельном листе формата А4. В каждом туре – по 12–15 заданий. Организаторы раздают детям задания, а учащиеся пишут в них ответы. При разработке раздаточного материала мы учитываем разные образовательные потребности участников (бланки конкурсных работ для учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата, слабовидящих, слепых, выполненная шрифтом Брайля). При необходимости к каждому такому участнику прикреплен тьютер. Обязательно предупреждаем участников, что отвечать на вопросы они могут в любом, удобном для них, порядке. После выполнения заданий каждый ученик оценивает свою работу, поставив на одной из ступенек «лесенки успеха» отметку.

Разработанная нами система заданий Предметного конкурса «Умники и умницы» позволяет определить не только прочность усвоения знаний, умений и навыков, но и развивает метапредметные навыки и умения, то есть учит осмысливать теоретические сведения, сравнивать, обобщать, устанавливать причинно-следственные отношения, развивает воображение, память, силу воли. При выполнении заданий совершенствуются и коммуникативные умения (владение видами речевой деятельности, развёрнутое обоснование своей позиции с приведением системы аргументов), и информационные (умения осуществлять библиографический поиск, извлекать информацию, работать с текстом), и организационные (умения формулировать цель деятельности, планировать её, осуществлять самоконтроль, самооценку, самокоррекцию). Дети учатся высказываться, отстаивать свою точку зрения, находить верные решения, отвергая ложные.

Победителями считаем учащихся, набравших наибольшее количество баллов или ответивших на наибольшее количество вопросов. Подведение итогов проводится в торжественной обстановке. На гала-концерте участники конкурса демонстрируют свои творческие способности. Победителей и призёров награждаем дипломами, грамотами и призами. Команда школы, получившая наибольшее количество баллов, получает главный приз конкурса – «Умную сову».

Результаты предметных конкурсов позволяют:

1. Планировать работу с каждым учащимся по определенной теме программы.
2. Знакомить педагогов с новыми технологиями и использовать их для интеллектуального развития детей на уроках и на коррекционных занятиях.
3. Помогать учащимся ориентироваться в нетрадиционных заданиях и вопросах, направленных на привитие интереса к изучаемым предметам и общее развитие личности.
4. Помочь родителям учащихся увидеть перспективы индивидуального развития их детей.

Первоначально участниками конкурса являлись учащиеся только школ VII вида. Сейчас в него влились дети с совершенно разными проблемами, но все они хотят быть успешными. Наша задача – поддержать их.

Ведь ощущение успеха рождается у ребёнка, сумевшего преодолеть свой страх, заниженную самооценку, своё неумение, застенчивость, непонимание, робость, растерянность, затруднение. Ситуация успеха – некий взлёт для человека, своеобразный прыжок на ступень выше в своём личном развитии. Когда мы говорим о «ситуации успеха», то имеем в виду тот факт, что успех деятельности переживается её субъектом: учеником, педагогом, родителями. Результаты конкурса следует рассматривать шире, не ограничиваясь только вопросами

учебной деятельности. Ребенок, стремящийся к достижениям, способен добиться больших успехов в дальнейшей жизни и личном развитии.

Список литературы

1. Розова Ю.Е. и др. Предметный конкурс «Умники и умницы» в коррекционной школе как одна из форм внедрения интеграционных инноваций в специальном образовании // Современные тенденции в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. тр. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. – С. 297–300.

2. Розова Ю.Е., Коробченко Т.В. Инновационный проект «Предметный конкурс «Умники и умницы» среди учащихся коррекционных школ» как система поддержки в развитии потенциальных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи: сб. науч. тр. – Краснодар: НИЦ Априори, 2012. – С. 254–259.

Ромусик М. Н.

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольной дефектологии,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия

Кулиш Т. В.

магистрант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия

Особенности пищевого поведения детей с расстройством аутистического спектра

Под пищевым поведением понимается ценностное отношение к пище и её приёму, стереотип питания в обыденных условиях и в ситуации стресса, поведение, ориентированное на образ собственного тела, и деятельность по формированию этого образа (Менделевич, 2005). С точки зрения физиологии пищевое поведение является внешним проявлением чувства голода – субъективного ощущения в виде слабости, головокружения, чувства «сосания под ложечкой». Так организм подает сигнал о том, что ему нужна пища, питание для поддержания нормального состояния внутренней среды (гомеостаза) и обеспечения дальнейшей жизнедеятельности. Чувство голода – это проявление пищевого инстинкта – одного из основных, самых древних и сильных инстинктов, основы выживания в природе любого живого вида. В ответ на возникновение чувства голода появляется стремление найти пищу и съесть ее, достичь чувства насыщения, одновременно с которым возникает и естественное чувство удовольствия. Вкусовые предпочтения определяются генетической предрасположенностью, заключающейся в выборе сладкого и соленого в качестве

предпочтительных вкусов, при этом горький и кислый вкусы связаны с неудовольствием. Однако с момента рождения пищевые привычки начинают меняться под влиянием значимых взрослых и окружающей среды. Количество съеденной пищи, ритуалы, связанные с процессом приема пищи специфичны для каждого человека, а пищевые привычки могут определяться множеством внешних факторов (семейными традициями, религиозными представлениями, жизненным опытом, влиянием имеющихся в обществе стереотипов, связанных с едой и прочее).

Таким образом, под пищевым поведением человека понимают комплекс вкусовых и диетических предпочтений, режима питания, сформировавшийся под влиянием биологических, культурных, социальных и семейных факторов.

Пищевое поведение и другие пищевые функции человека регулируются так называемым «пищевым центром» – сложной системой, включающей в себя гипоталамус, лимбическую систему, ретикулярную формацию и передние отделы коры больших полушарий головного мозга. Ведущим отделом пищевого центра является гипоталамус, в ядрах которого находятся «центр голода» и «центр насыщения». Эти центры находятся во взаимно противоположных отношениях - когда один из центров возбужден, другой находится в покое. Лимбическая система участвует в формировании мотиваций по отношению к пище (булимия, анорексия, нарушение дискриминаторного аппетита), в ней содержится большое количество биогенных аминов (серотонин, дофамин, норадреналин) и нейропептидов (эндорфин, энкефалин и др.). Они регулируют чувство удовольствия и неудовольствия, ощущения «награды» и «наказания» и играют большую роль как в правильном пищевом поведении, так и в возникновении и закреплении его нарушений. Ретикулярная формация в значительной степени определяет общий уровень активности ЦНС. Она контролирует состояния сна и бодрствования, передает сенсорную информацию к лимбической системе, способствуя ее эмоциональной окраске; обеспечивает вегетативные регулирующие функции, в том числе в таких жизненно важных рефлексах, как рефлекторный акт сосания, жевания, глотания, кашля, чихания, рвоты и др.; обеспечивает контроль за активацией скелетной мускулатуры и активностью гладкой мускулатуры. Передние отделы коры головного мозга принимают участие в формировании сложных поведенческих актов в ответ на изменения и воздействия внешней среды. Кора головного мозга в отличие от эволюционно более ранних, низлежащих, отделов головного мозга способна сохранять следы полученной информации на протяжении всей жизни. Она обеспечивает долговременную память.

Группа расстройств пищевого поведения и кормления в МКБ-11, (которая вступает в действие в 2022 г.), объединяет такие группы

МКБ-10, как расстройства приема пищи и расстройства кормления в детском возрасте, признавая взаимосвязь этих расстройств на протяжении всей жизни, а также отражая доказательства того, что эти расстройства могут относиться к людям в более широком возрастном диапазоне. МКБ-11 предоставляет обновленные представления о нервной анорексии и нервной булимии и включает последние данные, что устраняет необходимость категории «атипичные» из МКБ-10. Она также включает новые виды расстройств переедания, которые основаны на эмпирической поддержке валидности и клинической пользы, и ARFID (расстройство избегающего или ограничительного пищевого поведения), в который включен диагноз из МКБ-10 «расстройство питания в младенчестве и детстве».

С 2013 года в Диагностическом и статистическом руководстве по психическим заболеваниям (в нашей стране врачи его используют как дополнительное руководство) появился соответствующий диагноз «Расстройство, связанное с избеганием/ограничением приема пищи» (Avoidant/restrictive food intake disorder (ARFID), DSM-V, 2013, 307.59, F50.8). Современные представления о природе нарушений пищевого поведения свидетельствуют о целом ряде факторов риска: генетических, социальных, психологических, семейных и личностных.

Расстройства аутистического спектра – это спектр характеристик, которые описывают широкий круг аномального поведения и трудностей в социальном взаимодействии. К расстройствам аутистического спектра относят целую группу аутистических заболеваний и заболеваний, похожих на аутизм. Родители детей с РАС имеют много проблем в повседневной жизни, которые связаны с поведением и общением малышей. Но не менее сложной задачей оказывается проблема питания таких детей. Распространенность пищевых нарушений при расстройствах аутистического спектра превышает количество подобных нарушений в норме. Нарушения пищевого поведения часто встречаются в норме (от 13 до 50% детей), но при нарушениях развития этот показатель поднимается до 80%, а в случае РАС частота встречаемости указанных нарушений – от 46 до 89% случаев.

Согласно зарубежным исследованиям нарушения пищевого поведения у детей с РАС отмечаются с первых месяцев жизни в виде вялого сосания, срыгивания, рвоты, икоты, запоров, поносов, метеоризма, отказа от еды днем и еды ночью или во сне, снижения или повышения аппетита. Во втором полугодии жизни появляется выраженная избирательность в еде и отказ от жевания твердой пищи. У таких детей часто отмечаются трудности с введением прикорма, с переходом к кормлению с ложки. Также отмечается настороженное отношение к еде. Ребенок отказывается пробовать новую пищу. С возрастом он окружает прием пищи различными ритуалами, допускает к кормлению только

избранных. У пассивных детей отмечается медленное пережевывание пищи, задержка ее во рту, закладывание за щеку. Дети могут играть с едой, размазывать ее по столу и одежде. Согласно результатам нового сравнительного исследования у детей с заболеваниями аутистического спектра уже с 6-месячного возраста отмечают отклонения в пищевом поведении и приверженность более однообразному рациону по сравнению с другими детьми. Между тем, эти особенности не влияют на энергетическую ценность рациона и рост ребенка.

Результаты зарубежных исследований показали, что дети с РАС позднее начинают употреблять твердую пищу и едят медленнее по сравнению с другими детьми. С дошкольного возраста этих детей становится трудно накормить и они проявляют повышенную избирательность в пище. Избирательность в еде проявлялась, в частности, отказом от свежих фруктов, овощей, а также сладостей.

Взрослея, дети с расстройствами аутистического спектра проявляют все большую избирательность в еде. По данным исследования, проведенного Vissoker R.E., Latzer Y, Gal E., 70% детей с заключением РАС «будут демонстрировать избирательное пищевое поведение, также будут встречаться проблемы питания в виде отказа от еды, своеобразного поведения во время приема пищи, стереотипии, ритуалы». Для нормально развивающихся детей данный показатель не превышает 25% [1; 3].

По результатам анализа литературных источников и наблюдения за детьми с РАС выделены следующие возможные виды нарушений пищевого поведения у детей: отказ от еды; избирательное пищевое поведение; агрессии истерики во время питания; долгое жевание, оставление еды за щекой; отказ от жевания, проглатывание непережеванной пищи, плохой аппетит, поедание несъедобного, пищевая неophobia; ритуалы, сопровождающие прием пищи; переедание или недоедание; «торопливая» еда; проблемы желудочно-кишечного тракта; срыгивания, рвотный рефлекс [3].

Таким образом, по нашим наблюдениям, наряду с другими поведенческими нарушениями, проблема с едой является приоритетной в коррекционной работе с детьми с РАС.

Список литературы

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок: Пути помощи – М.: Теревинф, 2010. – 282 с.
2. Лиф Р. Макэкен Д. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме / пер. с англ.; под общ. ред. Л.Л. Толкачева. – М.: ИП Толкачев 2016. – 608 с.
2. URL: <https://autism-frc.ru/work/events/661>

Свиридович И. А.

кандидат педагогических наук, доцент,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

Яковенко С. В.

кандидат педагогических наук, доцент, декан,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся с ограниченными возможностями здоровья

Ведущей стратегией современного образования, которой подчинены все структурные компоненты образовательного процесса, является развитие личности. На первый план выдвигаются идеи гуманизации, рассматривающие в качестве цели образования полноценную и достойную жизнь человека с особенностями развития; идеи интеграции и инклюзии, рассматривающие формы совместного обучения и воспитания учащихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) и детей с типичным развитием в качестве оптимальных и целесообразных. Развитие учебно-познавательной деятельности рассматривается с позиции индивидуальности ребенка, условий его движения вперед в ходе образовательного процесса. Все это приводит к необходимости пересмотра содержания и структуры образования, форм организации и новых подходов к обучению.

В настоящее время в Республике Беларусь идеи интегрированного и инклюзивного получения образования детьми с ОВЗ являются наиболее востребованными. Учащиеся рассматриваемой категории весьма разнообразны по своим познавательным возможностям, что проявляется в отставании развития учебной деятельности, замедленном становлении основных структурных компонентов личности, ограничении познавательной активности и самостоятельности. Это создаёт препятствия в овладении программным материалом. В этой связи на первый план выдвигается проблема активизации учебно-познавательной деятельности учащихся с ОВЗ.

При обучении учащихся с ОВЗ необходимо учитывать характерную для них низкую учебную мотивацию и познавательную активность. В связи с этим усиливается значение специальных методов стимулирования учебно-познавательной деятельности таких учащихся и повышения их мотивации. Решению этих задач на уроках будут способствовать: применение разнообразных занимательных приёмов обучения, наглядности, ситуации удивления, проведение опытов; признание учителем достижений ребенка; опора на личный опыт учащихся,

на знакомые им жизненные ситуации; создание противоречий между известным и неизвестным, активное использование частично-поискового или эвристического метода обучения; применение ситуации личного выбора задания (по содержанию, по количеству, по сложности); показ значимости изучаемого материала и внедрение комического эффекта незнания предмета в ситуациях, где эти знания нужны и др.

Следует отметить, что современные учебники и учебные пособия для учащихся учреждений общего среднего образования наряду с большим объёмом информации характеризуются высокой степенью научности. В них содержится значительное количество научных фактов, понятий, законов и теорий, математических формул и графиков. Все это усложняет овладение учащимися с ОВЗ программным материалом по учебным предметам.

Условиями активизации учебно-познавательной деятельности учащихся с ОВЗ являются адаптация и модификация учебного материала с учётом потребностей и особенностей их развития, а также разработка необходимых учебных и дидактических материалов. При этом процесс адаптации должен включать анализ и подбор учебного материала, его структурирование и перераспределение, выбор методических приёмов и средств обучения [1; 2].

Основные приёмы адаптации и модификации учебного материала основаны на учёте особенностей учащихся с ОВЗ, которые препятствуют полноценному овладению этими детьми знаниями и умениями. К этим приёмам можно отнести:

- перефразирование, упрощение отдельных участков текста; выделение (подчеркивание) смысловых опорных пунктов учебного материала;
- изложение научных формулировок простым языком, либо упрощение грамматических конструкций, определений и терминов;
- замена задания (задачи) аналогичным, но с более простым содержанием, когда оно становится понятным учащимся;
- составление опорных конспектов, перевод текста на графический (схематический) язык на начальных этапах осуществляется учителем, затем – самими учащимися под контролем педагога;
- уменьшение объёма учебного материала (при сохранении ведущих понятий и алгоритмов действий, за счет устранения второстепенных теоретических сведений);
- снижение требований к участию в работе (выполнить только часть заданий);
- обеспечение практического применения формируемых знаний и умений при изучении темы и др.

Особое место при отборе содержания учебного материала для учащихся с ОВЗ необходимо уделять развитию и расширению их жизненных компетенций. Основными направлениями деятельности учителя

ля при этом должны стать: активизация познавательного интереса к окружающему миру; помощь учащемуся в осмыслении происходящего вокруг, в проработке жизненного опыта; формирование умения применять полученные знания в повседневной жизни [3]. Следует отметить, что на сегодняшний день в рамках проблемного подхода в обучении, уже недостаточно включения в содержание уроков вопросов академического, научного характера. Необходимо, чтобы для решения учащимся предлагались и реальные проблемы, соответствующие непосредственно интересам школьников, окружающей их действительности, а главное – являлись для них лично значимыми. Результаты усвоения учащимися с ОВЗ доступных и полезных для них жизненных компетенций должны контролироваться и оцениваться в той же степени важности, что и академические их достижения.

Учащиеся с ОВЗ в процессе учебной деятельности испытывают трудности не только в усвоении знаний и умений, но и в овладении способами учебных действий. У них отмечается недоразвитие умений ориентироваться в задании, планировать и контролировать его выполнение, они проявляют низкую активность и самостоятельность. Педагогу следует проводить специальную работу по формированию способности учащихся к самостоятельной организации деятельности, умений выявлять непонятное и запрашивать помощь учителя, а также оказывать школьникам содействие в осознании возникающих трудностей. При этом необходимо использовать приёмы, которые позволяют учащимся с ОВЗ овладеть способами учебных действий и соответствующими умениями. Работа педагога в данном направлении включает следующие составляющие: дробление материала, выделение для учащихся этапов выполнения задания; подбор заданий, адекватных возможностям учащихся; оказание дифференцированной помощи учащимся при выполнении заданий одной сложности; подготовка для учащегося готового плана или опорной таблицы, к которой он может прибегать при ответе; помощь в составлении опорного плана по основному вопросу или теме урока и другие.

Анализ психолого-педагогической литературы и результаты собственных исследований позволили выделить следующие условия активизации учебно-познавательной деятельности учащихся с ОВЗ, получающих образование в условиях интегрированного и инклюзивного получения образования: адаптация содержания учебного материала с учётом возможностей учащихся; осуществление индивидуального и дифференцированного подхода; широкое применение различных средства наглядности и алгоритмизации деятельности при работе над той или иной темой; продумывание системы самостоятельной работы учащихся с учётом их индивидуальных возможностей; связь изучаемой темы с практической деятельностью детей и реальными жизненными ситуациями; использование специальных приёмов обучения, обеспе-

чивающих коррекционно-развивающую направленность педагогического процесса (помогающих более полно воспринимать, удерживать и перерабатывать учебный материал в доступном для учащихся виде).

Список литературы

1. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: метод. рекомендации / Е.В. Самсонова [и др.]; отв. ред. С.В. Алёхина. – М.: МГППУ, 2012. – 92 с.
2. Сиротюк А.Л. Коррекция обучения и развития школьников / А. Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 118 с.
3. Коноплёва А.Н. Методика проведения уроков на компетентностной основе / А.Н. Коноплёва, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // Специальная адукацыя. – 2010. – № 1. – С. 23–30.

Селиванова Ю. В.

доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой коррекционной педагогики,
Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
г. Саратов, Россия

Лекремьоара Л. В.

магистрант,
Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
тьютор Школы-интерната для обучающихся
по адаптированным образовательным программам № 1 г. Саратова,
г. Саратов, Россия

Тьюторское сопровождение в системе инклюзивного образования

Система образования – неотъемлемая часть функционирования любого государства и, безусловно, она не может оставаться неизменной в связи с постоянными трансформационными процессами, происходящими в обществе. Особое внимание в настоящее время уделяется поддержке специального и развитию инклюзивного образования, учитывающего расширенные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Как во всем мире, так и нашей стране в последние десятилетия прослеживается тенденция роста числа детей–инвалидов и лиц с ОВЗ, у которых отмечаются трудности в организации своей учебной, коммуникативной деятельности, поведения в силу имеющихся особенностей их развития. Необходимо понимать, что каждому ребенку нужно создавать благоприятные условия для его личностного развития, которые будут учитывать его индивидуальные особенности и потребности.

«Для включения такого ребенка в образовательный процесс, необходим индивидуальный подход, а обучение должно быть организовано так, чтобы появилась возможность удовлетворять потребности каждого ребенка» [1].

Долгое время в России выделялись, так называемые категории «необучаемых детей», которые по состоянию своего здоровья не усваивали имеющуюся школьную программу, и, в связи с этим, были лишены права на получение образования в принципе. Так, например, в Российской системе образования до 90-х гг. XX в. происходило «выпадение» из неё детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии, с выраженной умственной отсталостью, отсутствовала специализированная, в первую очередь, ранняя психолого-педагогическая помощь детям с различными нарушениями, существовала безвариативность форм получения специального образования.

Развитие инклюзивной практики в системе отечественного образования дает детям с ОВЗ равные права на получение образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями, а также доступность общего образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, оказание своевременной педагогической помощи, что закреплено Законом «Об образовании РФ». С сентября 2016 г. инклюзивная практика начала осуществляться во всех образовательных учреждениях начального и среднего полного образования.

В настоящее время организация образования детей с ОВЗ в системе отечественного образования реализуется следующим образом:

- обучение в специальной (коррекционной) школе, реализующей адаптированные образовательные программы;
- интегрированное обучение, когда в обычной школе комплектуется отдельный класс, где обучаются дети, имеющие сходные нарушения развития;
- инклюзивное обучение – вариант, когда все дети учатся вместе: дети с ОВЗ и их нормативно развивающиеся сверстники.

Совместное обучение детей с особыми образовательными потребностями с нормативно развивающимися сверстниками, воспитывает у вторых толерантность, формирует у них морально-нравственные ценности и дает знания о том, какое посильное участие они могут принять в жизни детей с ОВЗ [2].

Для успешного, полноценного включения ребенка с ОВЗ в общеобразовательные учреждения, реализующие инклюзивную практику, необходимо создание специальных образовательных условий.

Одним из таких необходимых и важных условий качественного образования для многих категорий детей с ОВЗ является наличие системы тьюторского сопровождения [3]. 10 января 2017 г. вступил в силу профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», где

одной из общих трудовых функций является «Тьюторское сопровождение обучающихся». Профессия тьютор в настоящее время приобрела большую популярность и стала востребованной.

Цель тьюторской деятельности заключается в организации образовательной среды таким образом, чтобы ребенок с ОВЗ был максимально успешен и при этом мог вписаться в коллектив сверстников. Для успешного включения ребенка с ОВЗ в школьную жизнь тьютор учитывает степень развития его когнитивной, коммуникативной, эмоциональной сфер, навыков самообслуживания и самостоятельности.

Для достижения главной цели необходимо решение ряда организационных и методических задач:

- создание *комфортных условий* для ребёнка с особенностями развития. Её составляющие: конкретная помощь и организация доступа в школу, в класс (наличие пандуса, дверные проемы); организация рабочего места (мебель, место парты в классе, специальная парта для ребенка-инвалида, визуальное расписание), организация пространства и места отдыха (специальное помещение); сенсорная среда (освещение, запахи, звук звонка, голос учителя, специальные личные сенсорные принадлежности); особый режим, временная организация образовательной среды в соответствии с реальными возможностями ребенка; наличие учебного материала (бумажный, карточный, электронный). Работа с педагогическим коллективом, родителями, учениками с целью создания единой психологически комфортной образовательной среды;

- *социализация* – включение ребенка с ОВЗ в жизнь класса, развитие взаимных интересов со сверстниками, избежание конфликтных ситуаций, информирование родителей ребенка с ОВЗ о его успехах, трудностях;

- *организация помощи в учебной деятельности* заключается в преодолении затруднений в обучении, поиске способов эффективного усвоения учебного материала, дозирование нагрузок. Адаптация программы и учебного материала, при необходимости. Опора на зоны ближайшего развития, согласно индивидуальным психическим и физическим особенностям;

- *организация сопровождения другими специалистами* (при необходимости);

- *оценка результатов деятельности*, отслеживание положительной динамики в деятельности ребенка с ОВЗ.

Для того, чтобы результативно построить и реализовать индивидуальную образовательную программу обучающегося, деятельность тьютора должна быть направлена на максимальное расширение образовательной среды.

Для эффективного осуществления тьюторского сопровождения, Т.М. Ковалевой была предложена ресурсная схема общего тьюторско-

го действия. Схема представляет три вектора тьюторского действия: социальный, культурно-предметный и антропологический. Социальный вектор направлен на использование всех ресурсов и образовательных предложений образовательной организации, для реализации индивидуальной образовательной программы. Культурно-предметный вектор включает в себя элементы культуры, её наследия, а также междисциплинарное взаимодействие. Антропологический вектор помогает обучающемуся осознать свои внутренние ресурсы, на которые он может опереться, для решения образовательных задач [4].

Ребенок с ОВЗ должен найти свое место в жизни и стать успешным в обществе, и ему необходимо помочь – в этом и заключается основная роль тьютора в процессе инклюзивного образования.

В своей деятельности тьютор опирается на такие принципы, как: открытость, вариативность, непрерывность, гибкость, индивидуальный подход, индивидуализация.

Необходимо отличать индивидуальный подход от принципа индивидуализации. Индивидуальный подход – это средство преодоления несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задается образовательными программами и реальными возможностями ученика усвоить их.

Принцип индивидуализации образования означает, что за учащимися остается право на выстраивание собственного содержания образования, собственной образовательной программы.

Работа тьютора заключается не только в сопровождении своего тьюторанта. Прежде всего, это способ координации взаимодействия между самим ребенком, сверстниками, педагогом и родителями ребенка.

Тьютор вместе с коллегами ППконсилиума принимает участие в разработке индивидуального образовательного маршрута, в решении проблем школьной жизнедеятельности своего подопечного, отслеживает динамику его деятельности.

Вся деятельность тьютора по сопровождению особого ребенка направлена на то, чтобы привести этого ребенка к максимально успешному развитию в инклюзивной среде, при этом сама образовательная среда не должна превращаться из инклюзивной в коррекционную.

На сегодняшний день имеется разнообразный опыт сопровождения детей с ОВЗ в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику. Под определение тьюторского сопровождения в инклюзивном образовании попадают разные варианты сопровождения ребенка с ОВЗ: помощник-сопровождающий, ассистент; педагог сопровождения, воспитатель; специалист сопровождения, обладающий знаниями в области коррекционной педагогики, дефектологии, психологии; владеющий технологиями тьюторского сопровождения. Но важно помнить, что учитель должен играть ведущую роль в сознании ученика.

В идеале, рано или поздно, с развитием самостоятельности ребенка, влияние сопровождающей роли тьютора на своего подопечного снижается, может произойти полный выход тьютора из системы посредничества, и уступает место общению ребенка со сверстниками и педагогами.

Таким образом, тьюторство в системе инклюзивного образования становится важным ресурсом для создания эффективной системы сопровождения ребенка с ОВЗ. Введение тьюторского сопровождения лиц с ОВЗ в инклюзивную практику способствует перестройке всей системы образования, ее индивидуализации. Тьюторская поддержка дает возможность ребенку с особыми образовательными потребностями поверить в себя, в свои силы, реализовать свой потенциал, найти свое место в обществе и жить полноценной и качественной жизнью. Для родителей «особых» детей становится реальностью ранее, зачастую, невозможное пребывание ребенка в школе и получение образования, адекватного его возможностям.

Список литературы

1. Садилова О.П., Мушкина И.А., Бородина Н.В. К проблеме развития инклюзивного образования в России // Вестн. Адыгейск. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. – 2016. – № 4 (188).
2. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребёнка с особенностями развития. Из опыта работы. – М.: АНО «Наш Солнечный Мир», 2017. – 116 с.
3. Вишнякова Е.А. Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2017. – 66 с.
4. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М. Ю., Профессия «тьютор». – М.; Тверь: «СФК-офис». – 246 с.
5. Ковалева Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. Лекции 1–4. – М.: Пед. ун-т «Первое сентября», 2010. – 56 с.

Сергейчик Л. А.

директор,
Центр коррекционно-развивающего обучения
и реабилитации г.п. Глуска,
Республика Беларусь

Межведомственное взаимодействие ЦКРОиР и отделения дневного пребывания инвалидов ТЦСОН как важное условие социализации детей-инвалидов

Важнейшей целью специального образования является социальная адаптация и интеграция лиц с особенностями психофизического развития в общество, что не только повышает качество их жизни, но и содействует достижению социальной справедливости и социальной стабильности в обществе.

Современная действительность такова, что по-прежнему существует ряд проблем, с которыми приходится сталкиваться детям с особенностями психофизического развития при их включении в жизнь общества. Поэтому важно, чтобы учреждения различных министерств вводили в круг своей деятельности вопросы по решению проблем детей с ОПФР. Над решением вопросов социализации и успешной интеграции необходимо активно работать, используя возможности межведомственного взаимодействия органов здравоохранения, образования, физкультуры и спорта, социальной защиты населения, различных общественных организаций. Взаимодействие – вид отношений, которые складываются между двумя и более сторонами и характеризуются внешней активностью и взаимной направленностью.

Около двадцати лет в Республике Беларусь функционируют центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) – специальные учреждения образования, обеспечивающие создание комплексной системы оказания психолого-медико-педагогической помощи лицам с особенностями психофизического развития и получение образования лицами с тяжёлыми множественными нарушениями [1]. Обучение в ЦКРОиР предполагает не только освоение учебных программ по предметам, но и социализацию детей-инвалидов и их интеграцию в современное общество, т. е. дети должны усвоить жизненно значимые знания и овладеть основными навыками для дальнейшей успешной жизнедеятельности. Система социализации и реабилитации детей-инвалидов может быть успешной только при соблюдении комплексности и непрерывности сопровождения выпускников ЦКРОиР. Непрерывность и успешность сопровождения возможна при межведомственном взаимодействии структур, обеспечивающих сопровождение лиц с инвалидностью на всех этапах жизнедеятельности.

В отношении выпускников ЦКРОиР организовывается взаимодействие ЦКРОиР и территориальных центров социального обслуживания населения (далее – ТЦСОН), так как выпускники ЦКРОиР переходят на социальное обслуживание в ТЦСОН, что означает смену его социального статуса, рода занятий, окружения и места регулярного пребывания. Этот период требует построения новых отношений между молодым человеком, его семьей и обществом. В жизни лица с тяжёлыми множественными нарушениями (далее – ТМН) не имеют широких контактов с окружающими, и, как правило, испытывают трудности коммуникации, передвижения, адекватного восприятия жизненных ситуаций.

Существуют определенные трудности во взаимодействии вышеуказанных учреждений. Связано это с тем, что учреждения подчиняются разным министерствам, находятся в разных зданиях, решают общие, но специфичные для каждой задачи. И хотя на государствен-

ном уровне принято ряд решений, направленных на совершенствование взаимодействия по жизнеустройству инвалидов, в каждом регионе взаимодействие организовывается по-своему. Поэтому непрерывное, комплексное взаимодействие между учреждением специального образования и учреждением социальной защиты, при котором будут учитываться мнения обеих сторон, обеспечит успешную социализацию людей с инвалидностью.

Социализация – (от лат. socialis – общественный) – процесс усвоения и активного воспроизведения социального опыта, системы социальных связей и отношений. посредством социализации люди научаются жить совместно и эффективно взаимодействовать друг с другом. Социализация предполагает активное участие самого индивида в освоении культуры человеческих отношений, в овладении ролевым поведением. На современном этапе социализация рассматривается как двусторонний процесс, который включает в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой – активное воспроизводство социальных связей индивидом за счет его активного включения в социальную среду [2].

Опыт работы ЦКРОиР показал, что актуальной и эффективной формой организации работы по социализации детей-инвалидов является организация совместной деятельности учреждения специального образования и социальной защиты.

В процессе взаимодействия указанных структур осуществляется обмен информацией и профессиональным социально-педагогическими и психологическими мнениями и выводами по вопросам обеспечения эффективности организации обучения, воспитания и реабилитации детей-инвалидов.

Из опыта работы мы выявили, что успешное взаимодействие базируется на:

- заинтересованности каждой из взаимодействующих сторон в поиске путей решения проблем детей с ОПФР;
- на объединении усилий и возможностей каждого из партнеров;
- на конструктивном сотрудничестве между сторонами в решении спорных вопросов;
- на стремлении к поиску решений возникающих проблем;
- на взаимоприемлемом контроле и учете интересов каждого из партнеров взаимодействия;
- на правовой обоснованности сотрудничества, представляющего выгоды каждой стороне условия взаимодействия.

Системный подход к организации взаимодействия предполагает:

1. Двусторонний характер межведомственного взаимодействия заинтересованных социальных институтов, принимающих участие в организации социализации реабилитации. Двусторонний характер вза-

имодействия обеспечивает слаженность и четкость протекания процесса на различных его этапах, своевременность решения возникающих вопросов осуществления межведомственного взаимодействия в ходе данного процесса.

2. Для реализации двустороннего характера взаимодействия необходим текущий обмен информацией о ходе работы и ее промежуточных результатах между ответственными исполнителями и руководителями заинтересованных учреждений с внесением необходимых коррективов в совместную работу в соответствии с возникающей необходимостью.

3. Процессуальный характер взаимодействия, который является системообразующим элементом организации реабилитации. Он позволяет учитывать динамичность процесса, своевременной диагностики промежуточных результатов процесса на отдельных его этапах, учета факторов процесса, внесения изменений и уточнений в ход осуществления текущих программ взаимодействия.

4. Процессуальность организации психолого-педагогического сопровождения инвалидов обеспечивает логику процесса организации и осуществления их социализации, взаимосвязь и взаимообусловленность этапов данного процесса, а также их последовательность и завершенность.

5. Отношенческий характер взаимодействия, который характеризуется возникающими межведомственными связями субъектов в процессе организации обучения и реабилитации. Для реализации такого взаимодействия необходимо сотрудничество субъектов процесса с учетом специфики их функций и возможностей, направленное на достижение общих целей и решение задач.

Особо важно подчеркнуть, что успех сотрудничества зависит напрямую от четкого понимания всех участников своих целей, задач, функций.

Для эффективного сотрудничества взаимодействующим учреждениям необходимо:

1. Осуществлять постоянный контакт и сотрудничество между специалистами.

2. Осуществлять обмен информацией по изучению и контролю эффективности образовательного процесса в ЦКРОиР и реабилитационного – в ОДПИ.

3. Осуществлять совместно организацию и проведение периодических форм методической работы по обсуждению и анализу процесса сопровождения выпускников и молодых инвалидов. Такими формами могут являться круглые столы, проблемные, методические и научно-практические семинары, методические объединения, социально-педагогические конференции, методические выставки, мастер-классы,

социально-педагогические тренинги. Итогом работы данных форм являются конкретные выводы и рекомендации практического характера и разработка дальнейших направлений, форм и методов работы по организации социализации и реабилитации инвалидов.

Формами взаимодействия являются:

– регулярный профессиональный контакт и общение сотрудников учреждения социального обслуживания и учреждения образования;

– организация и проведение для учреждения социального обслуживания различных лекториев, мастер-классов, тренинговых занятий, консультаций для работников.

– разработка специалистами ЦКРОиР различных методических материалов (памяток, пособий, рекомендаций) для работников учреждения социального обслуживания по работе с детьми с различными нарушениями поведения.

На наш взгляд, взаимодействие сторон может быть успешным, если представляет собой четко выстроенную систему отношений на основе разработанного плана (или же программы), которые удовлетворяет всех участников взаимодействия и является основой качественного результата. Ведь не зря говорят: «Хорошо спланировано - наполовину сделано».

С целью совершенствования межведомственных механизмов координации деятельности Глусского ЦКРОиР и ОДПИ Глусского ТЦСОН создана Программа по обеспечению преемственности перехода и организации дальнейшей деятельности выпускников ЦКРОиР в ТЦСОН, которая включает следующие направления работы: 1) организационные мероприятия (изучение нормативной правовой документации, обмен информацией между специалистами ЦКРОиР и ТЦСОН); 2) методические мероприятия (круглые столы, семинары-практикумы по вопросам работы с инвалидами, открытые занятия); 3) проведение совместных спортивных, музыкально-развлекательных мероприятий для молодых инвалидов ОДПИ ТЦСОН и обучающихся ЦКРОиР; 4) мероприятия для родителей выпускников (родительские собрания, консультации, посещение семей выпускников совместно с работниками ОДПИ ТЦСОН).

Кроме того, для успешного взаимодействия Глусского ЦКРОиР и отделения дневного пребывания инвалидов Глусского ТЦСОН созданы оптимальные условия: оба учреждения находятся в одном здании, имеют общий вход, общий зал для проведения мероприятий. В начале совместного нахождения казалось, что в таких условиях организовать эффективный образовательный и реабилитационный процессы невозможно, что специалисты будут мешать друг другу. Однако со временем стало понятно, что нахождение детей в одном здании, но в разных кабинетах делает психологически безболезненным переход

детей-инвалидов из одного учреждения в другое, где они уже в старшем возрасте продолжают заниматься в различных объединениях по интересам, мастерских, проводят свое свободное время, общаясь друг с другом. Нахождение двух центров в одном здании минимизирует психологический дискомфорт и негативные последствия адаптации выпускников специальных классов.

Специалистами ЦКРОиР и ОДПИ проводятся совместные совещания и семинары (семинар-практикум «Альтернативная и поддерживающая коммуникация», круглый стол «Повышение качества жизни выпускников ГУО «ЦКРОиР г.п. Глуск» на социально новом этапе жизни», семинар-практикум «Основы безопасной жизнедеятельности», обучающий семинар с демонстрацией фрагментов открытых занятий по предметной области «Хозяйственно-бытовой труд» и др.).

В центре успешно практикуется проведение совместных спортивных, музыкально-развлекательных мероприятий для молодых инвалидов ОДПИ ТЦСОН и обучающихся ЦКРОиР г.п. Глуска. Проведение данного типа мероприятий направлено на участие лиц с ТМН в различных формах общественной жизни и включения их в активное социальное взаимодействие, что обеспечивает успешную социализацию.

Доброй традицией стало привлечение родителей как обучающихся ЦКРОиР, так и родителей молодых инвалидов ОДПИ к проведению совместных мероприятий. В результате различных видов совместной деятельности, участия в театрализованных представлениях, в конкурсах и соревнованиях, в коллективных творческих делах, выполнение разнообразных домашних заданий, постоянно увеличивается количество заинтересованных родителей и родственников. Постепенно растет уровень компетентности родителей, уменьшается психологический барьер ограниченности общения.

Результатом успешного межведомственного взаимодействия можно назвать отсутствие у молодых инвалидов, выпускников ЦКРОиР, проблем адаптации к новым условиям пребывания в ОДПИ, что позволяет им интегрироваться в систему новых социальных связей и отношений, быть полноценным субъектом новых социальных практик.

Таким образом, можно сделать вывод, что для эффективной социализации детей-инвалидов необходимо:

- Активизировать взаимоотношения родителей с учреждением образования (а в дальнейшем и с учреждением социального обслуживания), в котором ребенок с особенностями психофизического развития получает образование, включить их в процесс сопровождения. От того, насколько доверительные отношения сложатся между педагогами и родителями, зависит успешность развития социальных отношений в дальнейшем.

•Повысить педагогическое мастерство всех участников образовательного и реабилитационного процессов. Включить всех специалистов, задействованных в обучении, воспитании и реабилитации лиц с ОПФР, в процесс формирования партнерских отношений, т.е. обеспечить комплексный подход, организовать взаимодействие специалистов разных ведомств.

Для успешного межведомственного взаимодействия необходимо:

– составить четкий план взаимодействия, в котором описаны направления совместной работы и задачи каждой из сторон сотрудничества;

– осуществлять систематический анализ результатов реализации проводимых мероприятий с выявлением проблем и определением способов решения возникших проблем;

– осуществлять взаимодействие по следующим направлениям: информационно-просветительское (ознакомление сторон с задачами, направлениями сотрудничества); методическое (разработка и реализация форм и методов взаимодействия); практическое (непосредственно реализация плана взаимодействия), аналитическое (предполагает анализ результатов взаимодействия).

Следует отметить, что огромную роль в организации межведомственного взаимодействия играет личная инициатива и профессиональная ответственность всех участников сотрудничества.

Список литературы

1. Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2. – Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2015. – 735 с.
2. Ларионов И.К. Стратегия социального управления. – М.: Дашков и К, 2009. – 231 с.

Сквицкая М. Е.

кандидат педагогических наук, доцент,
зав. кафедрой специальной педагогики,
Институт инклюзивного образования
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка,
г. Минск, Республика Беларусь

Разработка адаптированного экономического словаря для обучающихся с легкой интеллектуальной недостаточностью

По заказу Организации Экономического Сотрудничества и Развития (ОЭСР) с 2000 г. с периодичностью один раз в три 3 года проводится международное сравнительное исследование PISA (Programme for International Student Assessment), которое позволяет оценить спо-

способности 15-летних обучающихся в использовании приобретенных ими знаний и умений для решения разнообразных жизненных задач. Оценка образовательных достижений учащихся в форме тестирования затрагивает изучение уровня сформированности математической, читательской, естественнонаучной и финансовой грамотности, а также степени сформированности креативного мышления.

В 2018 г. обучающиеся из 236 учреждений образования Республики Беларусь впервые приняли участие в данном исследовании. Официальные результаты оценки учебных достижений школьников опубликованы на сайте www.rikc.by ГУО «Республиканский институт контроля знаний», согласно которым учащиеся страны набрали 472 балла при выполнении заданий, направленных на изучение математической грамотности, при том, что средний общемировой показатель составил 459 баллов. В исследовании финансовой грамотности, которое проводится с 2012 г., учащиеся Республики Беларусь в 2018 г. участие не принимали.

Однако, в современном образовательном пространстве финансовая (финансово-экономическая) грамотность рассматривается как один из базовых навыков XXI в., который применяется для принятия эффективных решений в разнообразных финансовых ситуациях; к адаптации и использованию финансово-экономической информации; в решении повседневных задач финансового содержания.

С позиций особой значимости финансовой грамотности, сформированной у обучающихся подросткового возраста при подготовке их к жизни в современном обществе, нам представляется актуальным изучение проблемы формирования финансово-экономической грамотности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, которые так же, как их нормативно развивающиеся сверстники, совершают покупки, пользуются различными финансовыми услугами, осваивают мир финансово-экономических отношений. Обучение эффективному управлению своими финансами является неотъемлемой частью жизни взрослого человека, являющегося членом общества в быстро изменяющемся современном мире.

Адаптированный экономический словарь представляет собой один из компонентов научно-методического обеспечения процесса формирования финансово-экономической грамотности у обучающихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Данный словарь включает финансово-экономические термины и их определения, которые в доступной для учащихся форме содержат минимум необходимой теоретической информации. Каждая терминологическая статья имеет развернутое содержание, которое дополнено иллюстративным материалом. Такое расположение материала в словаре позволяет уточнить сведения, значимые для жизненного опыта обучающихся с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Отбор терминов для адаптированного экономического словаря осуществляется с учетом содержания учебного материала, которое раскрывается в учебных программах по учебным предметам «Математика» (2016 г.) [2] и «Элементы экономических знаний» (2016 г.) [3] для учащихся XI–XII классов углубленной социальной и профессиональной подготовки первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната). В соответствии с требованиями учебных программ в экономический словарь включены такие термины, как «банк», «банковская карта», «банкомат», «валюта», «деньги», «дисконтная карта», «интернет-банкинг», «инфокиоск», «кредит», «пин-код», «рассрочка», «скидка» и др.

Разработка адаптированного экономического словаря обусловлена необходимостью реализации методического аспекта изучения данных учебных предметов, что в свою очередь требует от педагогических работников проведения тщательной работы по подбору, систематизации, адаптации финансово-экономической информации из различных источников (справочной, учебной, научно-популярной литературы) с учетом особых образовательных потребностей и возможностей усвоения такой информации обучающимися с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Учитывая крайне ограниченные возможности познания элементарных экономических явлений, интерпретации информации, полученной учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью, термины, отобранные для составления экономического словаря, требуют их существенной адаптации.

Адаптация содержащихся в словаре терминов осуществляется с учетом следующих дидактических принципов:

- принципа опоры на синтезирующие, интегративные зависимости содержания образования по учебным предметам «Математика» и «Элементы экономических знаний»;
- принципа целенаправленности и систематичности формирования финансово-экономической грамотности;
- принципа научности и достоверности предоставленной экономической информации;
- принципа реализации индивидуального и дифференцированного подхода и др.

Рассмотрим определения понятия «кредит», представленные в различных источниках: *кредит* – экономические отношения, при которых одна сторона получает от другой денежные средства, товары/вещи, не запрещенные соответствующим законодательством к передаче и обещает предоставить возмещение (оплату) или вернуть ресурсы в будущем [1]; *кредит* – форма движения ссудного капитала, связанная с предоставлением временно свободных ресурсов (денежных и товарных) на условиях срочности, возвратности платности

[4, с. 415]; *кредит* – предоставление в долг денег или товаров [5, с. 139] и др.

Анализ существующих определений данного понятия позволяет представить иной вариант его определения в адаптированном экономическом словаре: *кредит* – деньги, которые банк дает человеку в долг на некоторое время.

С учетом требований цифровизации современного образования и необходимости использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе использование адаптированного экономического словаря в виде глоссария, размещенного на Национальном образовательном портале www.adu.by и доступного педагогическим работникам и обучающимся с легкой интеллектуальной недостаточностью в электронной форме, станет востребованным средством формирования финансово-экономической грамотности у учащихся. Возможность обращаться к словарю на любом этапе урока позволит экономить время участников образовательного процесса на поиск необходимой информации и ее пояснение.

На наш взгляд, адаптированный экономический словарь, составленный с учетом особых образовательных потребностей учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, может быть использован на уроках учебных предметов «Математика» и «Элементы экономических знаний» в процессе формирования финансово-экономической грамотности у обучающихся данной категории как в условиях специального образования, так и в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования.

Список литературы

1. Кредит [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 16.03.2020).

2. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для XI–XII классов углубленной социальной и профессиональной подготовки первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) с русским языком обучения [Электронный ресурс]. – URL: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=8075> (дата обращения: 16.03.2020).

3. Учебная программа по учебному предмету «Элементы экономических знаний» для XI–XII классов углубленной социальной и профессиональной подготовки первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) с русским языком обучения [Электронный ресурс]. – URL: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=8075> (дата обращения: 16.03.2020).

4. Экономика: учеб. пособие / М.И. Плотницкий, М.Г. Муталимов, Г. А. Шмарловская и др.; под ред. М. И. Плотницкого. – М.: Новое знание, 2002. – 431 с.

5. Я познаю мир: дет. энцикл.: Экономика / авт.-сост. Р.С. Белоусов, Д.С. Докучаев; под общ. ред. О.Г. Хинн. – М.: Изд-во АСТ, Олимп, 1999. – 496 с.

Состояние языкового анализа и синтеза у обучающихся начальных классов с дисграфией

Письменная речь является особой формой речевой деятельности, вызванной необходимостью человека передавать мысли, чувства, эмоции, впечатления в случае, когда использование устной речи не представляется возможным. С помощью письма человек получает средство для сохранения своих идей и впечатлений не только в пространстве, но и во времени. В наши дни актуальность использования письменной речи особенно ярко проявляется в связи с развитием Интернета, с возможностью быстро и доходчиво передавать свои мысли независимо от расстояния, на котором находится собеседник. По форме, стилю, грамотности составленного сообщения мы делаем выводы о культурном и интеллектуальном уровне собеседника, зачастую не имея возможности и необходимости личной встречи. Быстрое овладение навыками правильной письменной речи является обязательным условием для более успешной социальной самореализации личности.

Нарушение письма является весьма распространенной формой речевой патологии, прежде всего, у детей младшего школьного возраста. Кроме того, трудности, связанные с овладением письменной речью, как правило, отражаются на успевании школьника по другим предметам, а также сказываются на его социальной адаптации и поведении [1; 5]. В свою очередь, «преодоление и предупреждение речевых нарушений способствуют гармоническому разворачиванию творческих сил личности, устраняют препятствия для реализации общественной ее направленности, для приобретения знаний [3; 4].

Актуальность исследования данной темы подтверждается фактом, что количество детей с дисграфией в младших классах массовой школы имеет тенденцию к прогрессированию и на данный момент достигает 30%. Важно отметить, что показатели состояния здоровья детей относятся к числу важнейших характеристик, определяющих положение детей в обществе, а негативные тенденции в области здоровья являются свидетельством социального неблагополучия [1].

По мнению исследователей, для успешного формирования навыков чтения и письма у ребенка должны быть в достаточной мере сформированы: пространственные представления, зрительно-моторная координация, мелкая моторика, графомоторные навыки, развита слухоречевая, зрительная, моторная память, сформировано произвольное внимание, сукцессивные функции (воспроизведение последовательности движений, соблюдение последовательности во времени, пространстве, речи), достаточный уровень развития устной речи.

На протяжении многих десятилетий вопросы диагностики, профилактики и коррекции нарушений у детей навыка письма и письменной речи привлекают внимание специалистов из разных областей науки. Начиная с 30-х гг. прошлого века вопросы нарушения письма и чтения изучают психологи, педагоги, дефектологи, специалисты смежных областей науки. Если изначально овладение устной речью и усвоение письма представлялись процессами, не связанными между собой, то более поздние исследования, на результаты которых опирается современная наука, установили многообразие проявлений нарушений речевого развития, которое потребовало исследования психических процессов, участвующих в формировании речевой деятельности. В современной науке наиболее значимый вклад в изучение проблемы нарушения письменной речи внесли Р.И. Лалаева, Г.В. Чиркина, Л.Г. Парамонова, А.Н. Корнев, А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова, И.Н. Садовникова, Л.С. Цветкова, Л.Н. Ефименкова и др. В последние десятилетия исследованиями в этой области занимаются М.Н. Русецкая, Н.В. Разживина, О.Б. Иншакова, Е.А. Логинова, И.А. Прищепова, О.И. Азова и др.

В результате многолетних исследований причин возникновения дисграфии в отечественной логопедии изучены вопросы структуры, симптоматики, механизмов дисграфии; разработаны как методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова, Н.В. Разживина, З.А. Репина, И.Н. Садовникова, А.А. Тараканова, О.А. Токарева и др.).

Исследования подтверждают, что самой распространенной является дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза [4]. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза характеризуется трудностями при проведении операций следующих форм языкового анализа и синтеза: анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа (который является наиболее сложной формой языкового анализа) и синтеза. Типичными ошибками при этом виде дисграфии являются пропуски букв, соответствующим согласным звука в их стечении, перестановка букв местами, нарушение структуры слова, предложения, пропуск слогообразующих гласных. Недоразвитие фонематического анализа ведет к искажению звукобуквенной структуры слова. Наиболее распространены ошибки в виде пропусков согласных при их стечении, пропусков гласных, перестановки букв; добавление букв, пропуски, добавления, перестановки слогов [4].

Актуальность проблемы обусловила необходимость проведения экспериментального исследования, целью которого было изучение состояния языкового анализа и синтеза и их особенностей у обучающихся начальных классов с нарушениями навыков письма.

Констатирующее исследование проводилось в 2019–20 учебном году на базе ГБОУ СОШ № 39 Санкт-Петербурга. В исследовании принимали участие 13 школьников с дисграфией и 13 школьников с нормальным речевым развитием. Средний возраст детей составил 8 лет 6 мес.

Объектом исследования являлся процесс формирования операций языкового анализа и синтеза у обучающихся начальных классов с дисграфией. По окончании исследования проводится анализ результатов логопедической работы по формированию навыков языкового анализа и синтеза у этой группы учащихся.

Для достижения цели в исследовании решались следующие задачи:

- разработка методики исследования уровня развития навыка языкового анализа и синтеза у детей с дисграфией;
- отбор учащихся в экспериментальную и контрольную группы;
- исследование уровня развития навыка языкового анализа и синтеза у детей контрольной группы и экспериментальной группы по разработанной методике;
- анализ результатов исследования и определение основных особенностей уровня развития навыка языкового анализа и синтеза у детей с дисграфией;
- разработка системы коррекционно-логопедической работы с учетом результатов исследования уровня развития навыка языкового анализа и синтеза у детей с дисграфией;
- проведение логопедической работы с учетом результатов исследования уровня развития навыка языкового анализа и синтеза у детей с дисграфией;
- разработка методических рекомендаций с учетом результатов исследования.

В исследовании использовались организационные, эмпирические, статистические, интерпретационные методы.

В результате проводимого исследования ожидаемо подтверждение тезиса о том, что всестороннее изучение операций языкового анализа и синтеза у младших школьников и основанная на результатах исследования своевременная профилактическая и коррекционная работа является необходимой мерой для предотвращения сложностей в усвоении учебного материала, и, как следствие, неуспеваемости учащегося в освоении школьной программы, а также для сохранения и развитии навыков социальной коммуникации ребенка и формировании полноценной, социально адаптированной личности.

Список литературы

1. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. – М.: Международ. пед. академия, 1994. – 216 с.
2. Безруких М.М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе [Электронный ресурс]. – URL: http://nsc.1september.ru/view_article.php?ID=200901702 (дата обращения: 9.03.2020).

3. Елецкая О.В., Матвеева М.В., Логинова Е.А. Специальная педагогика: учеб. пособие с практикумом для студентов вузов / под общ. ред. О.В. Елецкой. – М.: ВЛАДОС, 2019.

4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 224 с.

5. Разживина Н.В. Логопедическая работа по развитию познавательной деятельности в процессе коррекции дисграфии у младших школьников. – СПб., 2008.

6. Чутко Л.С., Елецкая О.В., Сурушкина С.Ю., Ливинская А.М., Логинова Е.А., Чистякова Н.П., Щукина Д.А. Речевые нарушения у детей / под ред. Л.С. Чутко, О.В. Елецкой: моногр. – М.: МЕДпресс-информ, 2019.

Соловьева Т. А.

доктор педагогических наук, доцент,
и.о. директора,
Институт коррекционной педагогики
Российской академии образования,
Москва, Россия

Вопросы включения в цифровую образовательную среду обучающихся с ОВЗ

Внедрение цифровых технологий является на сегодняшний день актуальной потребностью в общемировом образовательном пространстве. Реализация цифровых технологий требует понимания и грамотного подхода к необходимости дистанционного обучения детей с ОВЗ. Важно определить вектор движения, от технологий к смыслам или все-таки и смыслов к технологиям. Важно, чтобы дети достигали определенных образовательных результатов.

Сегодня научное и образовательное общество сталкиваются с отсутствием проработанной дидактической системы организации специального и инклюзивного образования в условиях дистанционного обучения; научно-обоснованных подтвержденных технологий организации деятельности, а также оценки ее эффективности.

По заданию Министерства просвещения РФ Институт коррекционной педагогики провел мониторинг потребности образовательных организаций в цифровых ресурсах, а также сформулировал функциональные требования к разработке цифровых образовательных ресурсов и составил программу их оценки (в т. ч. бланки экспертных заключений).

Результаты мониторинга:

1. В 85% случаев в образовательных организациях отсутствует полноценный доступ всех участников к цифровому образованию. В то же время 98,6% преподавателей признают положительное влияние цифровой образовательной среды, но многие из них не владеют навыками в использовании цифровых образовательных ресурсов.

2. Учителя используют открытые ресурсы отрывочно и бессистемно. Стандартные приложения не учитывают индивидуальности детей с ОВЗ. Налицо низкая осведомленность специалистов о возможностях цифрового образования и неумение этих специалистов грамотно ис-

пользовать эти технологии в процессе обучения. Проблема неосведомленности приводит к непродуманным подходам к организации деятельности детей в удаленном формате. Все это говорит о необходимости повышения квалификации преподавательского состава не только в психолого-педагогическом плане, но и в методическом.

Необходимо разрабатывать технологии пользования дополненной, виртуальной и смешанной реальностью, специальные компьютерные программы и on-line курсы, обязательно имеющие проработанное методическое сопровождение всего процесса обучения. Необходимо выделить этапы этого процесса и специфику включения в него ребенка на каждой стадии.

Важно обеспечить возможность вывода за цифровой контур обучающихся с ОВЗ с целью формирования у них задач овладения предметно-практической деятельностью, развития у детей жизненно важных компетенций, при этом предотвращая риски слишком глубокой погруженности в виртуальную среду, самоизоляции. Так как для данной группы детей эта изоляция является основным противопоказанием к организации их обучения.

Роль Института коррекционной педагогики в реализации этого процесса заключается в профессиональной помощи родителям и специалистам. На сайте института создана платформа «Дистанционное обучение», где содержатся обучающие вебинары и методические рекомендации для родителей и специалистов. Обучение строится на адресной, понятной помощи участникам образовательного процесса.

Институт нацелен на проведение широкого качественного анализа и получение новых данных для решения научно-методических задач, связанных с обеспечением процесса не с позиции исключительно компьютерных технологий, а с точки зрения смыслов и содержания организации деятельности, включения в нее всех участников и удержания высокого уровня эффективности.

Сорокина Е. В.

магистрант,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

Состояние слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

При общем недоразвитии речи большое количество детей имеет нарушение слоговой структуры слова, которое входит в структуру речевого дефекта и признано одним из стойких дефектов. Искажения слоговой структуры слова остаются в речи дошкольников с ОНР дольше, чем нарушения произношения отдельных звуков. Не начатая вовремя работа по коррекции слоговой структуры слова приводит к

отрицательным последствиям в формировании личности детей. Ребенок может стать замкнутым, закомплексованным, что приведет к проблемам в обучении и в общении с другими людьми. Одним из важных условий для адаптации в социальной жизни и для полноценного развития ребенка является богатая, красивая, грамотная речь. Большое число ученых и логопедов изучали особенности состояния слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР [1–6]. В формировании звуко-слоговой структуры слов принимают участие такие речевые процессы как фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез; произносительные навыки. Анализ специальной литературы по данной теме позволяет утверждать, что для формирования слоговой структуры слова также очень важными являются неречевые процессы: - оптико-пространственная ориентация, возможности темпо-ритмической организации движений, способность к серийно-последовательной обработке информации [1; 2; 4; 6].

Актуальность проблемы обусловила необходимость проведения экспериментального исследования, целью которого было изучение состояния звуко-слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Констатирующее исследование проводилось на базе НОУ «Детский центр карамельки» города Москвы.

В исследовании принимало участие две группы детей: экспериментальная и контрольная. Средний возраст детей – 5–6 лет. Экспериментальную группу составили 15 детей с общим недоразвитием речи (третий уровень речевого развития). Контрольную группу составили 15 детей с нормальным речевым развитием.

Задачами исследования стали разработка методики исследования слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР; исследование состояния слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР по разработанной методике; анализ результатов исследования и определение индивидуально-типологических особенностей слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР; определение путей развития слоговой структуры слова у детей с ОНР с учётом характера выявленных нарушений.

В процессе исследования были использованы такие методы, как анализ литературных данных по проблеме исследования (изучение медицинской, психологической, педагогической и лингвистической литературы; организационные методы (сравнительный, комплексный); эмпирические методы: наблюдение, биографические (сбор и анализ анамнестических данных), констатирующий эксперимент; метод диагностических заданий (тесты, беседы, анкеты); количественный и качественный анализ полученных данных; интерпретационные: истолкование, объяснение полученных данных.

Анализируя данные эксперимента, мы пришли к выводу, что у большинства детей с речевой патологией обнаруживается низкий уровень сформированности слоговой структуры. Были выявлены многочисленные ошибки слогового и звукового характера: дети сокращали количество слогов в словах, разных по слоговой структуре (как односложных, так и многосложных), заменяли труднопроизносимые звуки другими, более простыми по артикуляции. При произношении большинства слов детьми допускалось большое количество ошибок разного характера (замены, пропуски, перестановки, добавления звуков и слогов).

Дети с ОНР часто переставляли местами слоги, сокращали или добавляли количество слогов. Но наряду с нарушениями слоговой структуры, у детей с общим недоразвитием речи, наблюдалось нарушение звукового состава слова, то есть замены, пропуски и перестановки звуков (как в начале, конце, так и в середине слова), сокращение групп согласных, а также неправильное произнесение слова из-за искаженного произнесения ребенком звуков. Было замечено, что чем длиннее слово, чем сложнее его структура, тем больше ошибок возникало у детей с ОНР, причем воспроизведение многосложных слов оказалось для дошкольников с ОНР практически невыполнимым.

Анализ результатов позволил выделить две группы детей экспериментальной группы – со средним и низким уровнем овладения слоговым составом слова. В то же время дошкольникам с тяжелой степенью нарушений были доступны для произнесения только слова одно и двухсложной структуры без стечения согласных, слова с более сложной структурой искажались. Для них характерными особенностями являлись следующие: сочетание разных видов искажений в рамках одного слова, многочисленные перестановки слогов и звуков; добавление согласного в слова, начинающиеся с гласного; усечение начальных элементов слова и их замена на гласный; диффузность звукослового контура слов (то есть разные варианты искажений одного и того же слова); замена трудной конструкции другими более легкими для произнесения словами; многочисленность, стойкость, выраженность персевераторных искажений.

Анализ исследования звукослоговой структуры детей экспериментальной и контрольных групп позволяет говорить о том, что у детей ЭГ при воспроизведении слов из трёх и более слогов наблюдались пропуски, добавления и перестановки слогов, допускали ошибки даже при восприятии простых ритмических структур. Дошкольники с ОНР допускали ошибки при воспроизведении звукослоговой структуры слова которые отмечались даже в словах без стечения согласных (состоящих из трёх и более слогов). Повторение задания на воспроизведение ритмической структуры не приводила к улучшению качества его исполне-

ния. Наиболее трудным звеном формирования звукослоговой структуры у детей с ОНР является слова 9–13 класса. Дошкольники ЭГ не могли произносить слова сложной слоговой структуры в предложении. У них выявились общеритмические нарушения, которые связаны с моторной недостаточностью в общей, тонкой, и артикуляционной сфере.

В целом, выявленные особенности, стойкость, выраженность имеющихся дефектов позволяют выделить всех детей с общим недоразвитием речи II уровня развития речи в группу риска по возможностям их подготовки к школьному обучению, что обусловило необходимость проведения с ними специальной целенаправленной логопедической работы по устранению выявленных недостатков.

Выявленные факты послужили основанием для составления методики коррекции нарушения слоговой структуры слова у детей с ОНР II уровня развития речи с учетом выявленных в ходе констатирующего эксперимента данных. Нами были выделены четыре этапа такой работы:

Подготовительный (создание фонетико-фонематической базы).

1) Этап формирования слоговой структуры слова (состоит из трех ступеней).

2) Этап закрепления навыков точного воспроизведения слоговой структуры слова (заучивание стихов, рифмовок, скороговорок с правильно произносимыми звуками).

3) Заключительный этап (использование полученных навыков точного воспроизведения слоговой структуры слова в самостоятельной речи).

Эффективность коррекционно-развивающего обучения в процессе логопедической работы достигается при условии, что оно носит системный характер и осуществляется дифференцированно с учетом характерных специфических нарушений слоговой структуры слова.

Список литературы

1. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Альбом для обследования восприятия и произнесения слов различной структурной сложности. – М.: Книголюб, 2005. – 56 с.

2. Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю. Структурно-слоговая организация речи дошкольников. Онтогенез и дизонтогенез: моногр. – М.: Прометей, 2013. – 90 с.

3. Елецкая О.В., Матвеева М.В., Логинова Е.А. Специальная педагогика: учеб. пособие с практикумом для студентов вузов / под общ. ред. О.В. Елецкой. – М.: ВЛАДОС, 2019.

4. Курдвановская Н.В., Ванюкова Л.С. Формирование слоговой структуры слова: Логопедические задания. – М.: Сфера, 2007.

5. Маркова А.К. Особенности овладения слоговым составом слова у детей с недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1963. – 19 с.

6. Чутко Л.С., Елецкая О.В., Сурушкина С.Ю., Ливинская А.М., Логинова Е.А., Чистякова Н.П., Щукина Д.А. Речевые нарушения у детей / под ред. Л.С. Чутко, О.В. Елецкой: моногр. – М.: МЕДпресс-информ, 2019.

Стрелкова И. С.

учитель-логопед,
МБУ ДО г. Мурманска «Центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи»,
г. Мурманск, Россия

Никифорова Е. Э.

учитель-логопед,
МБУ ДО г. Мурманска «Центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи»,
г. Мурманск, Россия

Подходы к формированию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра

Расстройства аутистического спектра (далее – РАС) представляют собой обширную неоднородную группу, которая характеризуется специфическими особенностями поведения (ограниченность интересов, повторяющееся поведение) и социального взаимодействия (снижен или отсутствует интерес к социальным контактам).

Анализируя исследования авторов, изучающих проблемы аутизма (Е.Р. Баенская, Л. Винг, Ф. Волкмар, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева, С. Шор и другие), можно увидеть, что в своих работах они описывают большое количество особенностей формирования коммуникации у детей с РАС, определяя преимущественное влияние нарушений социально-коммуникативной сферы на речевое развитие детей.

Несмотря на то, что проблема обучения детей с РАС в последние годы становится наиболее актуальной, на данный момент проведено недостаточное количество исследований, касающихся особенностей формирования навыков общения детей с расстройством аутистического спектра: не сформулировано единое представление о специфике работы по развитию коммуникативной и речевой сфер. При этом педагогическая практика требует экспериментального выявления закономерностей формирования коммуникативной деятельности, ее связи с речевым развитием, составления педагогических рекомендаций, обеспечивающих эффективную работу с детьми с особенностями развития.

В Муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования города Мурманска «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (далее – ППМС-Центр) за три года существования Ресурсного центра по сопровождению детей с РАС и их семей проводилось детальное изучение существующей литературы по проблемам аутизма, выработывался и апробировался подход к развитию коммуникативных и речевых навыков детей, который постепенно был структурирован в технологию работы, доказавшую свою эффективность.

Коррекционно-развивающую работу и сопровождение детей с РАС и их семей в тесном взаимодействии осуществляет группа специалистов: учитель-логопед, учитель-дефектолог и педагог-психолог. В Ресурсном центре специалисты проводят диагностические, коррекционно-развивающие сеансы с ребенком, ведут консультативную работу с членами его семьи, а также педагоги-психологи Центра реализуют программу психологической поддержки родителей детей с РАС «Я умею жить по-новому».

На коррекционно-развивающих сеансах педагоги ведут работу по развитию высших психических функций, эмоционально-личностной сферы, коммуникативных навыков и развитию речи, формированию математических представлений, ознакомлению с окружающим, развитию графомоторных навыков и продуктивных видов деятельности.

Важно отметить, что нарушения коммуникации и речевого развития детей с РАС отличаются вариативностью: от полного отсутствия речи и попыток общения, до развернутой речи с обилием «сложных» формулировок. При наличии активной речи, как правило, можно выделить некоторые общие черты: стереотипность речи, склонность к неологизмам, эхоталии (неконтролируемое автоматическое повторение слов), нарушения звукопроизношения, темпа и плавности речи, присутствие речевых штампов и шаблонов [3].

Опираясь на научные работы Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, О.И. Ловааса, С.С. Морозовой [1], О.С. Никольской [2], Л.Г. Нуриевой [3] и А.В. Хаустова специалистами ППМС-Центра была выстроена технология развития коммуникативных навыков у детей с РАС, состоящая из нескольких этапов.

Первый этап: установление контакта

Основными задачами данного этапа являются адаптация ребенка к условиям помещения, к новым людям; установление эмоционального контакта педагога с ребенком; диагностика по девяти областям развития (социальное взаимодействие, коммуникация, восприятие, речь, познавательное развитие, игра, крупная и мелкая моторика, навыки самообслуживания); планирование дальнейшей работы.

Во время беседы с членами семьи ребенка с РАС и используя метод наблюдения, педагоги определяют уровень актуального развития ребенка, его интересы и предпочтения, фиксируют информацию, которая может быть значимой для установления доверительных отношений с ребенком, его расположения к сотрудничеству. На основании полученных данных специалисты разрабатывают индивидуальную программу сопровождения ребенка и его семьи, в которой детально прописывают условия для адаптации пространственной и предметно-развивающей среды, а также определяют методы, приемы работы с обучающимися, целевые ориентиры и формы сопровождения семьи.

Второй этап: выработка учебного стереотипа

Учебное поведение включает в себя следующие навыки: умение имитировать действия взрослого, следовать простым указаниям, выполнять просьбы, умение работать с разными педагогами, выполнять задания за столом в течение определенного времени.

Первоначально, необходимо научить ребенка сосредоточить взгляд на объекте, фокусируя его внимание и удерживая некоторое время. Затем внимание ребенка привлекается к объекту с целью выполнения нескольких манипуляций. Первые попытки выполнения задания могут быть очень кратковременными (от 2 до 7 минут), так как у детей все еще преобладает «полевое» поведение, и удержать ребенка за столом достаточно сложно. Для выработки учебного стереотипа может потребоваться непродолжительное физическое удержание ребенка за столом до окончания выполнения им задания. В данный период на занятиях педагог фиксирует и анализирует реакции ребенка на предложенный материал, гибко подстраиваясь под них, для того чтобы в нужный момент дать понять ребенку алгоритм действий.

На втором этапе специалисты начинают вводить различного рода зрительные опоры: визуальные подсказки, схемы, стимулы-поощрения. Важно научить ребенка ориентироваться в расписании, а использование визуализации позволяет сделать предстоящую деятельность предсказуемой и понятной, подготовить его к определенным формам работы. Эти приемы снижают беспокойство и тревожность, а также положительно влияют на эмоциональное состояние детей с РАС.

Таким образом, выработка учебного стереотипа и применение визуальных подсказок является основой дальнейшего формирования коммуникативных и речевых навыков ребенка с РАС.

Третий этап: установление зрительного контакта.

Формирование начальных коммуникативных навыков

Установление зрительного контакта – важнейший навык, способствующий эффективной коммуникации. Если ребенок не устанавливает такого контакта, специалисты совместно с родителями проводят постепенное обучение этому навыку.

Для установления зрительного контакта с ребенком используются значимые, интересующие его предметы, которые взрослый держит на уровне своих глаз. Ребенок получает поощрение, если его взор падает на объект или на лицо взрослого.

На данном этапе также важно активизировать зрительно-моторную координацию (отслеживание движущегося предмета, движений собственной руки), реакции на звучащий объект и голос взрослого. Научить ребенка использовать элементарные жесты: указательный, жесты «да» – «нет».

Для формирования новых навыков, особенно на начальных этапах обучения, ребенку с РАС бывает необходима физическая подсказка и сильный стимул (подкрепление), чтобы выработать стереотип действия. В дальнейшем, ребенок начинает осознавать значимость приемов коммуникации, что позволяет ему выражать свои потребности и желания.

Четвёртый этап: обучение пониманию речи, выполнение инструкций

Сформированность учебного поведения, умение концентрировать внимание, выполнять элементарные просьбы – являются необходимыми предпосылками для расширения словарного запаса ребенка, обучения пониманию обращенной речи и выполнению инструкций.

Обучение пониманию названий предметов и выполнению инструкций «покажи» и «дай» идет параллельно. После их освоения ведется последовательное обучение другим инструкциям, таким как «возьми», «положи» и т. д. Соответственно, когда ребенок узнает и показывает более 5–6 предметов из одной категории – можно начинать работу над пониманием названий действий.

Пятый этап: обучение экспрессивной речи

Формирование навыков экспрессивной речи начинается с обучения имитации артикуляционных движений и подражанию звукам.

Важным элементом для развития активной речи является умение совершать длительный ротовой выдох, для формирования которого у ребенка с РАС эффективнее использовать наглядные приемы, результат которых мог бы заинтересовать ребенка (задувание свечи, мыльные пузыри, «буря» в стакане и т. д.)

Развитие фонематического восприятия обучающихся проводится очень аккуратно при наличии страхов различных звучаний. Сначала педагоги вызывают у ребенка интерес к звукам окружающих предметов, давая возможность манипулировать с ними. Затем учат узнавать и различать звуки окружающего мира, дифференцировать характеристики звучания (громко – тихо, быстро – медленно).

Вызов звука по зрительному образцу проводится сразу после того, как ребенок научился имитировать артикуляционные движения. Детям в РАС свойственны произвольные звуковые реакции (смех, плач, вокализации). Задача специалистов привлечь внимание ребенка на издаваемые звуки и придать им смысловую окраску.

При наличии самостоятельной активной речи у ребенка основными задачами педагогического воздействия являются обучение ведению диалога, умению отвечать на вопросы, грамматически правильному оформлению высказываний и развитие связной речи.

Таким образом, формирование коммуникативных навыков происходит в процессе обучения путем создания ситуаций взаимодействия. Постепенное освоение ребенком элементов альтернативной коммуни-

кации позволяет ему понимать происходящее, выражать свои потребности, что, в свою очередь, расширяет понимание обращенной речи, стимулирует самостоятельные речевые реакции.

Мониторинг индивидуального развития обучающихся позволяет сделать вывод об эффективности данного подхода к формированию коммуникативных навыков у детей с РАС. За последние два года работы Ресурсного центра наблюдается положительная динамика всестороннего развития обучающихся.

Список литературы

1. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога. – М.: Владос, 2010. – 176 с.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2007. – 380 с.
3. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки. – М.: Теревинф, 2006. – 112 с.

Стрига Н. Ю.

аспирант кафедры социальной
и семейной психологии,
Институт психологии
Белорусского государственного
педагогического университета имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

Подготовка будущих психологов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с особыми образовательными потребностями

В настоящее время в научных статьях и исследованиях ученых в нашей стране, а также странах ближнего и дальнего зарубежья все чаще актуализируются проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (ООП) – лицо, нуждающееся в процессе получения образования в специальных условиях, методах и дополнительных средствах обучения, обусловленных особенностями и способностями обучающегося [1, с. 3].

Д.З. Ахметова, Л.О. Сулима и А.В. Тимирясова (2018 г.) к основным проблем в деятельности психологов сферы образования относят: нехватку у них компетенций в области работы с детьми с ООП, вопросы слабо эффективного взаимодействия специалистов группы сопровождения, а также проблемы в понимании значимости социально-психологического обеспечения образовательного процесса другими его участниками [2, с. 58–60]. Тогда как работа психолога с детьми с разными образовательными потребностями крайне важна в рамках поддержания безопасной психологической среды и, определенно, будет способствовать снижению социальных рисков.

Исследователь из университета Шеффилда (Мальта) *Randee-Ann Gauci* (2016 г.) в своей диссертации указывает на наличие такой проблемы, как очень небольшое соответствие учебных дисциплин университета на первой ступени получения образования практической работе в условиях инклюзии и формированию компетенций по работе с детьми с разными нарушениями [3, с. 54]. Ее наблюдения так же подтверждаются мониторингом Ministry for Education and Employment, Malta (2014 г.). Актуальность подготовки будущих психологов к работе с детьми с разными образовательными потребностями подчеркивает *С.В. Алехина* (2017 г.) [4, с. 260], *Е.А. Лемех, В.В. Хитрюк* (2016 г.) [5]. Учитывая роль *школьного психолога* (психолога, который занимается выявлением индивидуальных способностей и навыков учащихся школ, оказывает психологическую поддержку учащимся, у которых возникают трудности, связанные с процессами адаптации и пр.) в осуществлении совместного с другими специалистами психолого-педагогического сопровождения, возрастает значимость того, чтобы все будущие *педагог-психологи* (тут синоним – школьные психологи) ориентировались в особенностях различных сфер жизнедеятельности детей с ООП.

У учащихся с ООП могут обнаруживаться особенности в каждой из трех областей жизнедеятельности: когнитивной (интеллектуальной), социально-эмоциональной и физической. Причем, в каждой из сфер жизнедеятельности способности учащихся простираются непрерывно от некоторой точки, находящейся в рамках средних значений, и до предельных крайностей в каждом направлении. Например, особенности в физической сфере могут включать такие полярные проявления, как повышенные атлетические или сенсорные способности на одном полюсе и нарушения слуха, зрения, церебральный паралич и т.д. – на противоположном полюсе. В социально-эмоциональной области отклонения от средних значений будут проявляться в лидерстве на одном континууме и расстройствами аутистического спектра, гиперактивностью и т. д. на противоположном. По критерию интеллектуальная исключительность диаметрально являются одаренность и креативность, с одной стороны, и с другой: нарушения умственных способностей (или умственная недостаточность – заметно пониженная общая способность к научению, сопровождаемая недостатками в адаптивном поведении) и нарушения способности к обучению (неспособность к научению – пониженная способность учиться конкретным вещам, при которой трудности научения не связаны с умственной недостаточностью или эмоциональным беспокойством). Наиболее понятными как для школьных психологов, так и для учителей общеобразовательных школ являются именно дети с особенностями в когнитивной сфере. Дети с разной степенью умственных способностей всегда обучались в общеобразовательных учреждениях, а при легких формах нарушений часто даже не дифференцировались, как требующие специальных образовательных условий.

Понятие лицо с ООП шире таких терминов как ребенок-инвалид и ребенок с особенностями психофизического развития (ОПФР) – лицо, имеющее физические и (или) психические нарушения, которые ограничивают его социальную деятельность и (или) препятствуют получению образования без создания для этого специальных условий развития [1, с. 3] (данный термин используется в РБ). В Российской Федерации используется понятие - лицо с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – что синонимично понятию лицо с ОПФР в Беларуси.

В связи с ратификацией в нашей стране «Конвенции о правах инвалидов» дети с ОПФР получили *право на инклюзивное образование* (т. е. по желанию родителей могут обучаться в общеобразовательных учреждениях в интегрированных классах, а в перспективе и в инклюзивных), а значит, и *право на получение психологической помощи* в рамках того учреждения образования, где осуществляется его обучение и воспитание (согласно «Кодексу Республики Беларусь об образовании» [6]). *Акцент работы школьных психологов при таких социокультурных изменениях сместился в сторону взаимодействия с детьми с ОПФР.*

Специалисты системы инклюзивного образования отмечают, что у учащихся с ОПФР возникают трудности не только в усвоении образовательной программы, концентрации внимания, запоминании учебного материала, но обнаруживаются проблемы в коммуникации и социализации [7, с. 98, 104, 106-108]. Поскольку те психологи, что в данный момент работают в учреждениях образования (за исключением специальных психологов, подготовка которых велась в нашей стране непродолжительный период времени), во времена своего обучения в вузах по психологическим специальностям не имели учебных дисциплин, способствующих формированию компетенций в области специальной психологии (В.С. Волченков, 2005 г.) [8], на сегодняшний день они испытывают наибольшие трудности при работе именно с данной категорией детей. *Важным же аспектом инклюзии является полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями.*

Многие из нарушений у детей с ОПФР могут требовать оказания специфической помощи, превышающей возможности и ресурсы школьного психолога. Поэтому, при психолого-педагогическом сопровождении детей с ОПФР речь идет о междисциплинарном подходе к его осуществлению, совместно с другими специалистами (участниками группы сопровождения). В связи с этим возможны *две формы организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания: в рамках деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждения образования (СППС)* (в случае, если для сопровождения

необходима помощь 1–2 специалистов); в рамках деятельности *группы психолого-педагогического сопровождения* (в случае, если для сопровождения ребенка с ОПФР в учреждении образования необходима помощь всех специалистов) [9, с. 104; 10]. Организационные вопросы деятельности членов группы сопровождения, разграничение их функциональных обязанностей и особенности оформления соответствующей документации достаточно полно освещены в нормативно-правовой и методической литературе, а также в учебно-методических пособиях научных работников и статьях практиков [1, с. 3, 8–10; 9, с. 102–108; 10, с. 33–36; 11].

При подготовке психологов следует делать акцент на разграничении содержания таких понятий, как: школьный психолог (педагог-психолог), коррекционный психолог, специальный психолог, педагогический психолог, практический психолог и психолог-консультант, что само по себе не является простой задачей. Четкое же понимание объема данных понятий тесно связано с последующим осознанием разницы в компетентностном наполнении каждой из получаемых специальностей, а также в определении функциональных обязанностей каждого специалиста (в том числе и в отношении психолого-педагогического сопровождения детей с ООП).

В нашей стране в настоящее время для учреждений образования ведется подготовка психологов на первой ступени получения образования по специальности «Практическая психология» с присвоением квалификации «Педагог-психолог», *в функции которого входит психодиагностическая, консультативная и профилактическая деятельность, осуществляемая в учреждении образования и направленная на обеспечение психологического благополучия всех участников образовательного процесса.*

Основываясь на функциональных обязанностях школьного психолога, его деятельность в рамках сопровождения детей с ОПФР сводится к подбору адекватного инструментария для определения особенностей ребенка с ОПФР с последующей идентификацией трудностей в сфере обучения или социализации учащегося. Подбор такого инструментария осуществляется именно психологом с обязательным учетом мнения учителя этого класса. По данным *Кларизио* (Clarizio, 1992) если идентификация трудностей ученика основывается только на мнении учителя, это удваивает число учащихся как неспособных к научению [12, с. 268]. Следовательно, необходима настоятельная потребность в четком определении и строгом соблюдении принятых критериев при проведении психодиагностических исследований учащихся с ОПФР. Подбор и интерпретация результатов диагностических исследований осуществляется только школьным психологом (но с учетом наблюдений и мнений учителей о конкретном учащемся). Сам сбор данных может быть осуществлен педагогами под контролем психоло-

га, так как учителя обычно находятся в более тесном психологическом контакте с учениками. Далее, на основе психодиагностических данных о ребенке с ОПФР в функции школьного психолога входит осуществление консультативной и профилактической деятельности по адаптации и индивидуализации образовательной программы и социализации учащегося с ОПФР. Если педагог-психолог учреждения образования обладает определенным уровнем компетентности на определенном этапе психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОПФР, то предпринимает соответствующие действия в соответствии со своими функциональными обязанностями с целью помочь конкретному учащемуся в преодолении имеющихся трудностей. Опыт западно-европейских стран показывает, что многообразие особенностей во всех сферах жизнедеятельности ребенка с ОПФР может потребовать от школьного психолога принятия решения о необходимости обращения за помощью к психологам в других областях для квалифицированного оказания услуг конкретному учащемуся. Например, в нашей стране, возможно обращение педагога-психолога к *коррекционным психологам* (занимающимися изучением закономерностей и динамики психического развития лиц с ОПФР, связанных с органическими и/или функциональными нарушениями деятельности головного мозга) для осуществления разработки методов психологической диагностики отклоняющегося развития и определения психологических основ коррекционно-развивающего обучения, воспитания и социализации учащегося с ОПФР. Возможно также привлечение *педагогических психологов* для изучения фактов, механизмов и закономерностей развития психики индивидуальных и коллективных субъектов образовательного процесса в условиях их обучения и воспитания; механизмов и закономерностей социализации и личностного развития обучающихся в условиях образовательного процесса; условий эффективного функционирования образовательных систем и деятельности педагога (в том числе и в инклюзивном обучении). Коллеги *школьных психологов* в данном случае оказывают только консультативную помощь. Приоритет в выборе методов и приемов работы с учащимся с ОПФР и с его окружением остается за самим школьным психологом.

Таким образом, на сегодняшний день, подготовка будущих педагогов-психологов (школьных психологов) к работе в общеобразовательных учреждениях, осуществляющих интегрированное обучение и воспитание, инклюзивное образование должна быть направлена на формирование и повышение компетентности в области проведения психодиагностических исследований с детьми с ООП с целью выявления у них трудностей в адаптации и социализации, способов построения консультативной и профилактической деятельности на основе полученных данных. Содержание учебных модулей должно формировать у студентов-психологов компетенции ценностного и толерантного

отношения ко всему социокультурному многообразию, компетенции полисубъектного взаимодействия, командной деятельности с другими специалистами, способствовать развитию аналитического мышления, овладению технологиями проектирования и прогнозирования, умения адаптировать образовательную программу в соответствии с потребностями детей с ООП. Весь учебный процесс должен быть направлен на формирование ценностно-смыслового поля, мотивационной и эмоционально-волевой готовности будущих психологов к осуществлению психологического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Рекомендации в области психолого-педагогического и организационного обеспечения развития инклюзивного образования в государствах – участниках СНГ и его Эффективных образовательных практик [Электронный ресурс]. – URL: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5801> (дата обращения: 13.01.2020).

2. Тимирясова А.В. и др. Профессионализм педагога-психолога – гарант сохранения жизни и здоровья детей // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 4. – С. 55–61.

3. Gauci R. What Constitutes Inclusion? A Critical Discourse Analysis of the Views of Young People Identified as Falling Within the Autism Spectrum, their Parents and their Learning Support Assistants: a thesis for the degree of Doctor of Philosophy / Rande-Ann Gauci. – The University of Sheffield. School of Education, 2016. – 381 p.

4. Алехина С.В. Включение педагога-психолога в инклюзивное образование // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 21–23 июня 2017 г. / гл. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2017. – С. 260–266.

5. Лемех Е.А., Хитрюк В.В. Критериально-диагностический компонент ресурсного обеспечения инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра: подготовка будущих педагогов-психологов // Проблемы формирования инклюзивной компетентности специалистов педагогических специальностей: сб. материалов I Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 26–27 мая 2016 г. / редкол. Е.А. Клещева (гл. ред.) [и др.]. – Барановичи: БарГУ, 2016 [Электронный ресурс]. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/28243> (дата обращения: 24.01.2020).

6. Кодекс РБ об образовании [Электронный ресурс] : 13 января 2011 г. № 243-3: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобрен Советом Респ. 22 дек. 2010 г.: в ред. закона Респ. Беларусь от 23 июля 2019 г. № 231-3 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Минск, 2020.

7. Хитрюк В.В. и др. Мониторинг и оценка качества инклюзивного образования: критериально-диагностический инструментарий: моногр. – Мн.: БГПУ, 2019. – 196 с.

8. Волченков В.С. Подготовка педагогов-психологов для учреждений, обеспечивающих получение специального образования в Республике Беларусь // Подготовка дефектологов в системе высшей школы: состояние, перспективы развития: материалы Междунар. науч.-метод. семинара, Минск, 18–19 мая 2005 г. / редкол. Н.Н. Баль [и др.]. – Мн., 2005. – С. 19–22 [Электронный ресурс]. – URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/10148> (дата обращения: 24.01.2020).

9. Хитрюк В.В. и др. Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития: учеб.-метод. пособие / под ред. Е.А. Лемех. – Мн.: БГПУ, 2018. – 144 с.

10. Методические рекомендации по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания: утверждено Министерством образования Республики Беларусь от 26 августа 2016 г. // Рекомендации, решения / Инструктивно-методические документы, Сайт управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – URL: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5861> (дата обращения: 08.10.2016).

11. Тур С., Соколова Л. О взаимодействии педагогов в процессе психолого-педагогического сопровождения воспитанников с ОПФР // Минская школа сегодня. – 2015. – № 11. – С. 56–59.

12. Ги Л. Прикладная педагогическая психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.

Сутулин А. С.

магистрант,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Крымского федерального университета
имени В. И. Вернадского в г. Ялта,
г. Ялта, Россия

Научный руководитель Давыдова Г. И.

доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры социально-педагогических технологий
и педагогики девиантного поведения,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Крымского федерального университета
имени В. И. Вернадского в г. Ялта,
г. Ялта, Россия

Психолого-педагогическая помощь детям с ранним детским аутизмом

Проблема реабилитации детей аутистов очень актуальна в настоящее время. Учитывая, что при отсутствии лечебно-коррекционной работы более чем в 70% случаев в РДА наблюдается глубокая инвалидность, то это положение не требует особых доказательств. Учитывая актуальные проблемы реабилитации аутичных детей в настоящее время в Российской Федерации складывается система помощи детям с синдромом раннего детского аутизма. Необходимость развития такой системы обусловлена высокой частотой данной патологии развития. Учитывая то обстоятельство, что пока общепринятого подхода к коррекции РДА в России не существует, следует пользоваться действующим законодательством и существующими нормативными актами, принимая во внимание положительные стороны наработанных методик, возможности их комбинирования и совмеще-

ния. Пока мало кто в государственной системе образования берется за обучение ребенка с серьезным нарушением развития, с РДА. Из-за ограниченной государственной реабилитационно-образовательной инфраструктуры для ребенка с ранним детским аутизмом выбор возможных способов и форм обучения весьма ограничен [1].

Возможность нахождения аутичного ребенка в обычном классе или специальном, где условия обучения не подготовлены для него, затрудняет его процесс обучения, создает массу проблем, которые ребенок самостоятельно решить не может. Посмотрим на психолого-педагогическое сопровождение аутичного ребенка в школе. Если только брать сопровождение в аспекте внедрения ФГОС, то школа для всех, в том числе и для детей с ОВЗ, должна создать дифференцированное обучение всех учеников. Специалисты (психолог, педагог, социальный педагог, тьютер) должны обладать соответствующими компетенциями, а именно: - уметь построить работу со всеми детьми и распределить ответственность между участниками образовательного процесса. Сейчас в школах пытаются создать условия, в которых психолог вместе с учителем будет выстраивать индивидуальные образовательные траектории [2].

Дети, страдающие детским аутизмом, нуждаются в постоянной психолого-педагогической поддержке. Как показывает отечественный и зарубежный опыт при проведении ранней диагностической работы и своевременном начале коррекции возможно достижение положительных результатов. Большинство детей удается подготовить к обучению и развить их потенциальную одаренность в различных областях [4].

При условии правильно организованной работы, ребенок-аутист может адаптироваться в классе-группе детей с умственной отсталостью. Пребывание в подобной группе позволяет ребёнку с РДА развивать навыки коммуникации, бытовые навыки, продвинуться в развитии речи, что со временем может позволить ему быть интегрированным в класс – группу детей, соответствующих его возросшим возможностям. Дети с РДА представляют собой полиморфную группу, характеризующуюся разнообразными клиническими симптомами и психолого-педагогическими особенностями. У части этих детей преобладают эмоциональные нарушения, у других на первый план выступают нарушения поведения и, наконец, состояние ребенка может характеризоваться сочетанием этих нарушений. Во всех случаях имеет место неравномерность психомоторного развития. Коррекционно-воспитательная работа с детьми-аутистами представлена системой психолого-педагогических мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков в их психическом развитии [5].

Практически у каждого аутичного ребенка существуют как зона ближайшего развития, так и резервы для ее успешного освоения. Залог успешной социализации в том, насколько способны измениться и

избавиться от своих стереотипов окружающие люди. Попасть в мир «другой стороны» (аутичного ребёнка) – важное условие для установления продуктивного контакта.

Чтобы общение стало действительно ценным и для педагога, и для ребенка, учитель должен одновременно находиться в двух мирах – «аутичном» и «обычном». Если он будет только в «обычном» мире, то не сможет понять ребёнка, и он откажется с ним взаимодействовать.

Одна из трудностей, которая возникает в процессе обучения аутичных детей – перенос (генерализация) усвоенных знаний и навыков на практику. В методике прикладного поведенческого анализа рассматривается иерархия уровней обучения, разработанная с целью обеспечить перенос усвоенного в новые, более широкие условия [6].

1. Индивидуальное прямое обучение в тихом специально оборудованном рабочем месте, в отсутствие отвлекающих факторов.

2. Варианты задания – меняются материалы, подкрепления, тренеры, обстановка и т. д. Так, ученик может выполнять уже освоенное задание с новым педагогом, с новым подкреплением, на материале другого цвета или формы, за столом, поставленным в центре классной комнаты [7].

3. Маленькие группы. Введение в группу происходит постепенно, начиная с микрогруппы из двух, затем из трех учеников. Такие группы, как правило, позволяют сочетать выполнение каждым учеником индивидуальных заданий и совместное выполнение.

4. Естественное окружение. Как правило, перенос усвоенного навыка в естественные условия требует тесного контакта с семьей ученика: инструктирования близких, контроль за освоением навыка, поддержку [8].

Таким образом, психолого-педагогическая коррекция эмоциональных нарушений у детей – это хорошо организованная система профессиональных воздействий. В первую очередь, она направлена на смягчение эмоционального дискомфорта у детей, повышение их сампринятия и самооценки, повышения активности и самостоятельности, тем самым, устранение вторичных личностных реакций, обусловленных эмоционально-когнитивными нарушениями, таких как агрессивность, гиперактивность, связанная с повышенной возбудимостью, тревожная мнительность и др.

Значительный этап работы с этими детьми – коррекция «Образа Я», качества самоосознания, формирование эмоциональной устойчивости и самоконтроля.

Список литературы

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании ребенка с особенностями эмоционального развития // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2015. – Вып. 2.
2. Башина В.М. Аутизм в детстве. – М.: Медицина, 2017.

3. Давыдова Г.И. Мельник О.В. Интегральная Я-социализация лиц с инвалидностью как фактор безопасной образовательной среды: модель рефлексивного диалога в инклюзивном образовании // Мир психологии. – 2019. – № 1. – С. 278–287.

4. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2014.

5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. – М.: Теревинф, 2015. – 220 с.

6. Никольская О.С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма. – М.: Просвещение, 2015.

7. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей. – Мн.: «Открытые двери», 2017.

8. Янушко Е.А. Начальный этап коррекционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта // Аутизм и нарушения развития. – 2014. – № 3.

Ткачева В. В.

учитель-логопед,
МБДОУ д/с № 8, г. Коломна

Современные игровые технологии на службе у учителя-логопеда

Речь – это специфическая форма человеческой деятельности, служащая для взаимодействия людей, передачи, приема, переработки и хранения информации с помощью исторически сложившихся языковых кодов. Известный психолог Л.С. Выгодский говорил: «Речь выполняет в нашей жизни множество разнообразных функций: средство общения, передача накопленного человечеством опыта, регулятор поведения и деятельности человека. А качество речи является показателем уровня интеллектуального и эмоционального развития личности».

Развитие речи является основным движущим механизмом развития личности ребенка. К сожалению, тенденция последних десятилетий – рост детей с нарушениями звукопроизношения, фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи. Данные нарушения становятся причиной неуспеха в школе, влияют на развитие психической, эмоционально-волевой и моторной сферы, а в конечном счете отражаются на становлении личности ребенка. Своевременная коррекция помогает решить все эти проблемы и избежать вторичных отклонений в развитии.

Общеизвестно, что коррекционное воздействие будет успешно только тогда, когда проходит в условиях заинтересованной деятельности ребенка. В настоящее время интерес ребенка к занятиям резко снизился из-за повсеместной компьютеризации и перенасыщенности современного мира информацией. Большое количество всевозможных технических устройств, лёгкая доступность любого вида информации,

скорость жизни, развитие науки, активное развитие сферы развлечений – всё это отличает картину мира современного ребенка от его сверстника из XX в. В таком контексте классические методы преподавания теряют свою эффективность. Современные запросы требуют поиска наиболее эффективных средств воздействия на ребенка. При этом основные принципы коррекционной педагогики должны оставаться неизменными.

ФГОС как дошкольного, так и начального общего образования требует от педагогов усовершенствовать педагогические процессы с тем, чтобы оказывать глубокое воздействие на сознание воспитуемых, способствовать высокому уровню усвоения программного материала.

Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными будничные шаги по коррекции речевых дефектов.

Ценность игры для детского развития признается практически всеми специалистами из разных стран мира: Ф. Фребель, М. Монтессори, П.Ф. Лесгафт, Л.В. Артемова, Р.И. Жуковская, А.С. Макаренко и прочие. В исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина игра определяется как ведущий вид деятельности, который возникает не путем спонтанного созревания, а формируется под влиянием социальных условий жизни и воспитания.

Игровые технологии являются составной частью педагогических технологий. Они строятся как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса, объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. В современной логопедии для интенсификации коррекционного процесса игровые технологии могут использоваться как в качестве самостоятельного метода для усвоения определенной темы, так и как элементы другого метода. Применяются игровые технологии в качестве связующего звена всего логопедического занятия или его части на различных этапах, в качестве последовательно проводящихся игр и упражнений. При применении данной технологии коррекционно-обучающая цель ставится перед ребенком в форме игровой задачи; игровая деятельность подчиняется заранее установленным правилам, нарушение которых не поощряется; учебный материал используется для формирования игровой среды; в коллективную деятельность детей вводятся элементы поиска или соревновательной практики, что повышает уровень заинтересованности, способствует воспитанию активности, целеустремленности, внимательности; успешное выполнение поставленной задачи, обладающей дидактической значимостью, определяется как победа в игре.

Включение игр в логопедические занятия помогает комплексно решить несколько задач: с одной стороны, занимательность условного мира игры, делает коррекционный процесс положительно эмоцио-

нально окрашенным, что важно для формирования состояния успеха и желания продолжать работу; с другой стороны, эмоциональность игрового действия активизирует все психологические процессы и функции ребенка, что является воплощением комплексного развития; с третьей стороны, игра способствует переносу знаний, умений и навыков правильной речи в новую ситуацию, что способствует успешной автоматизации; в-четвертых, реализация игровых задач помогает выработать навыки самоконтроля; и в-пятых, игровые ситуации способствуют развитию коммуникации и социализации детей.

В условиях современных ФГОС к игровым технологиям применяются следующие требования:

1. игра должна стимулировать мотивацию учения;
2. тщательная подготовка к проведению игры с точки зрения соответствия ее формы и содержания;
3. игра должна соответствовать цели занятия;
4. игра должна соответствовать уровню развития и возможностям ребенка;
5. игра непременно должна проходить в непринужденной, доброжелательной атмосфере, вызывать чувство удовлетворенности, радости;
6. активная роль всех детей – участников игры с направляющей ролью учителя-логопеда;
7. коммуникативная направленность игры.

Таким образом, игра корректирует и развивает, обучает и воспитывает.

На современном этапе игровые педагогические технологии включает достаточно обширную группу методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных дидактических игр.

Все большую популярность среди учителей-логопедов приобретает выстраивание занятия в виде квеста - путешествия с различными персонажами к определённой цели через преодоление трудностей. Использование квестов позволяет уйти от традиционных форм обучения детей и значительно расширить рамки образовательного пространства, объединив различные образовательные области. Динамичность, смена заданий и различных видов деятельности, дифференцированный подход, позволяющий приобщить всех ребят, взаимодействие всех участников образовательного пространства, богатство и разноплановость дидактического материала – вот сильные стороны данной игровой технологии.

Развивающие игры Никитиных – это многофункциональность и безграничный простор для творчества. Каждая игра предлагается ребенку в виде решения определенной задачи. Разнообразие вариантов заданий предоставляет возможность постепенно наращивать трудности, решать различные коррекционные задачи на одном дидактиче-

ском материале, системно развивать параллельно с речью все психические процессы.

В последние годы все чаще в практике дошкольных учреждений применяется игровая технология В.В. Воскобовича «Сказочные лабиринты игры. Технология интенсивного развития интеллектуальных способностей у детей 3–7 лет», направленная на развитие речи, мышления, памяти, внимания. Данная игровая технология охватывает весь процесс обучения на основе активизации познавательной деятельности и развития лексико-грамматического строя речи.

Уникальные по своим возможностям, дидактические материалы – логические блоки Дьенеша и палочки Кюизенера- дают возможность использовать их на логопедических занятиях для отработки грамматических понятий и а также для развития оптико-пространственного восприятия.

Очень продуктивным для развития лексико-грамматической стороны речи является использование «ТИКО-технологии» (Трансформируемый Игровой Конструктор для Обучения). Сконструировать можно бесконечное множество игровых фигур: от дорожки и забора до необитаемого острова и космического корабля. Набор ярких плоскостных фигур из пластмассы, которые шарнирно соединяются между собой, становится для ребенка наглядным пособием отработки словаря глаголов и признаков, а также понимания и автоматизации предлогов в плоскости и пространстве.

Все большую популярность среди логопедов и детей набирают различные игры со словами (такие, как ребусы, шарады, «Наборщик» «Подбери синоним», «Скажи наоборот» и прочее), игры, требующие пересказа, переформулировки текстов, дачи определения понятию. Присутствуют в этом блоке и игры на ассоциации, и упражнения по риторике. Большое внимание уделяется навыкам работы с текстом. А если при этом используется компьютерная анимация, то такие игры становятся любимым видом деятельности ребенка.

Таким образом, использование игровых технологий в коррекционной работе учителей-логопедов психологически и социально обусловлены. Игровые технологии нашли широкое применение в логопедической практике. Они имеют огромный потенциал с точки зрения приоритетной образовательной задачи: формирования субъектной позиции ребёнка в отношении коррекции недостатков речи, развития коммуникативности и формирования всех сторон психического развития.

Список литературы

1. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе: метод. пособие. – СПб.: СПб АППО, 2005. – 112 с.
2. Каримова Н. В. Использование квеста в логопедической практике // Вопросы дошкольной педагогики. – 2018. – № 7. – С. 38–44.
3. Нестерова И.А. Игровые технологии и игровые инновации // Энциклопедия Нестеровых [Электронный ресурс]. – URL: <http://odiplom.ru/lab/igrovye-tehnologii-i-igrovye-innovacii.html>

Токарева И. А.

директор,
Областной центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи,
г. Вологда, Россия

Соболева М. Е.

зам. директора,
Областной центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи,
г. Вологда, Россия

Повышение компетентности родителей в области воспитания детей через реализацию федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей» в Вологодской области

По решению Совета при Губернаторе области по стратегическим направлениям развития с 2019 г. реализуется проект «Поддержка семей, имеющих детей» национального проекта «Образование». Это первый проект в сфере образования, ориентированный на родителей (законных представителей). Проект направлен на то, чтобы родитель почувствовал действенную поддержку со стороны специалистов в воспитании, развитии и обучении детей, получил информацию о том, где могут оказать необходимую для его ребенка помощь.

Потребность в реализации проекта в области высока. В школах и детских садах области обучаются более 12 тыс. детей с ограниченными возможностями здоровья, 3,5 тыс. детей-инвалидов. Растет количество детей с нарушениями поведения, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Семьи, воспитывающие таких детей, нуждаются в своевременной консультации специалистов (психологов, логопедов, дефектологов, социальных педагогов и др.). Ежегодно более 20 тыс. родителей обращаются в центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (далее – центры ППМС-помощи).

В области многие населенные пункты удалены от мест, где родители (законные представители) могут получить консультацию специалиста по вопросам воспитания, обучения и развития детей. Поэтому многие родители обращаются к специалистам поздно, когда трудности в воспитании, развитии и обучении детей становятся максимально выраженными.

Для реализации проекта разработана организационно-правовая модель. Модель направлена на максимально ранние сроки выявления детей с трудностями в развитии, воспитании, обучении и социальной адаптации, повышение психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей), оказания методической помощи

образовательным организациям в целях проведения информационно-консультативной работы по поддержке семей.

Одним из условий реализации проекта стало создание службы оказания услуг психолого-педагогической, методической и консультативной помощи.

Основной целью деятельности Службы является создание условий, направленных на повышение компетентности родителей в области воспитания и обучения детей.

Деятельность Службы направлена на реализацию следующих задач:

- повышение компетентности родителей (законных представителей) детей в возрасте до 3 лет, детей, не посещающих дошкольные образовательные организации, детей с ОВЗ и инвалидностью;

- пропаганда позитивного и ответственного отцовства и материнства, значимости родительского просвещения, укрепления института семьи и духовно-нравственных традиций семейных отношений;

- удовлетворение спроса родителей на психолого-педагогическую помощь;

- обеспечение доступности получения услуг родителям независимо от места проживания, уровня владения компьютерной техникой, технической оснащенности;

- поддержка инициатив родительских сообществ, НКО, направленных на конструктивное вовлечение родителей в учебный процесс.

Определены приоритетные категории получателей услуг: родители детей раннего и дошкольного возраста, не посещающие образовательные организации; родители, чьи дети получают образования в семейной форме; родители детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Несмотря на это, консультации специалистов получают все желающие родители, которые испытывают потребность в помощи специалистов.

Обязательным условием проекта является привлечение ресурсов территориальных координаторов услуг (БУ ВО «Череповецкий центр ППМСП», БУ ВО «Тотемский центр ППМСП», БУ ВО «Великоустюгский центр ППМСП»). За каждым центром закреплены максимально приближенные муниципальные образования области, на территории которых учреждения осуществляют деятельность. Это позволит обеспечить оказание психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям (законным представителям), проживающим на всей территории Вологодской области.

Координация реализации услуг центрами ППМС-помощи осуществляется во взаимодействии с образовательными организациями – базовыми площадками для оказания услуг психолого-педагогической, методической и консультативной помощи гражданам, имеющим детей.

На всех консультативных площадках созданы условия для оказания услуг. Большинство помещений для проведения консультаций

оснащены компьютерным оборудованием и оргтехникой, позволяющей консультанту обращаться к текстам нормативных правовых и иных актов, памяткам и другим документам. Оборудованы зоны ожидания для лиц, прибывших для получения консультации и ожидающих приема специалиста, а также места ожидания для детей, оснащенные играми и игрушками.

В течение многих лет центры ППМС-помощи оказывали консультативную помощь родителям (г. Вологда, г. Череповец, г. Тотьма, г. Великий Устюг). С 1 сентября 2019 г. консультационные площадки были открыты еще в 65 образовательных организациях всех муниципальных образований области. В 2020 г. организована работа 96 консультативных площадок для родителей (законных представителей).

Создан информационный сайт по реализации проекта, на котором размещена вся необходимая для родителей (законных представителей) информация. На данном сайте работает раздел для он-лайн записи к специалистам на все консультативные площадки области. Информацию о консультативных площадках, телефонах и адресах для записи на консультацию можно также получить в группе группа для родителей (законных представителей) ВКонтакте.

Запись на услуги консультирования родителей (законных представителей) также осуществляется по телефонам или по адресу регистратуры центров ППМС-помощи.

Услуги консультирования можно получить в очном и дистанционном режиме (с использованием Skype). По графику специалисты центров ППМС-помощи выезжают в муниципальные районы области для консультирования родителей по месту проживания детей и их родителей (законных представителей).

Особое внимание уделяется качеству оказываемых услуг. Консультанты обучены в АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования» по программе «Психолого-педагогическая, методическая и консультативная помощь гражданам, имеющим детей», разработанной на основе федеральной программы. К обучению были привлечены специалисты, повысившие квалификацию в ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

Одним из важных показателей результативности проекта является качество оказываемых услуг. В целях контроля качества оказываемых услуг каждый родитель может оценить удовлетворенность консультацией по 5-балльной шкале.

В целях оказания психолого-педагогической, методической и консультативной помощи гражданам, имеющим детей, в 2019 г. было оказано 21281 услуга. Преобладали в 2019 г. очные консультации. Их было оказано 20 940. Очных выездных консультаций оказано 258. 83 дистанционных консультации с использованием Skype и телефона.

Большим достижением реализации мероприятия является 100% - ая высокая оценка со стороны родителей (законных представителей) полученных консультаций, наличие письменных отзывов, а также положительные видеоотзывы родителей (законных представителей), собранные специалистами центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Проект позволил создать систему бесплатной психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям, организовать сетевое взаимодействие, повысить доступность и качество оказываемых услуг для родителей (законных представителей).

Трошина Е. С.

учитель-логопед,
Центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи
Невского района Санкт-Петербурга,
Санкт-Петербург, Россия

Методика оценки эмотивности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

На сегодняшний день проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с тяжелыми нарушениями речи, является значимой и актуальной.

Отметим, что в процессе социальной адаптации важна роль эмоций. Способность воспринимать и понимать эмоциональные состояния окружающих имеет решающее значение для успешной ориентации детей в социуме [4].

В свою очередь, возможности в сфере вербализации эмоциональных представлений обеспечивают свободное социальное взаимодействие дошкольников с окружающими людьми.

Однако, детям старшего дошкольного возраста с нарушениями речи свойственны трудности вербализации эмоционального опыта, сложности развертывания диалога, что проявляется в ситуации общения со взрослыми и в ходе вербального взаимодействия со сверстниками и указывает на недостаточность развития коммуникативной сферы [2].

Как отмечает Грибова О.Е. [2], детям с тяжёлыми формами речевой патологии свойственны своеобразные трудности общения, выражающиеся в замене инициальной цели диалога, актуализации намерений и желаний, в невозможности оперирования специфическим словарём, служащим средством установления, поддержания и завершения общения с окружающими людьми.

По мнению Слинько О.А. [9], несформированность средств общения может быть главной причиной неблагоприятных отношений в группе сверстников. Автор указывает на то, что личность детей с патологией речи формируется в условиях своеобразного развития. Задержка проявления речевого общения, бедный словарный запас и другие нарушения отражаются на формировании самосознания и самооценки ребёнка.

Таким образом, важность развития умения понимать и вербализовать свои эмоции и эмоции окружающих, с одной стороны, и трудности в сфере вербализации эмоциональных представлений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, с другой, определяют актуальность формирования эмотивности у таких детей.

В современных научных исследованиях под эмотивностью понимается языковое выражение эмоциональности. Языковое описание эмоций трансформирует эмоциональность (психологический феномен) в эмотивность (языковой феномен), которая отражает систему эмоциональных характеристик языковой личности и делает возможным существование эмоциональной коммуникации [7].

Эмотивность имеет лингвистические и коммуникативные средства проявления, которые выражаются с помощью эмоциональности, экспрессивности и рефлексивности (оценочности).

Лингвистические средства традиционно включают в себя [6]:

1. словарь оценки с положительной или отрицательной стороны (*добрый – злой, умный – глупый, ласковый – грубый*);
2. словарь, выражающий оценку грамматическим способом
а) слова с эмоцией ласки (*сын, цветик, голосочек, бабуля*)
б) слова с эмоцией пренебрежения (*домишко, девчонка, мальчишка*);
3. словарь оценки чувств, переживаемых самим говорящим или другим лицом (*любовь, ласка, доброта, гнев*).

Коммуникативные средства, в свою очередь, представлены жестами, мимикой, походкой; пространственным расположением коммуникантов; тембром, интонацией, темпом речи.

Известно, что одним из наиболее часто встречающихся в дошкольном возрасте видов речевой патологии является дизартрия, реже встречается заикание.

Детям с дизартрией свойственны недостатки эмотивности, проявляющиеся в ограниченности слов-эмотивов, трудностях дифференциации лексем, обозначающих и выражающих эмоции [6], что указывает на недостаточную сформированность лингвистического аспекта эмотивности.

У детей с заиканием отмечается сниженная способность или затрудненность вербализации эмоциональных состояний, это можно рассматривать как защитную реакцию в виде отказа от эмоционального реагирования на речевой дефект [3], что, соответственно, указывает

на недостаточную сформированность психологического аспекта эмотивности.

В обоих случаях, это может привести к сложностям адаптации в детском коллективе и, как следствие, проблемам социального взаимодействия.

Так, несформированность эмотивности при данных речевых нарушениях обусловлена причинами различного генеза, что предполагает ее дифференцированную оценку.

Соответственно, для оценки лингвистических и коммуникативных средств проявления эмотивности у детей с тяжелыми нарушениями речи является целесообразным ряд методик, направленных на исследование эмоциональности, экспрессивности и рефлексивности (оценочности) как способов выражения данных средств.

Отметим, что под эмоциональностью мы понимаем психическое свойство человека испытывать эмоции и эмоционально реагировать на окружающие события, а под эмотивностью – языковое выражение эмоциональности при помощи различных средств языка [13]. Поэтому оцениваем эмоциональность как способность воспринимать эмоции, выражать эмоциональное отношение (коммуникативные проявления) посредством методики «Рассказ по серии сюжетных картин из 4 компонентов» (картины к рассказу Катаева В.П. «Грибы»). Для оценки лингвистических проявлений эмоциональности используем методику «Изучение антонимических и синонимических отношений» (основа методики – алфавит эмоций, предложенный Бабенко Л.Г. [1]).

Далее переходим к оценке экспрессивности. Никитин М.В. [8] отмечает, что экспрессивность – впечатляющая сила способов языкового выражения некоторого когнитивного содержания, субъективное переживание говорящим элементов содержательной структуры высказываний и текстов через выражающие их языковые средства.

Таким образом, оцениваем экспрессивность с лингвистических позиций, ориентируясь на синтаксическую структуру (предложения с прямой речью), наличие слов с эмотивным значением, междометий. Применяем методики «Рассказ по серии сюжетных картин из 4 компонентов» (картины к рассказу Катаева В.П. «Грибы»); «Пересказ прослушанного текста» (рассказ Ткаченко Т.А. «Сердитый сторож»). Коммуникативные проявления экспрессивности оцениваем, исследуя тембр, интонацию и темп речи с помощью вышеперечисленных методик.

Обратимся к понятию рефлексивности (оценочности).

Так, Кобрин Н.А. [5] видит в эмотивности и оценочности много общего «в плане соотносимости номинации с концептуальной сферой; здесь проявляется большая роль психологического компонента, который предопределяет очень большую степень модификации вербальной реализации сравнительно с исходным концептом».

Поэтому, с одной стороны, оцениваем лингвистические проявления рефлексивности посредством следующих методик: «Изучение вербальных ассоциаций» (по методике свободного ассоциативного эксперимента, речевой материал методики включает слова-стимулы различных частей речи, представленные в алфавите эмоций Бабенко Л.Г. [1]); «Методика рефлексивного понимания эмоциональных состояний» (вербализация). С другой стороны, оцениваем коммуникативные проявления рефлексивности, применяя такие методики как «Методика рефлексивного понимания эмоциональных состояний» (восприятие эмоционального состояния до вербализации) и «Методика ассоциативной сенситивности» (способности чувствовать и ассоциировать эмоции).

В заключении еще раз подчеркнем важность оценки эмотивности с целью определения оптимальных путей коррекционно-педагогической работы по ее формированию у дошкольников с патологией речи.

Стоит отметить, что в некоторых случаях у детей можно наблюдать алекситимию. Это специфическое нарушение, которое состоит в неспособности выразить словами, рассказать о собственных эмоциональных переживаниях, а также в неумении распознавать и учитывать чувства других людей. У таких детей внутренние ощущения не дифференцированы, они не могут сказать ни о своем настроении, ни о самочувствии, ни о тех мотивах, которыми руководствуются в действиях. Общение со сверстниками для таких детей – тяжелое испытание, часто они, не умея постоять за себя, становятся жертвами агрессии [6].

Напротив, способность выразить словом тонкие и сложные чувства, понять другого, выразить свое отношение к происходящему – основа для развития согласованности в общении. В детских контактах умение согласовывать мысли, чувства, действия, делает сотрудничество устойчивым и радостным. Оно позволяет научить ребенка конструктивным способам поведения, сделать компетентным в межличностных отношениях [6].

Специальное коррекционное обучение в этой области, основанное на выявлении специфических особенностей проявления эмотивности при различных видах речевой патологии, может стать важным и необходимым условием для развития процесса коммуникации таких детей.

Таким образом, методика оценки эмотивности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи представляет теоретический и практический интерес на современном этапе развития образования.

Список литературы

1. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1989. – 184 с.
2. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7–16.

3. Калягин В.А. Эмоции в структуре речевого дефекта взрослых заикающихся // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена (СПб). – 2018. – № 190. – С. 89–99.
4. Карелина И. О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс: монография. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 178 с.
5. Кобрина Н. А. О соотносимости ментальной сферы и вербализации // Концептуальное пространство языка: сб. науч. тр. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина. – 2005. – С. 77–94.
6. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: КАРО, 2006. – 240 с.
7. Ленько Г.Н. Анализ категории эмотивности и смежных с нею понятий // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2015. – № 1 – С. 84–91.
8. Никитин М.В. Курс лингвистической семантики. – СПб.: Научный центр проблем диалога, 1996. – 760 с.
9. Слинько О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи // Дефектология. – 1992. – № 1. – С. 62–67.

Ульянова А. С.

магистрант,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

Особенности памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Важную роль в развитии ребенка играет память. Благодаря памяти ребенок имеет представления о воспринятых ранее вещах или явлениях, в результате чего содержание его сознания не ограничивается наличными ощущениями и восприятиями, но включает в себя и приобретенные в прошлом опыт и знания. Ребенок запоминает мысли, сохраняет в памяти, возникшие у него понятия о вещах и законах их существования [3; 4].

Дети при помощи памяти познают разностороннюю информацию, которая обрабатывается в глубинах мозга, формируя мировоззрение и мировосприятие, которое «сопровождает» потом его всю оставшуюся жизнь. Будучи важнейшей характеристикой всех психологических процессов, память обеспечивает хорошее обучение, единство и целостность развития личности ребенка, способствует развитию познавательных процессов, более прочному усвоению детьми формируемых навыков, умений и знаний, в более короткие сроки [5; 6; 9].

Исследованием особенностей памяти у детей с нормальным развитием занимались многие отечественные и зарубежные исследователи (Л.С. Выготский (1997), А.Н. Леонтьев (1931), А.Р. Лурия (1979) и др.). В наше время значительно развиваются области исследования специальной дошкольной психологии и педагогики из-за повышения интереса к теоретическим и практическим точкам зрения обучения и

воспитания детей с общим недоразвитием речи. Прежде всего, это связано с увеличением числа детей с речевыми нарушениями в обществе и с большим количеством предпринимаемых попыток их воспитания и обучения в специальных дошкольных образовательных учреждениях и в условиях семьи [1; 2; 3].

Среди исследователей, занимавшихся изучением познавательного развития детей с речевой патологией, изучавшие особенности памяти, можно назвать таких ученых, как И.Ю. Левченко (2016), Т.И. Дубровина (2016), П.П. Блонский (2008). Дети с ОНР отличаются особенностями памяти от нормально развивающихся сверстников по всем характеристикам данного познавательного процесса: снижена продуктивность произвольного запоминания, слабое владение приемами смыслового заучивания, недостаточная активность при выполнении мнемической деятельности (снижение старания вспомнить заученное, воспроизведение заученного отличается недостаточной точностью), снижена вербальная и логическая память. При этом память детей с ОНР является наименее изученной областью с позиций системного подхода к осмыслению феномена общего недоразвития речи [4; 5; 7; 8].

Нарушение памяти у детей с ОНР тормозит полноценное развитие познавательной и речевой деятельности, усугубляет речевой дефект и затрудняет процесс ее восстановления или коррекции, поэтому тема «Изучения памяти детей с ОНР старшего дошкольного возраста» остается до сих пор актуальной.

Изучение литературы по проблеме исследования позволяет раскрыть онтогенез памяти детей с общим недоразвитием и учитывать его особенности при изучении психических процессов у детей с речевой патологией. Общее недоразвитие речи разного уровня речевого развития накладывает отпечаток на формирование познавательных процессов, в частности на особенности развития памяти. Для изучения особенностей развития памяти детей старшего дошкольного возраста с ОНР было проведено констатирующее исследование.

Исследование проводилось в 2019–2020 учебном году на базе двух детских садов: МДОУ «Детский сад № 19» и МБДОУ № 16 «Детский сад» г. Кингисеппа.

Целью констатирующего исследования являлось выявление особенностей развития зрительной и слухоречевой памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в сравнении с детьми без речевых нарушений.

Экспериментальную группу составили 20 дошкольников 5,5–6 лет с логопедическим заключением – общее недоразвитием речи третьего уровня из старших групп компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями. При этом большинство детей экспериментальной группы поступили в логопедическую группу с тяжелыми нару-

шениями речи в этом учебном году. Логопедические занятия начались с конца сентября. В других садах таких занятий у детей не проводилось. У детей не было выявлено тяжелых заболеваний и нетотягощающей наследственности. При общении с детьми, наблюдении за их поведением, их отношения с педагогами не было замечено никаких психических и социальных отклонений.

Из двадцати дошкольников у шести человек наблюдалось общее недоразвитие речи III уровня неосложненной формы. Среди остальных испытуемых встречалось общее недоразвитие речи III уровня разного патогенеза (моторная алалия, псевдобульбарная дизартрия, подкорковая дизартрия, стертая дизартрия).

Исследование проходило в ходе индивидуальных встреч непродолжительных по времени в отдельном помещении. Все дети во время эксперимента проявляли интерес и доброжелательность. Несколько детей испытывали стеснение, сомнение при ответах на вопросы, но к середине обследования все изменилось, и дети с удовольствием показывали свои знания.

Для проведения констатирующего исследования нами была разработана методика, состоящая из двух комплексов заданий. В основу содержания методики были взяты материалы М.Г. Борисенко, Н.А. Лукина «Диагностика развития ребенка 5–7 лет» (2007) и материалы А.В. Семенович «Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте» (2002), Л.С. Цветкова «Методика нейропсихологической диагностики детей» (2000).

Первый комплекс направлен на исследование зрительной памяти, второй комплекс – содержит в себе методики, направленные на исследование слухоречевой памяти у детей с общим недоразвитием речи. В каждый комплекс входит по 10 заданий.

Обследование проходило в соответствии с основными методическими требованиями. Каждое задание оценивалось в отдельности, затем высчитывалась сумма баллов за все задания, за серию.

Анализ результатов констатирующего исследования показал, что объем зрительной и слухоречевой памяти у детей с общим недоразвитием речи ниже, чем у их сверстников без речевых нарушений.

Данные констатирующего исследования свидетельствовали о том, что дошкольникам с ОНР для полного понимания задания требовалось озвучивать инструкцию несколько раз, соответственно на проведение эксперимента ушло больше времени.

Объем зрительной памяти у детей без речевых нарушений выше, чем у их сверстников с общим недоразвитием речи. У детей с ОНР в большей мере, чем у дошкольников из КГ, обнаруживались различия в проявлении произвольного внимания в зависимости от модальности раздражителя (зрительный или слуховой) – детям с недоразвитием речи было гораздо труднее сконцентрироваться на выполнении зада-

ния в условиях восприятия слухового материала, чем в условиях восприятия зрительного.

Недостаточный объем внимания определялся ограниченным количеством объектов, которые воспринимались детьми одновременно с достаточной ясностью. Низкая концентрация внимания проявлялась в неспособности удерживать внимание на одном объекте при отвлечении от остальных.

Из-за недостаточности переключения внимания, которая выражалась в трудности переноса внимания с одного объекта на другой, при переходе от одного вида деятельности к другому, показатели развития зрительной памяти оказались низкими. Для многих дошкольников с ОНР в отличие от контрольной группы, оказалось невозможным удерживать в сфере внимания одновременно несколько объектов. Длительность сосредоточения внимания на объекте была непродолжительной.

Исследование слухоречевой памяти у дошкольников с ОНР показало, что детям данной группы характерны недостаточный объем запоминания и неполноценная структура процесса запоминания слов. При выполнении соответствующих заданий, дети воспроизводили незначительное количество слов, стереотипно повторяли названные слова. Воспроизведенные детьми слова, в ряде случаев, характеризовались нарушенной звуко-слоговой структурой. Недостаточное развитие слухоречевой памяти, способности детей к запоминанию и воспроизведению информации усугублялось недостаточностью произвольного внимания.

Анализ полученных результатов исследования развития памяти показал, что у дошкольников без речевых нарушений уровень их развития выше, чем у их сверстников с общим недоразвитием речи. У всех нормально развивающихся детей показатели развития зрительной и слухоречевой памяти высокие, т. е. более 30 баллов. Тогда как среди их сверстников с ОНР ни у одного из детей не наблюдается высокий уровень развития памяти. У всех детей с ОНР, не зависимо от тяжести диагноза, слабо развита зрительная и слуховая память. Исследование памяти у данной группы детей показало несформированность всех основных компонентов речевой системы (звукопроизношения, фонематических процессов, словаря и грамматического строя речи, связной речи).

Исходя из результатов проведенного исследования, можно выделить особенности детей с общим недоразвитием речи третьего уровня: средний уровень зрительной и слухоречевой памяти у детей с ОНР, неосложненной формы; низкий уровень сформированности зрительной памяти у всех остальных испытуемых с ОНР III уровня; нарушение воспроизведения, связанное с недостаточным объемом зрительной памяти; замены эталонных изображений близкими по семантическим характеристикам; низкий уровень речеслуховой памяти; неравномер-

ность воспроизведения с тенденцией к уменьшению количества слов, наиболее частотны ошибки соскальзывания на побочные ассоциации, снижение объема и прочности, а также замедленность запоминания.

Список литературы

1. Борисенко М.Г., Лукина Н.А. Диагностика развития ребенка 5–7 лет. – СПб.: Паритет, 2007. – 96 с.
2. Дубровина Т.И. Формирование слухоречевой памяти в системе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников. – М.: Моск. гос. гуманит. ун-т им. М. А. Шолохова, 2010. – 176 с.
3. Жукова И.С. и др. Преодоление общего недоразвития у дошкольников. – М.: Просвещение, 2013. – 345 с.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб.: Союз, 2011. – 348 с.
5. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Академия, 2013. – 511 с.
6. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти [Электронный ресурс] – URL: <https://studfiles.net/preview/4191544/> (дата обращения: 10.04.2019).
7. Семенович А.В. Материалы «Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте». – М.: АСАДЕМА, 2002. – 158 с.
8. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
9. Чутко Л.С., Елецкая О.В., Сурушкина С.Ю., Ливинская А.М., Логинова Е.А., Чистякова Н.П., Щукина Д.А. Речевые нарушения у детей / под ред. Л.С. Чутко, О.В. Елецкой: моногр. – М.: МЕДпресс-информ, 2019.

Федяшина Т. Н.

учитель начальных классов,
СОШ № 1 Энгельсского муниципального района
Саратовской области,
магистрант факультета психолого-педагогического
и специального образования,
СНИГУ имени Н.Г. Чернышевского,
г. Саратов, Россия

Методика составления творческого рассказа по картине с использованием ТРИЗ-технологий для младших школьников с общим недоразвитием речи

За последнее время количество детей с различными речевыми нарушениями возросло более чем в 6 раз, именно поэтому поиск оптимальных путей ранней диагностики и коррекции речевой патологии – актуальная проблема.

Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) испытывают особые трудности в овладении навыками составления рассказа, поскольку у них недостаточно развит словарь, грамматический и фонетический строй речи, недостаточная сформированность высших психических функций, выраженные нарушения эмоционально-волевого поведения.

Эффективным инструментом речевого и личностного развития младшего школьника с ОНР могут стать приемы и методы теории решения изобретательских задач (ТРИЗ). Элементы технологии ТРИЗ позволяют расширять словарь ученика и увеличивать его познавательную активность.

Созданная Г. Альтшуллером теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) дала мощный толчок к разработке в педагогике технологий, связанных с развитием креативных процессов подрастающего человека в различных предметных областях. Отличительная особенность данной педагогической системы заключается в том, что ребенок усваивает обобщенные алгоритмы организации собственной творческой деятельности.

ТРИЗ включает в себя разнообразные направления. Предметом данного изучения является методика составления творческого рассказа по картине.

Подбор сюжетных картин осуществляется на основе общих дидактических требований в соответствии с возрастом детей и программных требований.

Опишем некоторые методические приемы, раскрывающие все этапы работы над творческими рассказами. Уже на подготовительном этапе картина появлялась в поле зрения учащихся. Картина находится в классе и в кабинете у дефектолога и логопеда, вывешивается на уровне глаз детей. Подготовительная работа проводится в форме игровых тренингов в течение двух недель. По окончании каждого этапа рядом с картиной вывешиваются эмблемы, совершенного мыслительного действия.

Содержание этапов.

Этап 1. Перечисление объектов на картине.

Этап 2. Нахождение на картине взаимосвязей между объектами.

Этап 3. Составление сравнений, загадок.

Этап 4. Представление возможных ощущений с помощью разных органов чувств.

Этап 5. Составление рифмованных текстов по мотивам содержания картины.

Этап 6. Определение местонахождения объекта на картине.

Этап 7. Составление речевых зарисовок, используя разные точки зрения.

Этап 8. Описание объекта, изменяемого во времени.

Этап 9. Нахождение смысловых характеристик картины.

Замечено, что при обучении детей творческому рассказыванию по картине по традиционной методике, уже через 1–2 дня ученики забывают даже название картины и не помнят ее смыслового значения. При планомерной работе по методике ТРИЗ, даже через неделю дети способны составлять рассказ по данной картине на память. При этом

их рассказы могут носить творческий, более оригинальный характер.

Обратимся к краткому описанию основных этапов обучения.

На первом этап дефектолог с учащимися определяет объекты на картине. Имитируя руками подозрную трубу школьники перечисляют объекты, которые находятся на картине. Дефектолог, по мере называния объектов, обозначает их на листе бумаги схематически (например, кружочками) На первом уроке фиксирует педагог, а в дальнейшем схематизация объектов производится учащимися.

Степень подробности выделения объектов зависит от возраста детей и может быть разной:

✓ максимально подробной (с выделением всех объектов и их частей),

✓ подробной (выделение основных и второстепенных объектов без частей),

✓ упрощенной (выделение только крупных объектов).

При наличии однородных объектов на картине их группируют по какому-нибудь признаку: по принадлежности к природному или рукотворному миру, по функциям, форме, цвету и т.д., Например: «Назови объекты одного цвета» или «Назови предметы круглые по форме» и т.д.

Моделирование объектов производится с помощью схем, цветовых обозначений, букв, картинок и т. д. Модели объектов, выделенных на картине, **располагаются** на листе бумаги так, чтобы общая композиция картины сохранялась.

Для мотивации детей к выделению и называнию объектов на картине помимо приема «подзорная труба» возможно использование приема «бинокль» или приглашение «Волшебника Деления». Последовательность называния объектов на картине может быть любая.

Выявление частей одного объекта возможно с помощью приемов: «Аукцион», «Охота за подробностями», «Кто самый внимательный» и др. Все эти упражнения проводятся как соревнование с целью более полного выделения частей объектов.

Обязательным условием этого этапа является обозначение «земли – неба», «пола – потолка» на листе бумаги.

Подведение итога первого этапа сводится к перечислению названных объектов, узнаванию эмблемы и озвучиванию правила: «Смотрю на картину и называю объекты».

На втором этапе ученики находят на картине взаимосвязи между объектами. Приходит волшебник «Объединяй» и дефектолог с младшими школьниками перевоплощаются в сыщиков и совместно с детьми узнают тайну картины.

Например, по сюжетной картине «Спасаем мяч» Артем говорит: *«Мячик и вода в луже связаны между собой: мяч попал в лужу, лежит в ней, стал мокрым».* Ребенок на листе бумаги с выделенными объ-

ектами рисует контрастным фломастером стрелку от мяча к воде.

Максим: «Мячик и прутик связаны, потому что прутик касается мяча и подталкивает его к краю лужи», проводит стрелку от прутика к мячу.

Даша: «Прутик и мальчик связаны между собой. Во-первых, рука мальчика держит прутик, во-вторых, прутик нужен, чтобы достать мяч, поэтому я провожу стрелку от мальчика к пруту»
«Девочка Таня и девочка Света связаны между собой, так как они подружки, вместе играли. Света жалеет Таню». Проводится стрелка от Светы к Тане.

Работа по активизации речи сводилась к обучению детей составлению не **только** простых предложений, но и предложений сложно-подчиненных, с краткими рассказами-рассуждениями.

На третьем этапе дефектолог с учащимися составляет сравнение, загадки по картине.

Например, при сравнении можно составить такой алгоритм:

1. Выбери объект на картине (мяч).
2. Выбери признак объекта и назови проявление этого признака в данном объекте. (Форма. По форме – мяч круглый.)
3. Найди проявление данного признака в другом объекте. (Круглое по форме бывает колесо, солнце, планета и т. д.)
4. Составь словосочетание: объект – признак – другой объект (Мяч по форме круглый, такой же, как колесо).
5. Скажи правило этого этапа («Я смотрю на объект и могу сравнить его признаки с признаками других объектов»).
6. Узнай эмблему этапа 3.

Для составления загадок можно использовать три модели:

1 модель «Какой? Что такое же у другого объекта?»

Маша: Длинный, но не указка.

Тонкий, но не провод,

Упругий как верёвочка. (Прутик)

2 модель «Что делает? Что делает так же?»

Саша: Отражает, как зеркало,

Лежит, как травка,

Вредит, но не Баба Яга. (Лужа)

3 модель «На что похоже? Чем отличается?»

Анна: Как бабочка, но не порхает,

Как цветочек, но не пахнет,

Как облачко, но не на небе. (Бантик.)

На четвёртом этапе детям предлагалось представить возможные ощущения с помощью разных органов чувств.

В гости приходили волшебники «Я слышу» (эмблема уха), «Я ощущаю лицом и руками» (эмблема руки), «Я нюхаю» (эмблема носа).

Дефектолог предлагает детям «войти в картину» и выбрать орган

чувств, который поможет «путешествовать» по картине. Правило этого этапа «Я смотрю на объект и представляю, чем он может пахнуть, какие звуки издавать и какой он на ощупь»

Костя В. описывает ощущения по картине «Спасаем мяч» с помощью слуха, волшебника «Я слышу»: «*Я слышу, как мяч упал в лужу: плюх!*» «*Я слышу, как шумит ветерок, и щебечут, поют птички*»...

Артем К. описывает ощущения, полученные с помощью тактильного анализатора. Волшебник «Я ощущаю лицом и руками»: «Я чувствую, что на ощупь, прутик твердый, немного шершавый». «Я чувствую, какая травка мягкая, шелковистая, немного сырая.»...

София О. описывает ощущения, полученные через органы обоняния. Волшебник «Я нюхаю»: «Пахнет свежестью и травой, потому что прошел дождик». «Елочка пахнет очень приятно, чувствую запах меда и цветов»..

На пятом этапе дети с логопедом составляли рифмованные тексты по мотивам содержания картины. Для этого можно использовать алгоритм:

1. Подбери рифмующиеся слова к объектам на картине.
2. Из пары слов составь двустрочник так, чтобы каждая строчка заканчивалась рифмующимся словом.
3. Из двухстрочников собери четверостишие.
4. Добавь пятую строчку – вывод по содержанию картины. Пятая строка не рифмуется.
5. Выразительно прочти рифму.
6. Скажи правильно этот этап и узнай эмблему этапа.

На шестом этапе учащиеся совместно с дефектологом определяют местонахождение объекта на картине

Правило: «У каждого объекта есть свое место на картине».

Для обучения учащихся пространственной ориентировке на картине используем игру: «Да – Нет», «Оживление картин»

Игра «Да – Нет». Дефектолог загадывает объект на картине, а дети с помощью вопросов, сужающих поле поиска в пространстве, устанавливают его местонахождение.

Вопросы задаются таким образом, чтобы ведущий мог ответить только «Да» или «Нет». Идет постепенное сужение поля поиска через отсечение лишнего пространства на плоскости.

Для облегчения процесса сужения поля поиска рекомендуется использовать какие-либо дополнительные ориентиры: веревочки, палочки, мел и т. д.

Например: Дефектолог загадал куклу в руках у девочки Светы. Вопросы учеников, на которые ведущий отвечает «Да»:

- Этот объект находится в левой части картины?
- Этот объект находится в левой нижней части картины?
- Он в руках девочки? Это Светина кукла?

Игра «Ожившая картина» может быть продолжением плоскостной игры «Да – Нет».

Найденный объект «оживает» и находит себе место, на сцене (трехмерное пространство). Задача ребенка описать объект по месту на картине, а затем указать его на сцене.

Леша описал местонахождение Лужи на картине («Спасаем мяч») таким образом. *«На картине лужа. Она изображена чуть ниже центральной части, ближе к правой ее стороне.» «Я лужа на опушке леса. Вокруг меня трава. Рядом стоит мальчик, чуть подалее девочки. Елочки от меня стоят так далеко, что я их почти не вижу.»*

Владик описал белый бантик *«Белый бантик находится в левой центральной части картины.» «Я белый бантик. Хорошо устроился на голове у светловолосой девочки. Мы вместе с ней присели и оказались поближе к лужице, в которой я красиво отражаюсь.»*

На седьмом этапе дети делают речевые зарисовки, используя разные точки зрения. Главное правило *«Я превращаюсь в объект на картине и у меня какой-то характер»* для его осуществления ученик выбирает объект (героя) на картине.

Для составления творческих рассказов от первого лица мы уточняем:

- возможные эмоциональные состояния и настроения (грустный – веселый; спокойный – возбужденный; сытый – голодный; здоровый-больной...)

- разнообразные свойства характера (добрый – злой; трудолюбивый – ленивый; вежливый – грубый; умный – глупый...)

- признаки проявления эмоциональных состояний:

- веселый (улыбается, все его радует, вызывает смех...)

- грустный (вздыхает, все его огорчает, много жалуется, плаксивый...)

- больной (раздражается, ворчит, требует повышенного к себе внимания, жалуется на свое здоровье...)

- добрый (всех любит, заботится, помогает, хлопочет...)

- разнообразные средства интонационной выразительности речи и правила их применения: темп речи, сила голоса, тембр.

Подойдя к восьмому этапу, ученики начинают описывать объект, изменяя его во времени. Правило *«Я выбираю объект и представляю, что было с ним раньше и что будет с ним потом»* К младшим школьникам приходят новые герои-волшебники «Волшебник Прошлого Времени» и «Волшебник Будущего времени» Детям объясняем, что данная картина, это остановившийся миг, но по сути же, возможно развитие сюжета во времени. При этом линия времени у всех объектов своя. Для преобразования объектов во времени необходимо определить время года и части суток, изображенные на картине.

В рассказе используем словесные обороты, характеризующие временные отрезки (было – будет, утро – вечер, весна – осень, раньше – не, до того – после того...)

На девятом этапе школьники находят смысловые характеристики. Главное правило этого этапа «У каждой картины есть мудрость, правило жизни или главный смысл»

Осмысление содержания картины детьми строилось как игра «Объясни, почему так названа картина?». Организация упражнений основывается на приеме «Ромашки мудрости». Дефектолог готовит листочки бумаги в форме лепестков, на которых написаны разные пословицы и поговорки, как знакомые, так и не знакомые ученикам. Вводится правило: выдерни «лепесток», объясни по каким причинам так назвали картину?

Следующая игра – «Найди самое удачное название картины». Ученику предлагается вспомнить несколько пословиц и поговорок, выбрать одну-две самых подходящих к данной картине и объяснить, почему так можно назвать картину. В результате этого получается речевая зарисовка, типа рассуждения. Особое внимание здесь уделяется логическим связкам текста.

Подводя итог применению этой методики, можно сделать вывод, что ученик думает, что он составляет рассказ по конкретной картине. Педагоги же знают, что важнее всего передать ключевую мысль текста, понять главное. При составлении рассказа по картине, ребенок должен мысленно сначала назвать объекты, увидеть связи между ними, представить возможные ощущения, найти местоположение объекта на картине, подумать о том, что было и что будет с конкретными объектами, сделать сравнения по выбранному признаку. Чтобы рассказ получился интересным, то найти рифмовку или составить рассказ от имени какого-либо объекта на картине, найти житейскую мудрость, подходящую к ситуации.

Такой подход ведет к формированию устойчивого интереса младших школьников к созданию собственного речевого продукта.

Список литературы

1. Аксёнова А.К., Якубовская Э.В. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках // Дефектология. – 1987. – № 6. – С. 32–37.
2. Алабужева С.В. Риторика для старших дошкольников и младших школьников. – Ижевск: Изд. Дом УдГУ, 2003. – 445 с.
3. Бородич А. М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 2004. – 255 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 5. – М.: Педагогика, 2003. – 136 с.
5. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961. – 472 с.
6. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: учеб.-метод. пособие. – М.: Соц.-полит, журн., 1994. – 96 с.
7. Журавлева Н.М. Методика обучения разгадыванию и составлению загадок по сказкам. – Ульяновск: Волга-ТРИЗ, 2003. – 21 с.

8. Корзун А.В., Тятюшкина Н.Н. Развивающие игры на основе линейной задачи «ДА – НЕТ». – Ульяновск: Волга-ТРИЗ, 2002. – 38 с.
9. Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 96 с.
10. Мурашковска И.Н., Валюмс Н.П. Картинка без запинки (методика рассказа по картинке). – СПб.: ТОО «ТРИЗ-ШАНС», 1995. – 39 с.
11. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи. – Екатеринбург, 2004. – 159 с.
12. Рубинштейн С. Л. К вопросу о языке, речи и мышлении // Вопросы языкознания. – 1957. – № 2. – С. 42–48.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1989. – 468 с.
14. Сидорчук Т.А., Кузнецова А.Б. Технология составления творческих текстов по картине. – Челябинск: ИИЦ «ТРИЗ-инфо», 2000. – 44 с.
15. Филичева Т.Е., Туманова Т.В. Совершенствование связной речи. – М.: Гуманитарий, 1994. – 79 с.
16. Ширяева В.А. Свернуть разворачивая. – Мн.: Центр ОТСМ-ТРИЗ технологий, 2003. – 56 с.

Феклистова С. Н.

кандидат педагогических наук, доцент,
зам. директора по научно-методической работе,
Институт инклюзивного образования учреждения образования
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

Комплексная педагогическая диагностика слухоречевого развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха

Диагностическая основа обучения является одним из ключевых положений специальной педагогики. Особую значимость в настоящее время приобретает диагностика слухоречевого развития детей с нарушением слуха, что обусловлено рядом факторов. В последнее десятилетие происходит изменение качественного состава группы детей с нарушением слуха [4; 6; 7]. С одной стороны, благодаря внедрению новых методов и подходов в медицинской, технической и психолого-педагогической реабилитации, существенно повышается потенциал детей с нарушением слуха в области слухоречевого развития. Максимально раннее выявление нарушения слуха у детей и раннее слухопротезирование с использованием высокотехнологичных средств коррекции слуховой функции позволяют в той или иной мере снизить влияние первичного (биологического) нарушения на развитие ребенка с нарушением слуха, а в сочетании с ранней комплексной помощью – предупредить или снизить степень выраженности нарушений второго и третьего порядков. В этих условиях появляется возможность достиже-

ния ребенком даже с выраженным нарушением слуха (тяжелой степенью тугоухости и глухотой) нормативных или близких к нормативным показателей развития слухового восприятия и речи [4; 5; 6]. С другой стороны, эффективность слухоречевого развития ребенка с нарушением слуха во многом определяется социальной ситуацией развития: наличием речевой среды, соответствием образовательных условий особым образовательным потребностям конкретного ребенка. В связи с этим диапазон слухоречевого развития детей с нарушением слуха каждого возрастного периода и в настоящее время может быть достаточно широким. Это определяет, в свою очередь, потребность в разных условиях получения образования [1–4].

Необходимо акцентировать внимание на том, что педагогическая диагностика на современном этапе не может носить лишь феноменологический характер и описывать особенности развития определенной категории детей с особенностями психофизического развития. Она должна опираться на анализ возможных причин выявленной специфики развития, иметь прогностический характер, быть нацелена на определение потенциала развития ребенка [8].

Выполненный нами анализ существующих методов педагогической диагностики свидетельствует о том, что разработан достаточно обширный инструментарий для изучения развития слухового восприятия и речи детей с нарушением слуха разных возрастных групп. Однако анализ содержания диагностического инструментария позволяет сделать вывод о преобладании «констатирующего характера» изучения развития слухового восприятия и речи детей со слуховой депривацией. Отмечается сепаративный подход в исследовании, когда изучение слухового восприятия осуществляется отдельно от диагностики речевого развития, без установления связей между компонентами речевой деятельности. Основой нашего исследования выступает системный подход, предусматривающий изучение во взаимосвязи компонентов речевой деятельности в триаде «восприятие – понимание – активная речь», определение и характеристику их взаимосвязи.

Важным является вопрос о результатах педагогической диагностики слухоречевого развития детей с нарушением слуха. Как известно, одним из ключевых понятий современной специальной педагогики выступают особые образовательные потребности детей, которые, с одной стороны, определяются структурой нарушения, а, с другой стороны, обуславливают необходимость создания специальных образовательных условий [6; 7]. Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха в области слухоречевого развития становится результатом комплексной педагогической диагностики, выступающим базой для планирования коррекционно-развивающей работы с конкретным ребенком.

Актуальность педагогической диагностики слухоречевого развития ребенка с нарушением слуха на этапе перехода на первую ступень общего среднего образования определяется тем, что уровень функциональных возможностей слухового восприятия и речи признан одним из ведущих факторов успешности образования и социальной интеграции данной категории детей. Следует отметить, что содержание педагогической диагностики слухоречевого развития детей с нарушением слуха на этапе завершения дошкольного образования и перехода на уровень общего среднего образования имеет определенную специфику. Целесообразным является комплексное изучение слухоречевого развития детей в рамках текстоцентрического подхода, поскольку текст на современном этапе выступает ведущим средством обучения и передачи информации. В то же время необходимо учитывать, что даже в условиях нормотипичного развития этап дошкольного детства рассматривается как период формирования предпосылок текстовой компетентности и обеспечивает формирование текстовых умений как необходимой ее базы. Указанные факторы послужили основой для реализации аналитико-синтетического принципа при определении нами содержания и процедуры педагогической диагностики слухоречевого развития детей с нарушением слуха на данном этапе.

Целью комплексной педагогической диагностики является определение особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста в области слухоречевого развития.

Разработанный диагностический инструментарий включает три блока: восприятие; понимание; активная речь.

Задания блока «Восприятие» направлены на выявление функциональных возможностей дифференцированного восприятия детьми с нарушением слуха речевого материала разной степени сложности. Важность реализации указанных задач обусловлена тем, что от точности восприятия речевой информации зависит адекватность слуховых образов ребенка с нарушением слуха, выполняющих две основные функции: базы для подражания и эталона, позволяющего контролировать качество собственной речи.

В структуру данного блока включено четыре задания: восприятие предложений; восприятие слов; восприятие предложений с постепенным наращиванием; восприятие слов и фраз на фоне нерезко выраженных шумовых помех. Первое и второе задания представлены в трех уровнях сложности, которые определяются количеством речевых единиц, предъявляемых для восприятия, а также степенью их акустической близости. Так, например, низкий уровень восприятия слов характеризуется возможностью слуховой дифференциации до 7 единиц, разных по акустическим признакам (разного частотного и динамического диапазона, разной длины, ритмической структуры, что в определенной мере облегчает условия восприятия). Высокий уровень

предусматривает дифференциацию 12 слов, сгруппированных попарно и требующих точных слуховых дифференцировок. Тот же принцип реализуется при отборе речевого материала второго задания. Третье задание связано не столько непосредственно с изучением возможностей восприятия, сколько с определением объема слуховой памяти ребенка, влияющим на результативность восприятия на слух связных высказываний. Это позволяет осуществить пропедевтику возникновения сложностей в процессе обучения: часто неспособность ребенка воспринимать и различать предложения связывается с недостаточно развитой возможностью дифференцировать на слух элементы речи, в то время как причиной являются особенности слухоречевой памяти. Целесообразность четвертого диагностического задания обусловлена необходимостью выявления готовности детей к восприятию речи в условиях естественного шума (оптимальным соотношением шум / речь для детей с нарушением слуха составляет +30дБ). В качестве стимульного материала используются речевые единицы, предусмотренные в первом и втором заданиях. Таким образом, можно определить разницу в успешности восприятия ребенком с нарушением слуха речи в шумоизолированных и шумных условиях. Четвертое задание предъявляется только тем детям, которые уверенно различают не менее 50% речевого материала первого и второго диагностических заданий.

Критериями оценки выполнения заданий блока «Восприятие» выступают: объем восприятия; степень сложности воспринимаемых речевых единиц (слова, фразы); уровень сформированности слуховых представлений (восприятие, различение); способ восприятия (слухозрительный, слуховой); акустические условия (расстояние, успешность восприятия в шумных условиях).

Задачей блока «Понимание» является выявление умений смысловой обработки и интерпретации речевой информации. Задание предусматривает ответы на вопросы двух типов: направленных на фактуальный («Кто...?», «Что...?», «Куда...?», «Когда...?» и др.) и смысловой («Зачем...?», «Почему...?», «Для чего...?», «Докажи, что...» и др.) анализ. В качестве примерного речевого материала могут быть использованы любые предложения типа: «Мальчик моет руки мылом перед едой», «Девочка надела на улицу резиновые сапоги» и т. д. К первому из указанных предложений можно предложить следующие вопросы: «Кто моет руки?», «Что делает мальчик?», «Чем мальчик моет руки?», «Когда мальчик моет руки?», «Зачем мальчик моет руки?». Критерием оценки является уровень понимания (фактуальный, смысловой).

Задания блока «Активная речь» направлены на изучение состояния связной диалогической и монологической речи детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста. Первое из них предусматривает слухозрительное восприятие текста с последующим

пересказом. С учетом рекомендаций В.К. Воробьевой, Л.П. Доблаева, А.А. Леонтьева, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой, основным критерием оценки результативности выполнения задания является цельность высказывания (полнота передачи смысловой программы сообщений). Оценка цельности связных репродуктивных высказываний, как известно, требует составления педагогом схемы полной смысловой структуры текста на основе определения семантически необходимых предложений. С указанной схемой в последующем сличаются варианты пересказов детей. Дополнительными критериями анализа является адекватность использования лексико-грамматических средств.

Второе и третье задания блока «Активная речь» предназначены для определения сформированности умений детей с нарушением слуха осуществлять диалогическое общение:

- 1) ведение диалога, инициатором которого выступает взрослый;
- 2) инициирование к запросу информации (по закрытой картинке, с использованием игры «Волшебный мешочек» и т. д.).

Определяя критерии оценки выполнения данного задания, мы учитывали современные данные психолингвистики о структуре диалога, основной единицей которого признано диалогическое единство. Критериями оценки результатов выступили умения: воспринимать и понимать реплику собеседника и формулировать адекватную по форме и содержанию реплику-реакцию; инициировать общение (формулировать реплики-стимулы).

Следует отметить, что каждый из изучаемых компонентов слухоречевого развития может быть сформирован на разных уровнях. Так, например, достаточно распространенным сегодня выступает вариант достаточно высокого уровня развития физического (не функционального!) слуха ребенка с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом, в сочетании с недостаточным уровнем развития понимания речи и собственной речи. Определение корреляции этих уровней позволит педагогу сделать правильное заключение о причинах выявленных особенностей слухоречевого развития, охарактеризовать особые образовательные потребности конкретного ребенка и адекватно сформулировать приоритетные задачи коррекционно-развивающей работы.

Нами была дана обобщенная характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста в области слухоречевого развития:

- в обеспечении адекватных акустических условий в образовательном процессе (учете индивидуального оптимального расстояния для восприятия; определении адекватного расположения рабочего места ребенка; использовании соответствующей силы звуковой нагрузки и др.);

– в развитии умений воспринимать речевую информацию в разных по степени сложности акустических условиях (на разном расстоянии; на фоне нерезко выраженных шумовых помех; в одном и смежных помещениях; при предъявлении разными дикторами и др.);

– в обогащении, развитии и уточнении слуховых образов разных по степени сложности речевых единиц;

– в развитии максимально тонких слуховых дифференцировок (восприятии и различении речевого материала, обладающего выраженной акустической близостью);

– в развитии умения восстанавливать неполно или неточно воспринятые речевые единицы с опорой на имеющийся речевой опыт;

– в развитии умений осуществлять фактуальный и смысловой анализ связных высказываний;

– в развитии, коррекции и уточнении словарного запаса;

– в расширении лексических полей слов;

– в развитии грамматической стороны речи;

– в овладении умениями вариативного использования речевого материала;

– в овладении умением продолжать и инициировать общение;

– в овладении умением использовать в процессе общения разные типы диалогических единств;

– в овладении умением программировать связные высказывания.

Следует учитывать, что уровни проявления особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха в области слухоречевого развития также могут быть различными. Это требует от педагога конкретизации указанных выше особых образовательных потребностей с учетом данных индивидуального обследования каждого ребенка.

Список литературы

1. Зикеев А.Г. Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 431 с.

2. Кобрин Л.М. Отечественная система специального образования – фундамент инклюзивного обучения и воспитания // Дефектология: науч.-метод. журн. – 2012. – № 3. – С. 14–19.

3. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года [Электронный ресурс]: приказ Министра образования Республики Беларусь, 29 ноября 2017 г., № 742. – URL: edu.gov.by/about-ministry/zakonodatelnye-akty-v-sfere-obrazovaniya/index.php?sphrase_id=143577. (дата доступа: 26.02.2020).

4. Королёва И. В. Реабилитация глухих и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации: моногр. – СПб.: КАРО, 2018. – 872 с.

5. Лёве А. Развитие слуха незлышащих детей: История. Методы. Возможности / пер. с нем. Л.Н. Родченко, Н.М. Назаровой. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 224 с.

6. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36. [Электронный ресурс] – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities> (дата обращения: 01.03.2019).

7. Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Карабанова О.А. Развитие дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: целевые ориентиры, стратегические направления и ожидаемые результаты // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36 [Электронный ресурс] – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/targets,-and-strategic-directions-of-development-of-preschool-education-of-children-with-disabilities> (дата обращения: 10.03.2020).

8. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности. – М.: Генезис, 2011. – 430 с.

Филатова И. В.

учитель,
Средняя общеобразовательная школа № 9

Сценарий проведения спортивного праздника «Олимпионик»

Цель – социализация и реабилитации детей с умственной отсталостью средствами адаптивной физической культуры и спортивно-досуговой деятельности

Задачи:

- Создать атмосферу радости и эмоционального благополучия.
- Прививать детям любовь к спорту и физкультуре.
- Закреплять полученные на физкультурных занятиях знания и умения.
- Развивать у детей творческие способности, воображение; способствовать проявлению у детей инициативы.
- Воспитывать чувство товарищества, коллективизма, умение контролировать свои поступки.

Ведущий:

Здравствуйтесь дорогие взрослые и дети. Здравствуйтесь гости и болельщики. Сегодня мы собрались на **спортивный праздник**, Олимпионик. Сегодня будут соревноваться не только дети, но и родители! И на наших соревнованиях, так же как на **Олимпийских** играх вы сможете показать вашу быстроту, ловкость, выносливость, а главное – дружбу. И неважно, кто победит, главное, чтобы мы почувствуем атмосферу **праздника**.

Что такое **Олимпиада**?

Это честный **спортивный бой!**

В ней участвовать – это награда

Победить может любой!

А сейчас поприветствуем наши команды, команда
Олимпионик и команда Спортик (приветствуется аплодисментами)
Дружно всем сказать пора олимпийским играм Физкульт-УРА УРА
УРА

И в честь открытия наших игр приглашаем всех на игру «Фейер-
верк»

Ведущий: Ребята, а сейчас мы с вами познакомимся с основными
летними видами **спорта**.

Футбол - чудесная игра,
Он свел с ума мою планету,
В него играть всегда пора,
Зимой, весной и жарким летом.

И первая эстафета будет посвящена данному виду спорта.

1. Эстафета «*Футболисты*». Приглашаются две команды, обво-
дят мяч между фишками.

Следующая эстафета посвящена игре в баскетбол.

Ведущий:

А я играю в баскетбол,
Я так его люблю.
Я на площадке как в бою,
Я как в огне горю.

Строятся две команды, на другой стороне площадки стоят два
баскетбольных кольца. Задача детей побежать дистанцию с ведением
мяча, сделать бросок в корзину, подобрать мяч и вернуться к команде

2. Эстафета »*Баскетбол*

Ведущий:

3. Беговая эстафета.

Ведущий: А сейчас участники **олимпиады немного разомнемся**.
Проводится игра «*Разминка*».

Звучит песня «*Танец утят*». Родители вместе с детьми танцуют
под музыку.

Ведущий: Следующая наша эстафета называется

4. «Не урони» (нести кубик на теннисной ракетке);

Ведущий: Ребята, а сейчас мы всем докажем, что вы не только
самые сильные, смелые и ловкие, но и самые умные.

Загадки:

Он бывает баскетбольный,
Волейбольный и футбольный.
С ним играют во дворе,
Интересно с ним в игре.
Скачет, скачет, скачет, скачет!
Ну конечно, это... (мячик)

Мы физически активны,
С ним мы станем быстры, сильны...
Закаляет нам натуру,
Укрепит мускулатуру.
Не нужны конфеты, торт,
Нужен нам один лишь... (спорт)

Ногами все бьют мяч, пинают,
Как гвоздь в ворота забивают,
Кричат от радости все: «Гол!».
Игру с мячом зовут...

(футбол)

5. Эстафета «Прокати мяч». (Докатить руками мячик до конуса, взять в руки добежать до своей команды, передать мяч следующему игроку)

6. Эстафета «Перенеси мячи». Для этой эстафеты вам понадобится шесть мячей разных размеров (по три для каждой команды). Перед каждым участником ставится задача: донести три мяча до поворотной стойки и вернуться назад. Тот, кто уронил мячи, собирает их и продолжает движение к линии старта. Удерживать три мяча в руках, да еще и бежать при этом – трудная задача. Поэтому двигаются игроки медленно и осторожно.

7. Эстафета «Символ Олимпиады».

Ведущий: Вот и закончились соревнования нашей Олимпиады. Сегодня вы все показали свою сноровку, смелость, ловкость, силу, выносливость. И теперь в честь закрытия наших игр устраиваем «Салют».

А пока подводятся итоги нашего праздника, приглашаем всех на танец «Доброта»

Награждение.

1) Игра Фейерверк (2 корзины, мячи разного цвета маленькие из бассейна)

2) Эстафета 2 (футбольные мячи 2 штуки, конусы 12 штук)

3) Эстафета (мячи 2 штуки и два кольца)

4) Эстафета (2 мягкие таблетки)

5) Эстафета «Не урони» (две теннисные ракетки и 2 кубика)

6) Эстафета (2 больших мяча, 2 конуса)

7) Эстафета «Перенеси мячи» (6 мячей)

8) Символ Олимпиады (2 больших листа бумаги, краски, 2 кисточки, 2 стаканчика и 10 баночек гуаши)

9) Игра «Салют» (Флажки)

Филипович И. В.

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры логопедии,
Институт инклюзивного образования
Белорусского государственного педагогического университета
имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

Проблемы и тенденции психолого-педагогической диагностики

Развитие свойственно всем процессам и по философским канонам в своей основе имеет противоречия. Видимые противоречия выражаются в очевидных проблемах самого процесса: его технологии, обеспечении, последовательности и пр. Скрытые противоречия могут быть до определенного времени невидимыми, пока не станут предметными и определенными процессуальные проблемы. С этого аспекта рассмотрим проблемы психолого-педагогической диагностики развития как процесса и как части комплексного сопровождения детей с особенностями психофизического развития (или ограниченными возможностями здоровья).

Итак, психолого-педагогическая диагностика развития – это процесс, лежащий в основе деятельности медико-психолого-педагогических комиссий и консилиумов (ПМПК и ПМПК). В результате диагностики определяется не только актуальное состояние развития ребенка, но на фоне квалификации его особенностей происходит определение условий его образования (образовательный маршрут) и прогнозируются возможности его дальнейшей социализации [4; 5].

За последние 20-ть лет диагностический процесс в рамках ПМКП существенно не изменился, что указывает на его основательную разработанность: емкое содержание, достаточно четкая регламентация, соблюдение принципов и критериев диагностики. Благодаря своевременно появившимся и повсеместно принятым методическим пособиям и рекомендациям (А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, С.Д. Забрамная; М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др.) в 90-х гг. прошлого века диагностика развития приобрела универсальный и единый характер [1–3; 6]. Однако, как и в любом процессе, в ней проявляются проблемы, выраженные в видимых и пока еще внешне не заметных противоречиях. Рассмотрим их подробнее.

С технологической точки зрения наиболее уязвимым и подверженным изменениям является обеспечение диагностической деятельности (кадровое, методическое, материальное). Стоит только вспомнить использование в процедуре ПМКП «рукодельного» стимульного материала к большинству диагностических методик. Вроде бы прошлый век, но произошли ли изменения в региональных ПМКП? Применяются ли стандартные диагностические наборы и стандартизированные диагностические методики? Вопрос спорный и до сих пор

открытый. Кроме того, в каждом виде обеспечения существуют свои проблемы, которые и видны, и озвучиваются, но не всегда имеют решение.

Так в области *кадрового обеспечения* диагностического процесса пока существует довольно поверхностное отношение к назначению специалистов, осуществляющих психолого-педагогическую диагностику. С одной стороны в Центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) Республики Беларусь, реализующих диагностическую функцию, должны работать специалисты с определенным стажем и опытом диагностической работы [5]. А с другой стороны, таких грамотных специалистов, находящихся на своем месте, с приличной подготовкой в области диагностической работы и развитой на фоне опыта интуицией, явно недостаточно. Чем отличается хороший диагност, будь он психологом, дефектологом или педагогом по образованию? Осознанием ответственности за диагностический процесс, который построен с учетом *знаний* классических методов и методик исследования особенностей развития, *умений* грамотного их использования и интерпретации в ситуации обследования и *навыков* применения самих диагностических методик (предъявления, оказания помощи, завершения и оценки). Кроме того, специалист, осуществляющий диагностику детей различных возрастов должен как никто другой *схватывать* картину актуального возрастного развития ребенка: слышать, видеть и чувствовать феномен его личности. Возможно, одним из путей решения проблемы кадрового обеспечения диагностического процесса является сертификация при прохождении обязательных курсов, построенных не только на монетарных отношениях – заплатил и получил, – но и на качественном отборе специалистов, претендующих на звание диагноста.

К проблемам *методического* характера относится утеря или уход от классических (канонических) методик и способов их предъявления к современным их «ремейкам». Безусловно, изменения неизбежны, но только не в том виде, что наблюдаются сегодня. Так, известная методика Б. В. Зейгарник «Исключение предметов» за более чем 50-тилетнюю свою историю претерпела не только изменение названия («4-й лишний», «Найди лишний», «Что не подходит?» и пр.), но и инструкцию к предъявлению. Понятно, что С. Я. Рубинштейн, собравшая все ныне классические методики патопсихологического исследования в одной непревзойденной никем книге «Экспериментальные методики патопсихологии», излагала инструкции словесного предъявления, исходя из авторского изложения [3]. Но как мы знаем, классическое и истинное – неизменно. Короткие и ясные (указание на использование «ясного языка!»), четко изложенные инструкции – доступны и понятны. Кроме того, все остальные действия, слова и фразы отмечаются как оказание помощи: от организующей до обучающей. Для фиксации данного факта предусмотрены протоколы. Как известно, лучшее – враг хорошего. Видимо, из лучших побуждений происходит подмена прове-

ренных и отработанных инструкций к предъявлению на собственные интерпретации, грешащие избыточностью слов и запутанностью целей. Свидетель тому – вездесущий Интернет, который легко предоставляет артефакты несостоятельности неподготовленных, но преисполненных амбиций диагностов.

Целесообразность *материальных* изменений самих диагностических методик вполне объяснима: диагностический материал морально устаревает. Становятся раритетными как сами изображения, так и исполнение в материале. Некоторые изображения стимульного материала к классическим методикам, выполненные в черно-белой манере контурного рисования, стали непонятными современным детям. Раритетами стали не только амбарные замки и дисковые телефоны, но и керосиновая лампа, карманные часы, аптечные весы и пр. Но нигде четко не прописаны требования к диагностическим «картинкам», и поэтому появляются альбомы со стилизованными изображениями, выполненными не в реалистичной манере, а «красиво» или «актуально» в духе рисовки современной анимации.

Все это кажется несущественным и даже меркантильным, в сравнении с основной целью диагностического процесса – установления особенности в развитии ребенка и определения образовательных задач. Но градусник есть градусник, даже электронный – он показывает градусы. Так и грамотно выполненная диагностическая методика в руках грамотного диагноста покажет то, на что она нацелена, а не степень узнавания изображения или понимания инструкции к выполнению.

К числу неочевидных, но, тем не менее, важных, на наш взгляд, проблем психолого-педагогической диагностики следует отнести изменение экологии отношений внутри и вовне данного процесса. Исходя из мировых тенденций инклюзии в образовании и других сферах жизни, а также под влиянием изменений нормативно-правового характера, на смену нозологической диагностике приходит феноменологическая, где ведущая роль отведена уникальному и неповторимому феномену личности ребенка. Но установки специалистов в диагностическом процессе остались прежними: узнать ситуативную картину развития ребенка – соотнести ее с условиями его жизни – изменить эти условия во благо развития ребенка. Понятно, что все необходимые для ребенка условия, в том числе и инклюзивная среда, не создаются только ради феномена его личности, а имеют под собой нормативные документы и предусматривают юридическую ответственность на основании четкого медицинского диагноза. Ведь выстраивание определенных условий образования и воспитания влечет за собой соответствующее финансирование. Поэтому при существующей мировой тенденции к феноменологическому подходу в психолого-педагогической педагогике, основным все же остается комплексный, с приоритетом нозологического диагноза.

Во внешнем плане изменения в диагностическом процессе привели не только к мягкости формулировок: «особые образовательные потребности», «ребенок с инвалидностью», «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» и пр. Изменилась позиция родителей – больше прав и требовательности, шире выбор условий в организации инклюзивной среды, больший спектр ответственности и подотчетности специалистов. Произошла полная передача полномочий в принятии решений семье (родителям ребенка) с учетом оказания помощи и поддержки (сопровождения) со стороны специалистов. В принятии окончательного решения об образовательном маршруте, безусловно, мнение родителей имеет весомое значение, и условия включения ребенка в школьную среду достаточно точно определяются и затем исполняются. Однако прогноз окончательной социализации ребенка во взрослом состоянии стал более размытым: конкурентноспособность на рынке труда человека с ограниченными возможностями здоровья по-прежнему остается сомнительной. Получение соответствующего профессионального образования подростками с ограниченными возможностями здоровья в условиях колледжей носит нерегулярный характер, что связано с трудностями их дальнейшего трудоустройства, отсутствием хотя бы частичной мотивации к профессиональному обучению и труду; устоявшимся стереотипом, что инвалиду в жизни труднее реализовать себя в сфере малого бизнеса. Кроме того, у людей с различными видами нарушений здоровья есть и медицинские ограничения как в профессии, так и в профессиональном обучении [7].

На фоне повсеместного использования грамотных коммуникативных техник и формул общения в социальном взаимодействии, неизбежно возникла проблема их применения как в консультировании в рамках консилиума, так и в процедуре ПМПК. Команды специалистов вырабатывают свой внутренний «этикет», который оформляется в виде правил переговоров между собой и родителями, с использованием техник безоценочных высказываний и аргументации, избегания конфликтных ситуаций и разрешения недопонимания. Следует отметить, что пока нет четко очерченных и грамотно прописанных шаблонов ведения беседы с родителями ребенка до и по окончании психолого-педагогической диагностики, хотя все условия для этого уже давно существуют. Речь не идет о сборе данных анамнеза или сообщении заключения. Это как раз выполняется по регламенту. Но ведение грамотного, аргументированного и исключаящего психологическое давление диалога между специалистами и родителями (значимыми взрослыми) отдается на откуп либо самому ответственному лицу консилиума или ПМПК (председатели или секретарю), либо самому опытному в осуществлении переговоров, либо психологу по профилю его деятельности.

Таким образом, очевидно, что под воздействием вышеозначенных проблем и существующих тенденций, происходят внешние и внутрен-

ние изменения психолого-педагогической диагностики развития, которые неизбежно приведут к осознанию необходимости совершенствования процессуальной и содержательной стороны диагностического процесса, подготовки специальных сертифицированных кадров, неукоснительного соблюдения требований к грамотному обеспечению диагностического процесса.

Список литературы

1. Методы исследования детей при отборе во вспомогательные школы / под ред. А. Р. Лурия и В. И. Лубовского. – М.: Известия АПН РСФСР, 1964. – М.: Книга по требованию, 2013. – 210 с.
2. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 320 с.
3. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с.
4. Методические рекомендации к проведению обследования детей в условиях психолого-медико-педагогической комиссии / К. Ю. Андреева [и др.]; под общ. ред. Н.Н. Баль. – Мн.: Зорны Верасок, 2014. – 1–63 с.
5. Об утверждении Положения о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и признании утратившими силу некоторых нормативных правовых актов Министерства образования Респ. Беларусь: Постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 16 августа 2011 № 233 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <http://www.pravo.by/document/?guid=3961&p0=W21124230>. Дата обращения: 26.09.2019).
6. Семаго Н.Я. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования. – М.: АРКТИ, 2017. – 368 с.
7. Шиман Н.И., Омельченко В.П. Организация профессионального образования подростков с ограниченными возможностями здоровья: из опыта работы // Обучение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. – 2015. – №8. – С. 121–123.

Хитрюк В. В.

доктор педагогических наук, профессор, директор,
Институт инклюзивного образования
Белорусского государственного педагогического университета
имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

Диверсификация образовательных маршрутов ребенка с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь

Современное образование детей с особыми образовательными потребностями, в том числе и детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), становится все более и более диверсифицированным. Это находит отражение во времени начала обучения, учреждении образования, форме получения образования, содержании образования, технологиях обучения и контроле учебных достижений, требованиях к результатам обучения. Ребенок с особенностями пси-

хофизического развития сегодня оказывается в любой образовательной среде, в учреждении специального образования, в условиях интегрированного обучения и воспитания, в условиях совместного обучения и воспитания с его нормотипичными сверстниками – инклюзивного образования.

При едином понимании ценностно-смыслового контекста инклюзивных процессов в образовании каждая страна строит свою собственную модель образования лиц с ОПФР, в том числе и инклюзивного образования, учитывая особенности культуры, социально-экономические процессы, сложившуюся национальную модель образования в ее содержательном и организационном аспектах и т. д. Очевидно одно – мы не можем целиком калькировать опыт западноевропейских стран. Нам следует его знать и при необходимости опираться в тех случаях, когда «пробуксовывает» колесо своего «велосипеда».

Образование детей с ОПФР в РБ нашло последовательное законодательное и нормативное закрепление. Диверсификация образовательных маршрутов «наших» детей уже имеет свою историю. В настоящее время «наши» могут получать образование в учреждениях специального образования, в учреждениях образования, создавших условия для интегрированного обучения и воспитания в двух формах – группа/класс интегрированного обучения и воспитания с оказанием коррекционной помощи или специальная группа/класс (с 1995 г.). Подписание (2015) и последующая ратификация (2016) Конвенции о правах инвалидов (2006) определили необходимость поиска путей новых моделей образовательных маршрутов для детей с ОПФР.

Инклюзивные процессы в образовании стратегически намечены в Концепции развития инклюзивного образования лиц с ОПФР в Республике Беларусь (2015). В этом документе было определено понятие инклюзивное образование и сформулировано основное его отличие от моделей интегрированного обучения и воспитания – содержание образования лиц с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования основывается на содержании соответствующего уровня основного образования (а не специального, в отличие от интегрированного обучения и воспитания), при этом учитываются особые образовательные потребности обучающихся, осуществляется коррекционная работа, психолого-педагогическое сопровождение. С 2014 по 2018 гг. в восьми школах страны велась экспериментальная апробация модели инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) в учреждениях общего среднего образования с опорой на обозначенную позицию.

Полученные результаты заставили переосмыслить подходы в **понимании сущности инклюзивного образования**, особенно к его организационным аспектам. Очевидной стала необходимость нового

экспериментального проекта, получившего название **«Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР»** на 2018–2021 гг. Цель проекта – анализ эффективности реализации образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии и лиц с ОПФР. Основная задача проекта – **апробация разных вариантов моделей обучения** учащихся с ОПФР при реализации принципа инклюзии в образовании.

Варианты предлагаемых **четырёх моделей** (от классов полного включения до специальных классов) определялись, исходя из:

качественных характеристик (характера и глубины) особых образовательных потребностей ребенка;

возможной и/или оптимальной полноты включения ребенка с ОПФР в совместный образовательный процесс, как с точки зрения академической составляющей, так и с точки зрения физических и/или психических возможностей ребенка;

необходимой и достаточной степени адаптации и/или модификации содержания основного образования или использованием образовательных программ специального образования;

полноты, характера и формы организации коррекционно-педагогической помощи.

Одной из дифференциальных характеристик моделей является качественный состав педагогических работников, участвующих в образовательном процессе, а также сферы реализации профессиональной деятельности учителя-дефектолога.

Очевидно, что в двух из четырех моделей речь идет об усвоении детьми с ОПФР содержания специального образования.

Основной позитивный результат: Разнообразие моделей дало возможность:

увидеть и оценить оптимальность того или иного варианта организации и содержания образования каждого ребенка детей с учетом его особых образовательных потребностей,

понять роль учреждений специального образования в сопровождении включения детей с ОПФР в совместный с их сверстниками образовательный процесс,

выявить содержание профессиональной деятельности разных педагогов в этом процессе, а, следовательно, определить содержание их подготовки.

Первые результаты реализации экспериментального проекта в 2018/19 г. позволили увидеть «западающие» места, которые определяют ближайшие задачи:

1. В учреждениях образования пока не сложилась стройная система воспитательно-просветительской работы по формированию уважительных отношений между участниками образовательного процесса.

Это снижает динамику процесса социализации детей с особенностями психофизического развития, межличностного, межгруппового общения особых и обычных детей. Понимаем, что корнями эта ситуация уходит в исторические особенности славян. Изменение ситуации в этом аспекте – длительный целенаправленный процесс.

2. Требуется качественная ревизия деятельности ПМПК как отправной точки в определении образовательного маршрута ребенка. Видится, что цель ее состоит в выявлении особых образовательных потребностей ребенка и подробном описании специальных условий, которые должны быть созданы в учреждении образования.

3. Очень «пробуксовывает» семейно-центрированный подход: ресурс семьи, воспитывающей детей с ОПФР, не определен, не учитывается, не используется. Изменение этого аспекта должно стать едва ли не первоочередной задачей, обеспечивающей повышение качества результата образования «наших» детей.

4. Прослеживается недостаточная компетентность педагогов при организации и осуществлении совместного образовательного процесса. Это проявляется в диагностической работе, использовании современных технологий обучения и воспитания в условиях гетерогенного состава обучающихся, планировании образовательной и коррекционной деятельности, разработке индивидуальных программ развития детей и др.

5. Требуют процессуального и документального оформления ряд важных процедур: 1) процедура сопровождения ЦКРОиРом (областным как координатором и районным/городским как исполнителем) разных моделей инклюзивного образования. Видится необходимым четкое описание последовательности шагов и содержания психолого-педагогического сопровождения ребенка и его семьи на уровнях учреждения образования, класса, ребенка; 2) процедура перехода ребенка из одной модели обучения в другую по результатам освоения им предложенной образовательной программы и оказанной коррекционно-педагогической помощи.

Сформулированные задачи требуют поиска путей и инструментов их решения и становятся объектом пристального внимания научной и профессионально-педагогической общественности Республики Беларусь. Надеемся, что полученные в результате реализации экспериментального проекта результаты, будут полезны и для других стран, решающих задачи обеспечения качества образования детей с особыми образовательными потребностями в новых социальных и образовательных условиях.

Хомяк Г. И.

учитель-логопед,
детский сад комбинированного вида № 10,
г. Всеволожск, Россия

Юлдашбаева Е. П.

учитель-логопед,
Детский сад комбинированного вида № 10,
г. Всеволожск, Россия

Система работы по формированию звукового анализа и синтеза у старших дошкольников с ОНР. Из опыта работы

Успешность обучения ребенка в школе во многом зависит от того, как он к ней подготовлен. Это комплексный, систематический и своевременный процесс. В дошкольном возрасте должна быть создана база, которая станет важной составляющей его успешного обучения. Такой базой можно считать овладение детьми навыками звукового анализа и синтеза, которые играют важную роль при коррекции разных сторон речи, а именно: формирования правильного произношения, грамматического строя, формирования умения правильно произносить слова сложной слоговой структуры, дифференцировать звуки.

В результате постепенного развития возникает правильное восприятие звуков. Вначале ребенок способен воспринимать слова как единый комплекс, имеющий ритмико-мелодическую структуру. Дальше он учится различать фонемы, входящие в состав слова. Параллельно происходит расширение словарного запаса и формирование правильного произношения слов. Важно научить ребенка четкому произношению звуков, дифференциации фонем, отличающихся тонкими акустическо-артикуляционными признаками и, как итог, сформировать навыки звукового анализа и синтеза. Овладение данными навыками позволяет предупредить трудности обучения чтению и письму, что особенно важно при коррекции общего недоразвития речи у детей. Плохо читающие дети не могут хорошо успевать ни по одному из предметов, так как изучение любого из них осуществляется при посредстве чтения. Непонимание прочитанного вследствие замедленности или несформированности этого процесса, приводит к недостаточному усвоению знаний детьми. Также должны быть сформированы устойчивые представления о порядке звуков в слове, что существенно облегчит ему процесс овладения письмом.

Овладение звуко-буквенным анализом осуществляется на базе акустико-артикуляционных дифференцировок и наличии устойчивых фонематических представлений о каждом звуке родного языка.

Для детей с ОНР характерно нарушение фонематического слуха, которое может быть обусловлено несформированностью звукопроиз-

ношения. Что влечет за собой условия для смешения фонем, нарушение восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Все это усложняет процесс овладения ребенком звуковым анализом и синтезом и, соответственно, влияет на овладение грамотой.

Теория и практика коррекционной работы убедительно доказывают, что развитие фонематических процессов положительно влияет на становление речевой системы в целом. Правильное звукопроизношение может сформироваться только при опережающем формировании фонематического восприятия. Явная связь прослеживается между развитием фонематических процессов и лексико-грамматической стороной речи. При целенаправленной работе по развитию фонематического слуха дошкольники лучше слышат и различают окончания слов, приставки, суффиксы, выделяют предлоги и т. д., что важно для формирования навыков чтения и письма. Таким образом, становится понятно насколько важно своевременно осуществлять работу по развитию фонематического восприятия.

Основными направлениями работы по формированию фонематического восприятия являются:

- развитие слухового внимания;
- развитие фонематического слуха;
- развитие звукового анализа и синтеза.

Участниками данного процесса являются учитель-логопед, воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, дети, родители.

Развитие основных компонентов происходит в игровой форме, начинается с самых первых этапов логопедической работы. Начинаем обучение ребенка различению на слух неречевых звуков. В ходе специальных игр и упражнений, которые используют все участники процесса, дети учатся слышать и различать неречевые звуки.

Соблюдаем следующую последовательность:

- слушаем звуки природы: шум дождя и ветра, шелест листьев, журчание воды и т. п.;

- слушаем звуки, которые издают животные и птицы: лай собаки, мяуканье кошки, карканье вороны, чириканье воробья, ржание лошади, мычание коровы, пение петуха, жужжание мухи или жука;

- звуки, которые издают предметы или материалы: стук молотка, звон бокалов, скрип двери, тиканье часов, шуршание пакета, шорох пересыпаемой крупы, гороха, макарон и т. п.;

- транспортные шумы: сигнал автомобиля, стук колес поезда, скрип тормозов, гудение самолета и т. п.;

- звуки, которые издают различные звучащие игрушки: погремушки, свистульки, трещетки, барабан, дудочка и другие.

Используем игры, целью которых также является развитие у детей слухового внимания и восприятия: «Кто кричит?», «Звуки дома», «Постучим, погремим!», «Найди такую же коробочку», «Послушай и повтори!» и другие.

Далее предлагаем игры на развитие фонематического (речевого) слуха, которые развивают у детей способность к различению на слух звукоподражаний, голосов знакомых людей, учат правильно воспринимать и дифференцировать слова, четко произносить заданный звук, выделяя его голосом и т. п. Вариантами таких игр могут быть следующие: «Кто там?», «Кто позвал?», «Найди картинку!», «Покажи и назови!» и другие.

Важным моментом в работе всех участников процесса является развитие произвольного внимания к речи. Детей учат вслушиваться в обращенную речь, различать ее, воспроизводить доступные элементы, запоминать воспринятый на слух материал, слышать ошибки в чужой и своей речи, т. е. ведется работа над развитием слуховой памяти и слухового внимания. Игры данной тематики широко представлены у Селиверстова («Телефон», «Запомни и повтори», «Что изменилось?», «Верно или нет?» и другие).

Работа по формированию навыков звукового анализа и синтеза осуществляется два года, т. е. на протяжении всего периода коррекции и проходит несколько этапов.

Первый год обучения работаем над звуками, правильно произносимыми всеми детьми.

Учим детей звуковому анализу и синтезу слов (сравнению и различению гласных и согласных звуков, твердых и мягких звуков, звонких и глухих).

Знакомство с гласными звуками является начальным этапом развития звукового анализа и синтеза. Каждый звук имеет свою артикуляцию, с которой дети знакомятся при помощи «волшебного зеркала» и собственных кинестетических ощущений. Обязательно вводится символ звука, что повышает эффективность освоения (включаем в работу различные анализаторы: зрительный, двигательный, слуховой). Каждый гласный обозначен символом красного цвета, напоминающим положение губ при артикуляции конкретного звука: «А» – большой кружок, «О» – овал, «У» – маленький кружок, «И» – улыбка, «Ы» – полоска.

Знакомим с понятием «гласный звук»: его можно петь, тянуть, во рту нет преграды при его артикуляции.

Порядок работы над гласными звуками следующий:

- учимся выделять звук из ряда других звуков («А»: О, У, А, И, А, А, Ы). Используем игры «Хлопни в ладоши», «Топни ногой», «Покажи

фотографию (символ)», «Нарисуй красный кружок», «Встань на красный коврик»;

- выделяем из ряда слогов (ОП, УН, АТ, АМ, ОТ, АС);
- выделяем заданный звук в ударной позиции из слов (ослик, автобус, аист, Аля, урок);
- выделяем слова из текста на заданный звук (Аля с Аликом купили астры).

В этот период звук детям предлагаем произносить утрированно (длинно, протяжно: ААААавтобус, ААААалик).

Затем учимся определять последовательность гласных звуков в сочетаниях АУ, УА, ИА, АУИ. Также используем символы, что существенно облегчает детям усвоение материала.

Для формирования плавного речевого выдоха используем пальчиковые дорожки, по которым можно двигаться быстро или медленно, тренируя длительность выдоха. На музыкальных занятиях используются распевки, пропевание гласных и их сочетаний с разной силой голоса, таким образом происходит насыщение занятия материалом с изучаемым звуком.

На занятиях по физической культуре отрабатываются различные виды движений на заданный звук.

С помощью символов знакомим и с согласными звуками («С» – течет вода, «Ф» – надуваем мяч и другие). Даем понятие «согласный звук»: при произнесении есть преграда (губы, зубы или язык), их нельзя петь.

Обязательно сравниваем гласные и согласные звуки, их различия в артикуляции. Для различения звонких и глухих согласных используем прием с горлышком: «Если горлышко звенит, значит, звонкий звук бежит». Символы твердых согласных – синий кружок, мягких – зеленый, добавляем к фону звоночек для обозначения звонкости. Мягкость – твердость согласных дифференцируем «щетка – стол» или «ласковый, добрый – мягкий согласный; строгий, сердитый – твердый».

Используем тот же набор игр, что и для гласных звуков, меняется только цвет используемых атрибутов («Встань на синий/ зеленый коврик»).

Часто для ребенка трудно определить наличие согласного звука в слове. Поэтому используем приемы уточнения артикуляции того или иного звука, просим определить есть данный звук в слоге/ слове или отсутствует. Сначала определяем наличие звука на слух, затем, опираясь на произнесение самого ребенка, и, наконец, в умственном плане. Опираясь на картинки, дети сами подбирают слова с заданным звуком. Сначала определяем положение звука в начале и конце слова, затем в середине.

Для определения позиции звука в слове практикуем игру «Фонарик», которая позволяет подключить к процессу, помимо слухового анализатора, еще два: зрительный и двигательный, и, тем самым, облегчить ребенку понимание положения звука в слове. Игра проходит следующим образом: ребенок вместе с взрослым поднимает одну ладонь, а вторую приставляет к ней «щепоткой» - это фонарик. Ладонь – начало слова. Начинаем произносить слово медленно, когда ушки услышат нужный звук, фонарик открывается. Если звук в начале слова, вторую ладонь открываем сразу, затем закрываем и двигаем ее слева направо, пока произносится слово. Если звук в середине слова, сначала вторая ладонь закрыта, двигается, затем открыта (это середина) и снова двигается закрытой до окончания слова. Если звук в конце слова, движение закрытой ладони, в конце открыли и остановились. Поначалу эта игра происходит совместно с педагогом, однако уже в короткое время многие дети начинают играть самостоятельно и с успехом определяют положение заданного звука в слове.

Таким образом, подключение сразу трех анализаторов (слухового, зрительного и двигательного) существенно облегчает детям понимание и определение позиции звука в слове.

Последовательность проведения звукового анализа и синтеза включает в себя:

- обратные слоги (ом, ун, ам, оп);
- прямые слоги (му, ну, на);
- односложные слова без стечения согласных (дом, кот, мак, мох, сок);
- двусложные слова с прямыми открытыми слогами (дуга, ваза, каша);
- односложные со стечением согласных (кран, стул, слон);
- двусложные слова со стечением согласных (трава, крупа, краны);
- трехсложные с прямыми открытыми слогами (заборы, камыши).

Алгоритм проведения звукового анализа слова может быть следующим:

(обязательно используем зрительную опору – картинку) четко произносим слово (слуховая опора) несколько раз, просим слово произнести и послушать его (обязательное условие – правильное произношение ребенком слова); дальше необходимо выделить первый звук в слове, охарактеризовать его, обозначить соответствующей фишкой; затем выделяем второй звук, характеризуем и обозначаем его и т. д.; прочитай слово целиком по фишкам.

Ответь на вопросы:

- сколько всего звуков в слове?
- назови гласные звуки, сколько их?

- назови согласные звуки, сколько их?
- назови, какой 1, 3, 2 звук в слове?

Схема с использованием фишек позволяет иметь зрительную опору мыслительного процесса, видеть количество и порядок произносимых звуков.

Как усложнение можно использовать следующие игры «Назови соседей», «Угадай, какой звук спрятался?», «Догадайся». Все они позволяют максимально приблизить ребенка к пониманию и как бы «ощупыванию» звукового анализа, тем самым, формируя навык.

Хорошо зарекомендовала себя игра «Шапочки», которая позволяет наглядно ориентироваться в слове, формируя навык звукового анализа и синтеза. Педагог предлагает детям звуки (например, д, о, м), которые они должны запомнить и надеть соответствующие шапочки (синие и красную). Далее необходимо выстроится в слово. Остальные дети помогают игрокам при необходимости. Для лучшей ориентировки используем вопросы-угадайки: «Назови соседей звука «о», «Какой звук стоит третьим, первым, вторым?», «Угадай звук, который стоит справа/слева от звука «о» и другие.

Занятия насыщаются речевым материалом на изучаемый звук, используются чистоговорки, стихи, стихотворные двигательные паузы. Дома, совместно с родителями, дети закрепляют полученные навыки. Для закрепления проводим также мастер-классы «Такие веселые звуки», «В гостях у гласных», «С нами весело!».

На втором году обучения закрепляем материал, вводим буквенное обозначение изучаемых звуков, что помогает получить более быстрый результат для запоминания букв и для чтения.

Необходимо дать понятие «буква» и представление о том, что «звук» отличается от «буквы». Правило для различения этих понятий следующее: «Звуки мы слышим и произносим, а буквы – видим и пишем». Кроме того объясняем детям, что «буква» - это домик «звука».

Для запоминания букв используем игры, которые являются профилактикой дисграфии: «Напиши в воздухе», «Выложи из палочек (веревочек, бусинок, камешек и т. п.)», «Напиши букву в бассейне» (используются крупы), «Собери букву из кусочков» (бумаги), «Вылепи из пластилина», «Собери букву», «Подчеркни» (в тексте), «Ребусы» и другие. Учим узнавать буквы с недостающими элементами, находить знакомые буквы в ряду правильно и зеркально расположенных букв.

Дети знакомятся с понятием слог, учатся сначала определять их количество с опорой на двигательный и слуховой анализаторы (упор подбородка в руку, отхлопывание, простукивание, движение (шагаем), затем – только на слух (опора – гласные). Подключаем правило: сколько в слове гласных звуков, столько и слогов.

Теперь анализ и синтез становятся звуко-слоговым. Обязательно используем полоски для обозначения слов (длинные) и слогов (короткие). Актуальность игры «Шапочки» здесь особенно повышается, т.к. позволяет использовать более длинные слова (4-х, 5-ти звуковые), слова со стечением согласных; когда наглядно можно показать детям деление слов на слоги и отнесение одиночного согласного к слогу.

Играем с детьми в следующие игры «Домики», «Гусеница», «Поезд», «Рассели картинки по квартирам», «Назови во всех картинках только второй/первый слог», «Собери слово, используя слоги», «Вставь недостающий слог» и другие.

Работаем также над произнесением слогов с оппозиционными звуками; над ритмом и ударением.

Работа по коррекции звукопроизношения ведется одновременно с развитием звукового анализа и синтеза.

Результатом данной системы работы является сформированный у детей навык аналитико-синтетической деятельности. Фонематический слух к концу обучения у всех детей достигает возрастной нормы. Кроме того, можно отметить достаточное развитие памяти, внимания, восприятия, слуховой памяти. Выпускники успешно справляются с любыми формами анализа и синтеза, что позволяет в большей степени исключить такие ошибки во время школьного обучения, как пропуски гласных и согласных букв в словах, перестановку и пропуски слогов, недописывание букв и слогов.

Опираясь на данную подготовку, дети становятся более успешными во время школьного обучения, что является самой важной результативностью нашей работы.

Список литературы

1. Агранович З.Е. Сборник домашних заданий для преодоления фонетической стороны речи у старших дошкольников. – СПб.: Детство-Пресс, 2009.
2. Александрова Т.В. Живые звуки или фонетика для дошкольников. – СПб.: Детство-Пресс, 2005.
3. Бардышева Т.Ю., Моносова Е.Н. От звука к букве. Коррекция звукопроизношения и обучение чтению детей 5–6 лет. – М.: Скрипторий, 2003, 2016.
4. Ванюхина Г. Речеветик. – Екатеринбург: Русич, 1993.
5. Волина В. 1000 игр с буквами и словами. – М.: АСТ-Пресс, 1996.
6. Генинг М.Г., Герман Н.А. Воспитание у дошкольников правильной речи. – Чебоксары, 1979.
7. Тумакова Г.А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом. – М.: Просвещение, 1991.
8. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Учись говорить правильно. – М., 1993.
10. Фомичёва М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. – М.: Просвещение, 1989.
11. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. – М.: Просвещение, 1989.

Хрульнова Г. В.

кандидат психологических наук,
Республиканский центр социальной адаптации детей,
Ташкент, Республика Узбекистан

Поддержка семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), – важный этап в профилактике социального сиротства

Важной частью социальной политики в Республике Узбекистан является обеспечение прав, свобод и законных интересов ребенка, забота о социально уязвимых детях. За последние годы в стране произошли значительные изменения: приняты специальные программы, направленные на поддержку лиц с ограниченными возможностями здоровья, развитие служб ранней помощи в семейных поликлиниках, продвижение процесса деинституционализации. Активно ведется работа, направленная на профилактику семейного неблагополучия и разлучения ребенка с родителями.

Вместе с тем, введение работы по профилактике раннего социального сиротства, оказание комплексной поддержки семей, в которых родился ребенок с ограниченными возможностями здоровья в республике развивается не так быстро, как хотелось бы.

К сожалению, следует отметить, что несмотря на сокращение количества воспитанников в Домах ребенка, все еще около 500 детей остаются в учреждениях для детей, оставшихся без попечения родителей из них половина это дети с ограниченными возможностями здоровья.

Известный факт, что воспитание детей с младенчества в системе учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, приводит к крайне негативным последствиям для физического, психического, интеллектуального и социального развития ребенка. Ранние годы являются основой для физического и умственного здоровья, эмоциональной стабильности, культурной и личностной идентичности и развивающихся способностей. Именно в этот период происходит наиболее быстрый период роста и изменений в человеческой жизни. Одной из причин отставания в развитии является ощутимый недостаток заботы об эмоциональном развитии таких детей в критически важный период раннего младенчества, когда они находятся в домах ребенка [1]. У воспитанников домов ребенка наблюдаются так называемые синдромы: «потолочные дети» – это когда дети из-за отсутствия к ним внимания, ласки вынуждены лежать, глядя на потолок, и «немой (беззвучный) плач», когда дети, привыкшие, что к ним не подходят уже плачут без слез и без звука. Отсутствие внимания и ласки являются причиной несформированности у воспитанников домов

ребенка зрительно-пространственной ориентации (ребенка мало носят на руках, не помогают ползать), развития сенсорных анализаторов и моторики, которые являются основными предпосылками развития познавательных процессов – мышления, памяти, речи, воображения.

Ребенку с ОВЗ в стенах дома ребёнка еще сложнее. Сравнение детей с аналогичными диагнозами, воспитывающихся в заботливой семье и доме ребенка явно не в пользу последнего.

Подобные данные привели специалистов Республиканского центра социальной адаптации детей (далее РЦСАД) к необходимости изучения причин раннего социального сиротства, а также поиску эффективных механизмов поддержки матерей (семей), оказавшихся в трудной жизненной ситуации в связи с рождением ребенка с особенностями психофизического развития.

Изучение причин оставления детей в домах ребенка Республики Узбекистан показал, что 34,8% оставляют по причине рождения ребенка с проблемами психофизического развития [3]. Из них 14,8% семья отказалась от детей-первенцев,; 8% отказались от рожденного второго или третьего ребенка; 12% – отказались от своих новорожденных детей, т. н. матери-одиночки.

Причинами называются: в семье уже есть другие дети, они не смогут ухаживать за больным ребенком, не смогут и не хватает средств, или же родители отказались от первенца с инвалидностью, в надежде, что в другой раз родится здоровый ребенок. Выявлены также случаи, когда мать родила ребенка с инвалидностью вне брака и не может по причине отсутствия поддержки воспитывать его одна.

Отказ от ребенка с инвалидностью происходит в первую очередь потому, что семья просто не представляет, как с таким ребенком жить дальше. Родители не могут понять и оценить реальные перспективы ребенка, и даже врачи не могут им в этом помочь. Для того чтобы растить ребенка с инвалидностью – семья должна в корне поменять свое отношение к прогрессу, к самому понятию – "успех". Здесь, безусловно, семье нужна системная помощь. Ситуация, когда родители стыдятся своего больного ребенка, типична – и вызвана тем, что родители идентифицируют себя с ребенком и считают, что ребенок таким родился «из-за них». Это чувство вины, в большинстве случаев абсолютно не обоснованное – мешает родителям воспринимать своего ребенка и любить его [2].

В таких случаях работа психолога должна быть направлена и на принятие семьей ребенка, снятие стрессовой ситуации и на обеспечение помощи специалистов в обучении необходимым навыкам по уходу за ребенком с инвалидностью.

Но есть и случаи, когда родители не отказываются от детей с ОВЗ, а просят устроить ребенка на время 22% случаев, так как они не могут

ухаживать за больным ребенком и им необходимо работать, чтобы кормить других детей. Такие родители навещают своих детей. Многие сотрудники, да и сами родители считают, что лучше не приходить родителям, так ребенок быстрее адаптируется, не будет плакать после ухода родителя, кто-то переживает, что по санитарным нормам это неприемлемо. Специалисты РЦСАД проводят разъяснительные мероприятия о важности таких посещений, чтобы поддерживать детско-родительские отношения, чувства привязанности друг к другу. Некоторые главврачи учреждений поняли важность участия родителей в жизни ребенка, разрешают им участвовать в кормлении и купании своих детей.

В домах ребенка находятся дети, которые имеют незначительные физические аномалии (расщелины верхнего неба и губы, небольшие аномалии конечностей). Эти недостатки исправляются путем хирургического вмешательства. Имеются случаи, когда после проведения операции сотрудники домов ребенка разыскивают родителей и родственников этих детей и проводят работу по возврату ребенка в родную семью. Это очень кропотливая работа. Необходимо еще в родильном доме оказывать семье моральную помощь, чтобы предупредить пребывание ребенка в сиротском учреждении. Многие родители думают, что такой дефект приведет к недостаткам в интеллектуальном развитии и что для проведения пластической операции необходимы большие материальные затраты. В Республике Узбекистан данные операции делаются бесплатно, а интеллектуальные способности в большей мере зависят от того, в какой среде пройдут его ранние годы и как родители будут заниматься с ребенком.

Своевременная помощь, даже, если это необходимо и материальная, вполне может окупить стоимость пребывания ребенка сначала в больнице, а затем и в доме ребенка.

Проведение ситуационного анализа выделило основные направления работы, которые необходимо развивать в Республике:

1. Подготовка специалистов здравоохранения (родильных домов, диагностических центров и др.) как предоставлять информацию о диагнозе малыша, рассказывать не только об ограничениях ребенка, но и о потенциале развития, дать информацию о реабилитационных центрах, занимающихся помощью детям с момента рождения и т. п.

2. Повышение профессиональной компетентности специалистов домов ребенка и служб ранней помощи в области абилитации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, использованию новых методов и подходов в коррекционно-развивающей работе.

3. Развитие центров дневного пребывания для детей с ограниченными возможностями по здоровью, имеющих «тяжелые» диагнозы.

4. Обучение родителей и членов семьи навыкам ухода за ребенком с ограниченными возможностями здоровья.

Пока данная работа осуществляется общественными и неправительственными организациями. Одной из таких организаций является Республиканский центр социальной адаптации детей, в которой оказывается медико-психолого-педагогическая помощь детям с особыми потребностями в возрасте от 0 до 18 лет с целью улучшения качества их жизни путем применения индивидуально подобранных коррекционных занятий и упражнений, развития способностей детей и приобретения возможности социальной адаптации. РЦСАД стал площадкой для внедрения передовых терапевтических методов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, расстройствами аутистического спектра. Создан родительский клуб, в котором активно ведется работа с родителями по повышению стрессоустойчивости, снятию психоэмоционального напряжения, развитию знаний и навыков по уходу за «особым» ребенком.

Другим направлением работы является внедрение модели профилактики раннего социального сиротства. На основе результатов проведенного исследования специалистами РЦСАД была разработана модель профилактики раннего социального сиротства, предусматривающая концепцию профилактики раннего социального сиротства в Узбекистане, модель сопровождения женщин с высоким риском отказа от ребенка, алгоритм совместных действий по профилактике отказов от новорожденных. Разработан методический инструментарий для психолога и социального работника по работе с женщинами с риском отказа от новорожденных, в том числе с ОВЗ.

Как показывает международная практика, а также наш небольшой опыт, соответствующая социальная, психологическая работа с женщиной способствует сохранению материнства, психологическая и социальная поддержка семей с новорожденными детьми, имеющими ОВЗ, развитие услуг ранней помощи предупреждают социальное сиротство и позволяют обеспечить право ребенка жить и воспитываться в семье.

Список литературы

1. Брутман В.И. и др. Раннее социальное сиротство как комплексная медико-социально-психологическая проблема. – М.: АСОПИР, 1994. – 182 с.
2. Бойко Е.В. Всесторонняя поддержка семьи, оказавшейся в кризисной ситуации в связи с рождением ребенка с особенностями психофизического развития. – Мн.: Медисонт. – 31 с.
3. Профилактика раннего социального сиротства в Узбекистане / под ред. Г.В. Хрульновой. – Ташкент: ООО «COMPLEX PRINT», 2017. – 111 с.

Цейтина Г. П.

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры коррекционной педагогики
и коррекционной психологии,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

Особенности профессиональной самореализации лиц с ОВЗ

Социальная интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья, прежде всего, предполагает создание возможностей для получения ими образования, включая обеспечение доступности профессионального образования, которое может рассматриваться как важная составляющая системы их непрерывного образования, значительно расширяющая возможности их последующего трудоустройства. В связи с этим федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов Российской Федерации принимаются меры по созданию условий для получения лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам профессионального образования.

Профессия, ее выбор влияет не только на уровень материальных доходов, но и во многом задает образ жизни, закладывает на перспективу удовлетворенности человека собой и своей судьбой. Лица с ОВЗ сталкиваются, как правило, с трудностями при выборе сферы профессиональной деятельности, при выборе подходящего образовательного учреждения, а также при трудоустройстве. Все это может у них сформировать пассивную мотивационную направленность, неверие в возможность найти себя в профессиональной сфере.

Основные содержательные характеристики человека, как субъекта деятельности, составляют жизненная направленность, выражающаяся в «жизненных целях жизни», и образ действий, выражающийся в стиле «своеобразии действий». Рассмотрение проблемы самореализации в профессиональной сфере жизнедеятельности с позиций человека целостного, развивающегося и деятельного, дает новые возможности для ее изучения, акцентируя саморазвитие личности как необходимый атрибут самореализации [1].

Профессиональная самореализация личности предполагает следующие этапы:

- профессиональное самоопределение (выбор вида и направленности деятельности);
- становление в избранной профессии;
- профессиональный рост и развитие профессиональной компетентности.

Получение профессионального образования лицами с ОВЗ является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации в обществе. Для эффективной реализации этого процесса необходимо учитывать:

1. особенности деятельности, которую предстоит выполнять конкретному человеку;
2. условия, в которых будет осуществляться деятельность;
3. возможности самого человека, который будет выполнять конкретную деятельность.

Возможность реализовать себя через профессию, эффективность самореализации во многом зависят от того, насколько сформированы готовность к труду и адекватному профессиональному самоопределению. Из этого следует, что в настоящее время актуальной становится задача построения и реализации концепции образования на основе представлений об онтогенетическом развитии мотивационной сферы субъекта, формирование у него психологической готовности к будущей профессиональной деятельности. Понятие «психологическая готовность» можно определить как динамическое состояние личности, регулирующее поведение человека в целом, его реакции и поступки и которое определяет направленность интересов и целей человека [5]. В основе психологической готовности лежит мотивационная сфера, которая определяет потребности, влечения и установки человека. Она также является одним из важнейших компонентов эффективности деятельности субъекта и включает в себя не только необходимые навыки, знания и умения, но и определенные социально-психологические условия [6].

Необходимым социально-психологическим условием повышения качества профессионального образования лиц с ОВЗ является научное обоснование и создание принципиально новых методических систем обучения [4]. Такая система могла бы, по нашему мнению, включать в себя, прежде всего, следующие компоненты:

- целенаправленное развитие мотивации учебной деятельности;
- формирование психологической готовности учащегося к будущей профессиональной деятельности.

Все это играет очень важную роль в формировании мотивов деятельности субъекта и, в конечном счете, определяет эффективность этой деятельности.

Увеличение потребности общества в квалифицированных специалистах и, как следствие, повышение роли начального профессионального образования в подготовке рабочих кадров, в том числе и из числа лиц с ОВЗ, требует от образовательных учреждений поиск новых путей повышения эффективности профессионального самоопределения

учащихся в процессе получения образования. С этой целью представляется возможным использование следующих направлений работы:

- формирование профессиональной направленности учащихся в учебно-воспитательном процессе;
- ознакомление с различными профессиями, профессиональными учебными заведениями;
- организация практической деятельности в соответствии с особенностями учащихся, с требованиями избранной профессии;
- консультативная помощь при профессиональном самоопределении;
- изучение личности учащегося и управление мотивацией выбора профессии.

Для решения этих задач чрезвычайно важное значение имеет профориентационная деятельность, которая является, в данном случае, одним из направлений психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ. Процесс психолого-педагогического сопровождения - это целенаправленная, организованная система деятельности психологов, педагогов, дефектологов по обеспечению оптимальных условий жизнедеятельности этой категории лиц в соответствии с их возрастными, индивидуально-психологическими особенностями, уровнем актуального развития, а также состоянием соматического и нервно-психического здоровья.

Как показывает опыт и анализ работы образовательных учреждений, доступность образовательных объектов и услуг для инвалидов и лиц с ОВЗ становится возможной только при условии обеспечения специальной подготовки психолого-педагогических кадров [2].

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2013.
2. Денисова О.А., Леханова О.Л. Паспортизация доступности образовательных объектов образовательных объектов и услуг для лиц с ОВЗ и инвалидностью: современные вызовы и решения // Специальное образование: материалы междунар. науч. конф., 21–22 апр. 2016 г.: в 2 т. Т. I. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016.
3. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика. – СПб.: Питер, 2008.
4. Скворцов В.Н. Проблемы системного обеспечения качества образования в вузах // XVIII Царскосельские чт.: материалы междунар. науч. конф., 22–23 апр. 2014 г.: в 3 т. Т. III. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014.
5. Цейтина Г.П. Влияние социально-психологических факторов на формирование профессионального самосознания. // XVIII Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф., 22–23 апр. 2014 г.: в 3 т. Т. III. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014.
6. Цейтина Г.П. Социально-психологические факторы в структуре профессионального образования лиц с ОВЗ // Специальное образование: материалы XIV междунар. науч.-практ. конф., 25–26 апр. 2018 г. – СПб., 2018.

Чертковская О. Ю.

учитель-логопед,
Ботовский детский сад Череповецкого района,
д. Ботово, Россия

Кришталевиц Е. В.

воспитатель,
Ботовский детский сад Череповецкого района,
д. Ботово, Россия

Антипова Г. В.

воспитатель,
Ботовский детский сад Череповецкого района,
д. Ботово, Россия

Театрализованная деятельность как средство речевого развития в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

В настоящее время в образовании особое внимание уделяется коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Наиболее важным, сензитивным периодом для «особенных детей» является дошкольный возраст [1].

Поэтому необходим комплексный и системный подход к решению проблем во всех сферах их воспитания и обучения. Ежедневно в дошкольных учреждениях проводят работу не только педагоги сопровождения – логопеды, психологи, дефектологи, а также, воспитатели, музыкальные руководители, как активные участники образовательного процесса.

В МДОУ «Ботовский детский сад» Череповецкого района детском саду созданы группы детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Все дети направлены психолого-медико-педагогической комиссией и имеют серьезные комплексные речевые нарушения, в том числе дети, имеющие статус «ребенок-инвалид».

Наиболее эффективные способы эмоционального расслабления и раскрепощения «особенного ребенка» – игры, развитие их фантазии и воображения.

Всё это позволяет развивать театрализованная деятельность. В ходе неё дети примеряют на себя роли, другой жизненный опыт, черпают и проявляют не свойственные им в обычной жизни эмоции, а также приобретают свои знания и убеждения. При этом они успешно используют подражание, игру, диалоги и монологи.

На сегодняшний день существует множество форм театрализованной деятельности с «особенными детьми». Все они уже достаточно изучены и активно применяются в практике педагогов.

Цель нашей работы в данном направлении: создание условий для социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи:

1. Развитие речевых и коммуникативных способностей ребенка с ТНР.
2. Развитие творческих способностей детей средствами театрального искусства
3. Развитие эмоциональной сферы детей.
4. Повышение уровня самооценки у детей.
5. Развитие компенсаторных возможностей у детей.
6. Включение родителей детей с особыми потребностями в жизнь группы и детского сада.

Актерское искусство совпадает с природой детской игры. Поэтому используем в работе театрализованные игры, включающие в себя различные творческие задания, которые помогают развивать психомоторные и эстетические способности детей, дают начало детской художественной деятельности.

Учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей, нами был подобран театральный репертуар. Используем, как известные русские народные сказки, так и авторские произведения. Данные произведения обладают важной отличительной чертой – они просты в исполнении и дают нашим «особенным детям» возможность активно пользоваться своим небольшим речевым инструментарием. Для детей с ТНР театрализованные игры являются жизненно необходимой деятельностью, в которой развиваются их личностные качества [2].

Традиционно ежегодно в ДОУ проходит «Неделя театра», в которой принимают активное участие дети с ТНР. В ее преддверии мы изучаем идеи и находки в этой области, и заинтересовались театром тантамаресок.

Тантамареской (от французского tintamarresque – «кукла» и «стенд») называют ростовую фигуру с вырезами для лица, стенд с ярким рисунком, который содержит забавный сюжет, а на месте голов персонажей вырезаны отверстия [3].

Театр тантамаресок является для ребенка путеводителем в мир открытий. Он способствует развитию у дошкольников воображения, коммуникативных и творческих способностей. Дети учатся импровизировать, выстраивать диалог. Особая заслуга театра тантамаресок в том, что он помогает разрушить психологический барьер, мешающий детям разговаривать при большом скоплении народа и с малознакомыми людьми. Дети, спрятавшись за картинками, чувствуют себя легко и более свободно, стеснение и неуверенность исчезают без следа. Им доставляет огромное удовольствие играть роли.

Особенно актуальны, в данной связи, особенности использования тантамаресок для детей с ТНР, так как нарушения речи у детей влияют на их коммуникацию, степень социальной достаточности, своевременность интеграции в общество и достижение индивидуального максимума уровня общего развития.

Изучив опыт работы педагогов по использованию театра тантамаресок, мы выделили для себя еще одно его преимущество – использование для адаптации детей с ТНР, вновь поступивших в группу. Опыт показывает, что дети-новички, вместе со всеми остальными, спрятавшись за ширмой, начинают чувствовать себя раскрепощено, легко вливаются в коллектив.

Мы используем в работе пальчиковые и сюжетные тантемарески.

Пальчиковые тантамарески – это фигурки из бумаги или картона, с вырезанными в них прорезями для пальчиков, чтобы оживить фигурку. Их ещё его называют шагающими. Пальчиковые тантамарески – прекрасное дидактическое пособие, которое способствует овладению навыками мелкой моторики; помогает развивать речь; повышает работоспособность коры головного мозга; развивает у ребенка психические процессы: мышление, внимание, память, воображение.

Сюжетные тантамарески – это стенд с ярким рисунком, который содержит какой-либо сюжет, а на месте голов персонажей вырезаны отверстия, у объекта какая-то другая часть, например, у корабля или самолета – иллюминаторы, у домика – окошки и т. д. Это изображение во все полотно, отвечающее вашей теме. Персонажам придаются интересные позы, их можно разместить на фоне сказочной страны или космических просторов, это зависит от вашей фантазии. Для основы можно использовать баннерную ткань, ватман, картон, обои, которые крепятся на ширму. Размеры ширмы зависят от роста детей и от изображаемого сюжета. Изображения могут быть нарисованы или выполнены в виде аппликации [4].

Мы считаем, что театр тантамаресок является одним из видов детской деятельности, отвечающей современным требованиям всестороннего воспитания детей дошкольного возраста. Он позволяет осуществлять личностный подход к детям, раскрывать их потенциальные возможности, формировать коммуникативные навыки.

Таким образом, использование театральной деятельности в работе с детьми с ТНР в детском саду, безусловно, способствует общему развитию малышей, раскрытию потенциала их фантазии и воображения, развитию речевого общения и психологическому раскрепощению и является частью механизма адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Положительное влияние театрализованной деятельности на успешное эмоциональное, социальное и общее развитие детей с ТНР является той важной «изюминкой», которую он сможет принести в образовательный процесс. Именно поэтому новизна идей и учёт особенностей детей с ТНР, посещающих детский сад, способствуют обновлению и появлению новых подходов в использовании моментов театрализации в группе с детьми с ОВЗ.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 45 с.
2. Короткова Н.А., Михайленко Н.Я. Как играть с ребёнком. – М.: Линка-Пресс, 2015.
3. Театр кукол и игрушек в детском саду: кукольные спектакли, эстрадные миниатюры для детей 3–7 лет / сост. О.П. Власенко. – Волгоград: Учитель, 2014. – 290 с.
4. Тухватуллина З.Г. Театр для детей с ОВЗ [Электронный ресурс] // Мультитурок [Электронный ресурс]. – URL: <https://multiurok.ru/files/tieatr-dlia-dietiei-s-ovz.html>. (дата обращения: 06.10.2018).

Шайдулина Н. Г.

учитель-логопед,
Детский сад № 50,
г. Ревда, Свердловская обл., Россия

Развитие лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ТНР с использованием игровой технологии

Общее недоразвитие речи – это неравномерный, замедленный процесс овладения языковыми средствами родного языка. Дети не овладевают самостоятельной речью, и с возрастом эти расхождения становятся всё более заметными. Как показывают исследования Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, время появления первых слов у детей с ОНР не имеет резкого отличия от нормы. Однако сроки, в течение которых дети продолжают пользоваться отдельными словами, не объединяя их в двухсловное предложение, различны. Основными симптомами дизонтогенеза речи являются стойкое и длительное отсутствие речевого подражания новым для ребёнка словам, воспроизведение в основном открытых слогов, укорочение слова за счёт пропуска его отдельных фрагментов.

Исследования С.Н. Шаховской показывают, что у детей с тяжёлой патологией речи пассивный запас слов значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно. Дети не используют имеющийся у них запас лингвистических единиц, не умеют оперировать ими, что говорит о несформированности языковых средств, о невозможности осуществлять спонтанно выбор языковых единиц и использовать их в речевой деятельности. При ограниченности словарного запаса отмечается преобладание предметного словаря по отношению к другим частям речи, число глаголов составляет не более половины словаря. Ограничено использование в речи прилагательных. У детей с недоразвитием речи нет правильной группировки слов при их усвоении, лексика не точна по значению [3, с. 7].

Работая на логопункте общеобразовательного детского сада, меня озаботил вопрос ограниченности лексики, а особенно вопрос активизации прилагательных в речи детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Ведь, как правило, при составлении двусоставных предложений, одно из которых прилагательное, а другое – предмет, дошкольникам очень трудно подобрать признак к этому предмету. Как правило, все ответы сводятся к таким определениям, как цвет, размер. В речи практически не используются свойства предмета. Для активизации прилагательных я стала использовать игры с шестигранными волчками, которые были различны по содержанию.

Приведу примеры некоторых игр.

Игры с волчками.

1-ый волчок. На каждой грани указаны следующие 6 определений: весёлый, блестящий, вкусный, прозрачный, острый, холодный. Берутся чёрно-белые картинки (можно их распечатать на принтере с чёрными чернилами) по автоматизации определённого звука. К примеру, проводится работа по автоматизации звука [р]. Картинки выкладываются перед игроками. Ведущий (учитель-логопед или ребёнок) раскручивает волчок. Выпадает грань, которая ближе к игроку, например, блестящий. Учитель-логопед задаёт вопрос: «Посмотрите, что может быть блестящим, составьте предложение по схеме». Дается схема двусоставного предложения, где первое слово определение, второе слово, предмет, изображённый на картинке. Дети составляют предложения: «Блестящий шар. Блестящий браслет. Блестящая труба и т. д.» При согласовании существительного с прилагательным также ребёнку необходимо правильно согласовывать прилагательное в роде (мужской, женский, средний), так как на волчке даны определения в мужском роде, а картинки представлены и в женском, и в мужском, и в среднем родах. Аналогичная работа проводится по поиску других предметов, соответствующих выпавшим определениям. В данной игре победителем становится игрок, подобравший как можно больше предметов к выпавшему определению. Правильные ответы поощряются фишками. Ответы могут быть различными, главное, должно быть обоснование. Например, весёлым может быть не только петрушка, но и журнал, матрёшка, рыба – игрушка и т. д. Острыми могут быть и перец, и шурупы, и грифель карандаша. Прозрачными могут быть ожерелье, красная смородина, коробка (из пластика).

2-ой волчок. На каждой грани указаны следующие 6 определений: новое, мягкое, быстрое, тяжёлое, свежее, прочное. Проводится аналогичная работа по поиску предметов к данному определению, составлению двусоставных предложений. Задачей учителя-логопеда является не только правильное оценивание ответов игроков, но и показ многогранности слова, развитие умения мыслить образно, исполь-

зование нестандартного подхода к описанию предмета. Например, свежей может быть и рыба, и перина.

3-ий волчок. В центре волчка по кругу написано: «Что может быть сделано?» На каждой грани написаны свойства предметов, отвечающие на вопрос: «Из чего?»: из пластика, из бумаги, из металла, из дерева, из стекла, из резины. Предварительно покрутив волчок, учитель-логопед задаёт вопрос, к примеру, выпадает грань «из бумаги»: «Найдите предмет, который может быть сделан из бумаги и составьте предложение». Дети нашли, к примеру, журнал, тетрадь, корону, сарафан и составляют предложения: «Бумажный журнал. Бумажная тетрадь.» Но почему корона? Ребёнок обосновывает свой ответ: «Для выступления на празднике мама может мне сделать бумажную корону, потому что я играю короля». Или: «Для игры с бумажной куклой, я ей одела бумажный сарафан.»

«Логический кроссворд». Каждый игрок получает по 6-8 картинок, остальные складываются в сторону картинками вниз, образуя «базар». Ведущий или учитель-логопед берёт первую картинку, например, при автоматизации звука [р] – *арбуз*. Следующий игрок должен из своего набора картинок подобрать к этой картинке другую, связав их каким-либо признаком. Например, *шар* (он тоже круглый). Обязательно составляется предложение по схеме: «*Предмет и предмет – признак (во мн. ч.)*». Например, «Арбуз и шар – круглые», «Помидор и рубашка – красные», «Светофор и топор – железные».

Таким образом, выстраивается змейка из картинок, причём игроки могут подставлять картинки не только к крайним картинкам, но и к промежуточным. Если игрок не находит у себя подходящей картинки, он берёт её из «базара». Тот, кто выставил все свои картинки первым, побеждает.

«Логические окошки». Понадобятся чёрно-белые картинки и игровое поле – карточка с шестью пустыми квадратами: по 3 квадрата в одном ряду, всего 2 ряда. (3*2) Квадраты делаются по размеру стороны представленных картинок, или больше. В центре стола выкладываются картинки с автоматизируемым звуком. У каждого игрока игровое поле.

1-ый вариант. Игрок выбирает и выкладывает в каждом ряду три картинки, связав их одним признаком. К примеру, для автоматизации звука [р] берутся 3 картинки: арбуз, помидор, шар. Составляется предложение: «Арбуз, помидор, шар – круглые», «Рубашка, сарафан, шорты – детские», «Крапива, костёр, перец – жгучие» и др.

2-ой вариант. В этой игре следует подобрать картинки с противоположными признаками: в верхнем окошке выкладывается картинка, например, с шаром (он круглый), внизу – с коробкой – она квадратная. Или пары: табуретка (жесткая) – кресло (мягкое); перец (горький), внизу – драже (сладкое); воздушный шар (лёгкий), внизу – боксёрская

груша – тяжёлая. Составляется предложение – противопоставление по схеме: «Предмет + признак, а предмет + признак». Например, «Табуретка жёсткая, а кресло мягкое» и т. д.

Таким образом, использование в коррекционно-развивающей работе по автоматизации нарушенных звуков игр, направленных на активизацию словарного запаса, лексико-грамматического строя речи, позволит у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи развить не только умение составлять предложение по предложенной схеме, но и развить словесно-логическое мышление (познание с помощью понятий, слов, рассуждений), что является необходимой предпосылкой для успешной их подготовки к обучению на следующей ступени образования. [1, с. 16].

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 2015 год. – М.: Эксмо, 2015. – 160 с.
2. Ильина М.Н. Подготовка к школе: развивающие тесты и упражнения. – СПб.: Питер, 2008. – 208 с.: ил.
3. Методические рекомендации по формированию фонематических процессов у обучающихся в условиях введения ФГОС для детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). (Из опыта работы учителя начальных классов Синицыной Н.В.): Государственное бюджетное образовательное учреждение Свердловской области для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Речевой центр». – Екатеринбург, 2015. – 28 с.

Шапиро С. В.

кандидат философских наук,
доцент кафедры «История, философия,
политология и социология»,
Петербургский государственный университет
путей сообщения Императора Александра I,
Санкт-Петербург, Россия

Проблемы привлечения внимания общественности к социализации детей с ОВЗ

Одной из проблем деятельности общественных межведомственных институтов по образованию и социализации детей с ОВЗ являются низкая осведомленность населения об их деятельности, нехватка добровольцев, а также невысокие сборы массовых пожертвований в случае некоммерческих организаций, например, благотворительных фондов. Невозможно собрать много средств, если люди не знают, как будет использовано данное финансирование. В штате PR-отделов благотворительных организаций учреждается должность менеджера по связям со СМИ. Их задача – через журналистов информировать

общественность о деятельности организации и повышать уровень доверия. Это, в свою очередь, должно положительно сказаться на массовых сборах средств. Но для того, чтобы улучшить ситуацию с массовыми сборами, одного влияния СМИ недостаточно – нужно воздействовать на потенциального («массового») благотворителя комплексно, помимо прессы, сети Интернет, радио- и телерекламы, использовать ящики для сбора пожертвований, объявления в общественном транспорте, наружную рекламу и полиграфическую продукцию.

Каким может быть сообщение для использования в социальных рекламных кампаниях – визуальное послание, воздействующее на эмоции людей, побуждающее их сделать пожертвование? Цель благотворительных организаций, работающих для детей с тяжелыми умственными и физическими нарушениями, – создание развивающих условий жизни, а также нормализация жизненной среды для взрослеющих воспитанников. Миссия таких организаций – улучшение положения людей с тяжелыми нарушениями, которые никогда не станут полностью самостоятельными, но обладают таким же достоинством, как и все остальные, и необходимы обществу. Зачастую они находятся в неприемлемых жизненных условиях, где невозможно удовлетворение основных человеческих потребностей: в безопасности, в свободе (передвижения, принятия решений и т. д.), в личном пространстве, в общении, в принадлежности, в труде, в смене жизненных впечатлений. Данным организациям необходимы поиск средств, развитие и налаживание долгосрочных связей с благотворителями, популяризация волонтерского движения и более тесное сотрудничество со СМИ. Тем самым достигается не просто большой охват аудитории, также появляется возможность задействовать не только информационное воздействие, но и работать с эмоционально-ценностным отношением аудитории к проблемам людей с особыми потребностями.

Основными направлениями деятельности подобных благотворительных организаций являются поддержка детей с тяжелыми физическими и умственными нарушениями (адаптационные и развивающие игровые программы, эмоциональная терапия через контакт с животными, специальные занятия, родительские программы); поддержка молодых людей и взрослых инвалидов (волонтерская, кураторская и трудовая занятость, арт-проекты); поддержка семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями. Следует отметить, что одной из главных особенностей данных организаций является стремление задействовать подопечных в специальных мероприятиях: ребята рисуют картины и делают поделки, сувениры для продажи, выступают на концертах и выставках, читают стихи, танцуют и даже играют в театре. Участие подопечных в театральных постановках в очередной раз напоминает общественности, что люди с особыми потребностями тоже могут вносить вклад в развитие культуры, и важно

предоставить им возможность для раскрытия своего потенциала [3]. Это же можно сказать и о художественных выставках подопечных.

Способы взаимодействия с целевыми группами:

- благотворители (компании, фонды, частные лица): предоставление спонсорского пакета; приглашение на мероприятия, проводимые организацией; рассылка благодарственных писем; упоминание благотворителей в годовых отчетах;

- благополучатели (родители и опекуны детей и молодых людей с особыми потребностями): консультация по юридическим вопросам; распространение брошюр в больницах, социальных учреждениях; приглашения на мероприятия (концерты, семинары, собрания); консультации по вопросам пребывания детей в социальных и учебных центрах;

- органы государственной власти: сбор подписей под открытыми письмами властям о проблемах в данной социальной сфере; сотрудничество с Комитетом по образованию для открытия специальных школ для особых детей; лоббирование расширения полномочий благотворительных организаций в государственных учреждениях;

- общественность (потенциальные благотворители и волонтеры): распространение информационных материалов в СМИ и социальных сетях; проведение акций и специальных мероприятий (концерты, выставки, детские праздники); размещение наружной рекламы в транспорте, магазинах;

- средства массовой информации: рассылка пресс- и пострелизов; приглашение СМИ на специальные мероприятия.

Информационная открытость – принципиальное условие общественного признания благотворительных организаций [2]. Не только крупные спонсоры и государство получают ежегодные финансовые отчеты. На сайтах организаций в разделах, посвященных отчетности о пожертвованиях, любой человек может узнать, сколько денег перечислено на ту или иную программу. Кроме того, указывается имя или неполный номер телефона благотворителя (с его согласия). Это показывает, что пожертвование получено и использовано по назначению. Также, на сайтах можно узнать, какая конкретно помощь требуется подопечным, и любой человек, готовый помочь, может выбрать то, что ему по силам. Грамотный сайт организации с удобной системой навигации, регулярным обновлением информации, наличием архива материалов из СМИ повышает уровень лояльности и доверия к организации. Необходимую для себя информацию найдет и спонсор, и благотворитель, и волонтер.

Отделам по внешним связям благотворительных организаций важно знать отношение общественности к работе благотворительных организаций и степень вовлеченности граждан в благотворительную деятельность. Такая информация поможет понять мотивы, побуждающие

щие к благотворительности или отталкивающие от нее, скорректировать информационную политику, направленную на массовую общественность. Таким образом можно выявить уровень осведомленности и отношение общественности к деятельности благотворительных организаций и протестировать модели рекламных макетов, отражающих потребности людей с инвалидностью и воздействующих на получателя.

Для решения данных задач был проведен Интернет-опрос, достоинствами которого являются анонимность, доступность большому количеству пользователей, возможность оперативной обработки получаемых данных, экономичность. Естественно, наряду с плюсами существует ряд минусов. Во-первых, глобальной сетью даже в наше время пользуется далеко не каждый человек, особенно пожилого возраста. Во-вторых, существует проблема смещения выборки при Интернет-опросах [1]. Но в нашем случае это не столь значительно, ведь для нас особенно важно мнение горожан молодого и среднего возраста, которые в большинстве являются активными пользователями сети Интернет. Структура опроса: вводная часть (описание цели и значимости исследования); вопросы, касающиеся социально-демографических характеристик респондентов; вопросы, касающиеся уровня осведомленности и отношения общественности к деятельности благотворительных организаций и проблеме детей-инвалидов в Санкт-Петербурге; вопросы к изображениям для рекламного макета.

Важно определить, какой тип изображений вероятнее всего будет привлекать внимание и мотивировать целевую аудиторию сделать пожертвование. Было представлено несколько вариантов изображений. Предполагалось, что различные изображения будут обладать различными ассоциативными характеристиками и вызывать специфическую эмоциональную реакцию у реципиентов [2].

Характеристики изображений:

- подопечный один: отрицательный эмоциональный фон, ассоциативные характеристики – одиночество, незащищенность, дефицит внимания, сочувствие, жалость. У реципиента должно сложиться впечатление, что никто, кроме него не сможет помочь ребенку с нарушениями;

- подопечные вдвоем: отрицательный эмоциональный фон, ассоциативные характеристики – незащищенность, равнодушие людей, отчуждение, сочувствие, жалость. Должно создаваться впечатление, что на инвалидов не обращают внимания, они предоставлены сами себе; две фигуры в инвалидных колясках усиливают эффект отчужденности общества;

- волонтер и подопечный: положительный эмоциональный фон, ассоциативные характеристики – забота, соучастие, внимание к проблемам детей с инвалидностью, радость от общения, теплота. У людей должно возникнуть ощущение, что они могут подарить частичку

тепла особым детям, возможность общения, что их вклад в доброе дело поможет ребенку не чувствовать себя одиноким;

- занятия с подопечными: положительный эмоциональный фон, ассоциативные характеристики – внимание, профессиональный уход и обучение, игра, радость, развитие, направленность на результат. Жертвователю следует видеть, на какие цели идут его средства, что благодаря его помощи дети получают не только минимальный уровень ухода, но и возможность для развития и обучения

- коллаж: отрицательный эмоциональный фон, сочетание разных ассоциативных характеристик – жалость, забота, сопричастность. Коллаж помогает реципиенту самостоятельно обратить внимание именно на тот аспект, который он считает важным. Но его эмоциональность не столь сильно выражена, а скорее, нейтральна.

В рамках данного исследования стояла задача определить восприятие проблемы инвалидов массовой аудиторией, ведь работники социальных служб и благотворительных организаций часто смотрят на своих подопечных с некоторой долей субъективности и воспринимают их иначе, чем те, кто незнаком со спецификой данного вида деятельности. Была поставлена задача выявить степень осведомленности и отношение петербуржцев молодого и среднего возраста к проблеме детей-инвалидов. Люди среднего возраста выступают для благотворительных организаций потенциальными жертвователями, т.к. имеют работу и могут сделать пожертвование. Молодые люди не всегда готовы тратить деньги на благотворительность, но они способны пополнить ряды волонтеров, располагая свободным временем и определенными личными мотивами. К тому же, обе категории имеют доступ к сети Интернет. Выборочная совокупность исследования составляет 200 человек от 18 до 60 лет, проживающих в Санкт-Петербурге и имеющих доступ к сети Интернет.

Результаты опроса: женщины проявляют больше интереса к проблеме социализации детей с инвалидностью, но действительно оказывали помощь меньше половины опрошенных респондентов. В основном, это женщины с высшим образованием, имеющие детей. Среди известных способов оказания помощи чаще всего фигурируют варианты «спонсорство», «гуманитарная помощь», при этом те, кто оказывал благотворительную поддержку, чаще всего передавали деньги, вещи, игрушки. Важно, что помощь носит скорее «адресный» характер – помогают лично тем, кто нуждается, организациям и фондам не доверяют.

По результатам опроса можно сделать вывод, что благотворительность в Санкт-Петербурге носит стихийный характер, информация распространяется не систематически, отсутствует традиция благотворительности. При оценке фотографий респонденты в подавляющем большинстве выбирали ответ «Хорошо, что есть люди, которым не все

равно». Только потом следуют варианты «Возникает желание помочь» и «Не могу на такое смотреть», в зависимости от типа изображения. Здесь мы видим типичный пример, когда человек пытается абстрагироваться от проблемы, выбрав самый «благополучный» вариант ответа. Если респондент знает, что с ребенком кто-то есть, он считает, что помощь не нужна, он как бы «перекладывает ответственность» на работников социальных служб, волонтеров. Всероссийские опросы показывают, что большинство россиян считают государство главным благотворителем для социально незащищенных слоев населения. Это показывает проблему отчужденности, слабость развития гражданского общества. Необходимо привлечь людей к проблеме инвалидности, включить их в процесс социализации инвалидов. Для этого нужно пресечь попытки респондентов абстрагироваться, исключив ответ «Хорошо, что есть люди, которым не все равно» и фотографии, показывающие работу с подопечными. В отличие от западных стран у нас нет понимания того, что помощь особым детям – это не только деньги, вещи, игрушки и сладости. Мы видим, что люди не осознают важности специальной педагогики, физкультурно-лечебных занятий. Для большинства понятие «уход» включает то, что ребенок одет, сыт и не живет на улице, а другие виды помощи – уже роскошь, средства на которую должны выделять государство и крупный бизнес. Как и раньше, инвалидов жалеют, относятся к ним, как к неполноценным членам общества, поэтому «жалостливые» изображения больше будут соответствовать представлению людей об инвалидах.

Проведенный среди жителей Санкт-Петербурга Интернет-опрос выявил следующие проблемы: недоверие к фондам и общественным организациям; недостаточное информирование о работе НКО; отсутствие традиций благотворительности; особое отношение к людям с инвалидностью, попытка избежать контакта с ними, страх, неприязнь. Важно избавить людей от страха нецелевого использования средств, создать атмосферу доверия между благотворительными организациями и обществом, расширить информационное воздействие и наладить коммуникацию, мотивировать людей помогать нуждающимся в особом уходе.

Для каждой из поставленных задач есть множество решений. Какие-то из них уже успешно применяются, некоторые находятся в стадии разработки. Несколько примеров того, какими способами можно изменить отношение общественности к благотворительным организациям, которые помогают инвалидам: внедрять концепцию прозрачности благотворительных организаций (публикация отчетов не только для государства, но и для людей, осуществляющих благотворительную деятельность); проводить широкую информационную политику (размещение материалов в СМИ, использование разных информационных каналов); уделять должное внимание социальной рекламе, ис-

пользовать нестандартные подходы в ее производстве; обеспечить занятость инвалидов; работать с детьми в школах (проводить беседы, учить детей правильному отношению к людям с особенностями, привлекать к практической работе); включать в понятие социальной ответственности не только материальную помощь, но и волонтерство.

Список литературы

1. Крутицкая Е. В. PR-технологии как инструменты управления социальными проектами // Власть. – 2016. – Т. 24. – № 3. – С. 186–193.
2. Маликова Т.О., Авдеева А. В., Ильина Е.С. Связи с общественностью: разработка креативной концепции социального PR-проекта // Вопросы современной науки и практики. – 2013. – № 2 (46). – С. 222–225.
3. Психология самоактуализации и становления профессионала в условиях современного образования: моногр. / под науч. ред. Е.Ф. Яценко. – СПб.: ЭЛВИ-Принт, 2016. – 194 с.

Швед М. В.

старший преподаватель,
Витебский государственный университет имени П.М. Машерова,
г. Витебск, Республика Беларусь

Куксенюк В. А.

учитель-дефектолог,
Витебский городской центр
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации,
г. Витебск, Республика Беларусь

Особенности коммуникативной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра

Коммуникативная деятельность имеет определённую структуру и включает следующие компоненты: - предмет общения; - собеседник как субъект; - потребность в общении; - коммуникативные мотивы; - действие общения (инициативные акты и ответные действия); - задачи общения; - средства общения (операции, с помощью которых осуществляются действия общения); - продукты общения (М.И. Лисина) [1].

При расстройствах аутистического спектра (РАС) может быть нарушен любой из выделенных компонентов как по отдельности, так и в любом сочетании. Поэтому коррекционная работа должна быть дифференцированной, индивидуализированной, вытекающей из диагностики и анализа полученных результатов.

Л. Каннер, описывая симптомы, характеризующие ранний детский аутизм, выделял следующие особенности коммуникативной деятельности:

- неспособность вступать в контакт, проявление большего интереса к неодушевленным предметам, чем к людям;

- задержка темпов речевого развития, которая имеет широкий диапазон: от общего недоразвития речи до речевого негативизма или мутизма;

- некоммуникативность речи: несмотря на то, что ребенок с РДА может обладать речью, он испытывает трудности при использовании ее для общения [2].

С целью изучения особенностей коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра было проведено экспериментальное исследование на базе областного ресурсного центра по работе с детьми с расстройствами аутистического спектра «Услышать. Понять. Помочь» при ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации». В нем приняло участие 10 родителей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Респондентам был предложен опросник для родителей «Особенности коммуникации вашего ребенка». Данный метод позволяет получить информацию о состоянии коммуникативных навыков в условиях ближнего окружения, в естественной для ребенка с расстройствами аутистического спектра обстановке.

Одним из этапов вступления в коммуникацию является привлечение внимания будущего собеседника. Родители, воспитывающие детей старшего дошкольного возраста с РАС, назвали следующие способы, к которым прибегают их дети при необходимости привлечения к себе внимания: - 41% опрошенных, отвечая на соответствующий вопрос, выбрали вариант ответа «другое», указав, что в зависимости от возникшей ситуации, ребенок может использовать различные варианты коммуникативного поведения: от привлечения внимания словом до крика; - 35% респондентов отметили в качестве основного способа выражение просьбы словами – обращения (например, «мама», «папа»); 18% родителей отвечают, что ребенок выражает потребность во внимании криком; 6% опрошенных указывает на выражение просьбы своим ребенком через доступные двигательные навыки (например, мама Ярослава К. так описывает способ привлечения внимания своим сыном – «берет за руку, тянет к месту расположения того предмета, которой ему необходим»).

Следует отметить, что ни в одном из случаев родители не смогли в качестве способов привлечения внимания значимого взрослого назвать использование фраз, типа «Посмотри на меня» (0 %). Также не было выявлено случаев привлечения внимания через зрительный контакт (вариант ответа «Подходит и смотрит» получал 0 % по результатам опросника).

Аналогичными с предыдущими вариантами привлечения внимания старшими дошкольниками с РАС оказались варианты выражения ими просьб в значимых для них бытовых и социальных ситуациях. Так, большинство родителей (34%), воспитывающих детей рассматриваемой категории, выбрали вариант ответа «другое», так как их дети в

различных ситуациях используют различные способы выражения просьбы о помощи, причем выбор способа зависит от различных объективных и субъективных факторов: настроение ребенка, к кому он обращается и какова суть его просьбы. 24% опрошенных указывают, что основным способом выражения просьбы о помощи у их детей является крик, беспокойное поведение и плач, что является более нормотипичным для детей более ранней возрастной группы. 18% респондентов смогли в качестве основного способа выражения просьбы о помощи назвать использование коротких фраз (например, «помоги»). Только 6% участников экспериментального исследования смогли отметить наличие у их детей полной фразы, выражающей суть просьбы. 6% родителей, воспитывающих дошкольников с РАС, констатировали отсутствие просьб со стороны их ребенка.

По результатам проведенного опроса, были проанализированы и варианты реагирования старшими дошкольниками с расстройствами аутистического спектра на просьбу или указание со стороны родителей. Данный анализ позволяет определить предполагаемые ведущие поведенческие реакции на инициативу коммуникатора. Так, 53% опрошенных родителей ответили, что их дети с РАС выполняют просьбы, если они касаются уже привычных, регулярных действий. Данная ситуация позволяет предположить, что процесс формирования и коммуникативных навыков старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра должен быть включен в уже автоматизированные ситуации. 18% респондентов указали, что их дети достаточно положительно реагируют на указание или просьбу, могут начать выполнять поручение, но очень быстро отвлекаются, не закончив его. Еще 18% участников экспериментального исследования выбрали вариант ответа «другое», пояснив, что в зависимости от настроения и/или содержания предстоящего действия, их ребенок может начать выполнять поручение, не доводя его до конца или может не отреагировать на их слова, так как не понимает, на их взгляд, сути просьбы. Например, мама Вячеслава М. приводит пример: «Когда я ему говорю вытереть руки после еды, он не реагирует, такое чувство, что не понимает просьбы, но когда я ему начинаю вытирать руки салфеткой, он начинает помогать мне». 12% родителей – участников опроса также констатировали наличие проблемы понимания обращенной речи у их детей, что приводит к отсутствию адекватной реакции на просьбу или указание. Например, мама Матвея К. описывает типичное поведение своего сына: «Когда я его о чем-то прошу, он внимательно на меня смотрит, но не понимает, что именно он должен делать». Следует отметить, что в процессе проведения данного опроса не было выявлено случаев полного отсутствия реакции у детей с РАС на просьбу со стороны родителей. В тоже время ни один опрошенный родитель не смог выбрать вариант ответа – «выполняет все просьбы» (0%).

С целью определения наиболее благоприятных условий для формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников с РАС,

родителям был предложен вопрос о том, в каких жизненных ситуациях их ребенок наиболее общителен, проявляет наиболее выраженный уровень коммуникативности. Результаты опроса показали, что в 47% случаев старшие дошкольники с РАС более общительны в кругу знакомых и близких. Например, мама Владимира У. ответила, что ее ребенок в семье вполне коммуникабелен, использует элементы речи для общения, производит впечатление застенчивого ребенка, но в ситуациях вне семьи крайне неконтактен, с яркими эмоциональными проявлениями. 35% респондентов указали, что коммуникабельность их ребенка зависит не столько от ситуации, сколько от собеседника, насколько он приятен и принят ребенком с РАС (пример формулировки ответа: «с мамой он достаточно общительный и дома, и в поликлинике, а с бабушкой – и дома проблемы, хоть она с нами и живет»), от окружающей обстановки и настроения ребенка в конкретный момент (например, «если настроение хорошее, то может и с медсестрой обняться, а если настроение плохое – может и маму оттолкнуть»).

18% опрошенных указали на отсутствие таких ситуаций, в которых их ребенок с РАС проявлял бы большую общительность. Ни один родитель не назвал в качестве такой ситуации общение со сверстниками в детском дошкольном учреждении, во дворе или соседскими детьми (0%), также ни один участник опроса не указал, что их ребенок одинаково общителен в любой ситуации – 0%.

Родителям, воспитывающим детей с расстройствами аутистического спектра, было предложено также назвать преимущественные трудности, которые возникают у них и их детей при разговоре (вербальное общение). 46% респондентов дали свои варианты формулировки ответов в графе «другое». Типичными ответами данной группы опрошенных стали - взаимное непонимание, отстраненность своего ребенка от окружающих, тревожность, застенчивость, не знание родителями альтернативных способов общения, настаивание на вербальных способах общения.

24% родителей, воспитывающих дошкольников с РАС, видят в качестве основной – проблему понимания / расшифровки ими речи и сигналов своего ребенка. В данной ситуации следует подчеркнуть наличие, пусть и некачественной речи у детей и использование ими невербальных средств общения, что может служить базой по формированию у них более качественных коммуникативных навыков.

18% опрошиваемых указало в качестве основной проблемы нахождение ребенка в «своем мире», не желание ребенка общаться в реальном мире. 6 % родителей отметили в качестве основной причины коммуникативных затруднений несформированность понимания обращенной речи.

Таким образом, проанализировав содержание ответов родителей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с РАС, о коммуникативных навыках их детей можно сделать вывод о том, что каждому ребенку с расстройствами аутистического спектра в той или иной

степени присуща способность к вербальной и (или) невербальной коммуникации, которую необходимо развивать исходя из выявленных индивидуальных возможностей и особенностей. У детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического нарушения наиболее проблемными являются: навыки выражения эмоций и чувств (эмоционального контакта), навыки общения, включающие не только уровень речевого развития, но и умения вести диалог, соблюдение правил и норм социального поведения.

Целенаправленная коррекционно-развивающая работа, направленная на формирование коммуникативных навыков и норм социального поведения, построенная с учетом индивидуальных особенностей и возможностей ребенка с РАС может значительно улучшить качество коммуникации данной категории детей.

Список литературы

1. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / вступ. ст. и сост. А.Г. Рузская. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
2. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007. – 287 с.

Шумилова Е. А.

, доктор педагогических наук, профессор,
Институт развития образования Краснодарского края,
г. Краснодар, Россия

Смахтина А. В.

старший преподаватель,
кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии
Институт развития образования Краснодарского края,
г. Краснодар, Россия

Бахтинова О. О.

преподаватель кафедры коррекционной педагогики
и специальной психологии,
Институт развития образования Краснодарского края,
г. Краснодар, Россия

Профессиональный конкурс «Лучший учитель-дефектолог» как механизм профессиональной социализации начинающего специалиста

В условиях модернизации современного российского образования возрастает роль различных форм педагогического профессионального общения как средства стимулирования мотивации к постоянному профессиональному самообразованию педагогов, участию в инновационной деятельности и возможности профессиональной социализации молодых специалистов. Одной из форм профессионального развития, получивших признание и поддержку в педагогическом сообществе, является конкурс профессионального мастерства.

В 2018 г. Министерство просвещения Российской Федерации впервые в истории российского образования инициировало проведение Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Учитель-дефектолог России». В конкурсе приняли участие учителя-дефектологи (учителя-логопеды, сурдопедагоги, тифлопедагоги, олигофренопедагоги) дошкольных образовательных организаций, центров психолого-педагогической и социальной и медицинской помощи различных субъектов Российской Федерации. Конкурс проводится в одной номинации – «Дефектолог года».

Стоит отметить, что в Краснодарском крае конкурс профессионального мастерства педагогов, работающих с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, проводится с 2013 г. Отличительной особенностью регионального уровня конкурса является наличие двух номинаций: «Лучший педагог Краснодарского края, работающий с обучающимися с ОВЗ» и «Лучший молодой педагог Краснодарского края, работающий с обучающимися с ОВЗ», к участию в которой допускаются специалисты, имеющие стаж педагогической работы до трех лет, в возрасте до 35 лет [1]. Выделение этой номинации связано с необходимостью определения уровня готовности выпускников высших учебных заведений к профессиональной деятельности, профессиональной социализации молодых педагогов, а также всестороннего развития имеющихся у них знаний в области коррекционно-развивающего сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и методики преподавания.

Актуальность номинации подтверждают участники и победители конкурса. Именно в среде здоровой профессиональной конкуренции начинающий специалист может не только показать свои наработанные умения, но и получить ценный педагогический опыт; насытиться образовательным кислородом и увидеть свой уровень профессиональной компетенции, оказаться ближе к современному ребёнку; получить эмоциональный заряд, активизировать внутренний потенциал, что стимулирует к непрерывному обучению, повышению квалификации и дальнейшему участию в более сложной деятельности. Всё это позволяет ему осознать, что профессия «учитель-дефектолог» нужная и значимая в современном мире, что специальность «дефектолог» приоритетна в социально-образовательном обществе.

Помимо этого, в конкурсе молодой специалист находит близких по духу педагогов, у которых перенимает важные для себя качества; выявляет собственные профессиональные дефициты; овладевает навыком взаимодействия и коммуникации; учится преодолевать свои внутренние противоречия, неуверенность, переживания и фобии; саморефлектировать и анализировать подачу материала коллегами; и, конечно, видеть мир глазами другого человека и возможность более точно определить свою позицию – личностную и профессиональную.

Для молодого специалиста профессиональный конкурс является некой ступенькой к успеху, который окрыляет, вдохновляет на создание нового творческого пути в личностном развитии педагога и является источником движения к новым достижениям, профессиональному самосовершенствованию. Такое состояние можно описать, как легко измеримое, всегда присутствующее, как некое расстояние между началом и самым последним достижением. И действительно состояние успеха характерно для такого вида профессиональной направленности. Очевидно, что в работе с детьми с особыми образовательными потребностями успех, даже незначительный, который педагог делит с учеником и родителями от занятия к занятию становится более заметным. Но, находясь на конкурсной позиции, начинающий учитель сталкивается с успехом, многогранным, связанным не только с достижениями детей, но и успешностью в личностной и профессиональной деятельности.

Описанные выше причины выдвижения номинации «молодой учитель-дефектолог» важны, но также необходимо описать цели:

1) сосредоточение элитных вузов, готовящих специалистов коррекционно-развивающей направленности, в Москве, Петербурге и в ряде академических центров, что обостряет конкуренцию вузов между собой, повышает престиж профессии среди студентов и обуславливает необходимость профессионального общения выпускников других вузов;

2) выдвижение и поддержка инновационных разработок и технологий в организации образовательного процесса обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) и инвалидностью;

3) необходимость распространения передового педагогического опыта, связанного с коррекционно-развивающим сопровождением обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;

4) активизация инновационной работы, выявление и поддержка педагогов-новаторов в процессе освоения современных программ, методик и технологий развития, обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;

5) возможность подготовки молодых специалистов к дальнейшему участию в конкурсах профессионального мастерства и, в частности, к победе в номинации «Дефектолог года»;

7) потребность общества знания в профессионалах нового типа, обладающих междисциплинарными знаниями и готовых к непрерывному образованию на протяжении всей жизни [2];

8) привлечение специалистов-практиков к участию в научно-исследовательской и проектной деятельности;

8) условий для привлечения и продвижения молодых работников в образовательные организации;

9) формирование кадрового резерва будущих управленцев в системе специального (коррекционного) образования из числа молодых специалистов, имеющих опыт практической деятельности.

Осмысление причин выделения отдельной номинации для молодых специалистов в конкурсе профессионального мастерства педагогов-дефектологов Краснодарского края позволяет оценить перспективы ее внедрения на федеральном уровне. Конкурс профессионального мастерства позволяет молодым педагогам, работающим с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, получить признание в профессиональном сообществе, повысить уровень педагогического мастерства, обрести новые профессиональные связи и осуществлять обмен опытом работы.

Список литературы

1. Методические рекомендации по подготовке к конкурсу профессионального мастерства педагогов, работающих с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях Краснодарского края / авт.-сост.: Кузма Л.П., Журавлева Е.Ю., Савельева В.С. – Краснодар: ГБОУ ИПО Краснодарского края, 2018. – 19 с.

2. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. 2005 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ifap.ru/library/book042.pdf>

Щукина Д. А.

старший преподаватель кафедры логопедии,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

Соколова Е. А.

магистрант,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

Состояние понимания семантики терминов «брат/сестра» у детей дошкольного возраста с ОНР

Констатирующее исследование проводилось с октября по ноябрь 2017 года на базе детских садов города Санкт-Петербурга. В исследовании принимало участие 30 детей в возрасте от 6 лет до 6 лет 5 месяцев. Контрольную группу составили дети с нормальным речевым развитием (15 человек). В экспериментальную группу вошли дети с ОНР III уровня речевого развития. Констатирующее исследование осуществлялось в три этапа:

I этап – подготовительный. На данном этапе проводился отбор детей для эксперимента. Для этого было проведено анкетирование родителей с целью получения информации о составе семьи ребенка. К

исследованию допускались дети из полных семей, у которых есть родные братья и/или сестры проживающие вместе с испытуемыми (разница в возрасте между сиблингами не более 5 лет), бабушки и дедушки по обеим линиям, с которыми происходит регулярное взаимодействие. Далее было проведено традиционное логопедическое обследование с целью формирования КГ и ЭГ.

На II этапе – основном, осуществлялось экспериментальное исследование по разработанной методике, которая состояла из двух частей. В первой части детей отвечали на вопросы относительно своей семьи. Вторая часть исследования предполагала использование наглядного материала. Испытуемым предъявлялась кукольная семья. Дети «знакомились» с членами семьи и их именами, далее отвечали на поставленные вопросы.

На III этапе констатирующего исследования осуществлялся качественный анализ экспериментальных данных и их математическая обработка, после чего результаты исследования были обобщены и на их основе были сформулированы выводы.

Анализ результатов исследования понимания терминов брат/сестра на материале собственной семьи дошкольника показал следующие результаты. Дети КГ в среднем получали 3 балла, допуская ошибки в вопросах *У твоего дяди X (имя родного брата матери) / у твоей тети X (имя родной сестры матери) есть родная сестра? Как ее/их зовут? У твоего дяди Y (имя родного брата отца) / у твоей тети Y (имя родной сестры отца) родной брат? Как его/их зовут.* На данные вопросы дети либо не могли ответить совсем, говоря, что брата или сестры у моего дяди нет. Но при этом, говорили, что мой дядя – это брат моей мамы. Либо же, они говорили, что да, у моего дяди/моей тети есть брат/сестра, но кто именно сказать не могли. Дети ЭГ в среднем получали 1.5 балла, отвечая только на достаточно простые вопросы, а при ответах на вопросы *У твоей мамы есть родной брат? (Если да) Как его зовут? У твоей мамы есть родная сестра? (Если да) Как ее зовут? У твоего папы есть родной брат? (Если да) Как его зовут? У твоего папы есть родная сестра? (Если да) Как ее зовут? У твоего дяди X (имя родного брата матери) / у твоей тети X (имя родной сестры матери) есть родная сестра? Как ее/их зовут? У твоего дяди Y (имя родного брата отца) / у твоей тети Y (имя родной сестры отца) родной брат? Как его/их зовут?* Дети допускали большое количество ошибок. Например, при вопросе «*у твоей мамы есть родной брат? (Если да) Как его зовут?*» при наличии родного брата у мамы большинство детей отвечали, что его нет, или же отвечали, что есть, но кто это, они не знают. А на вопросы *У твоего дяди X (имя родного брата матери) / у твоей тети X (имя родной сестры матери) есть родная сестра? Как ее/их зовут? У твоего дяди Y (имя родного брата отца) / у твоей тети Y (имя родной сестры*

отца) родной брат? Как его/их зовут? практически все дети отвечали нет, за исключением единичных случаев. Но и при варианте ответа да, ребенок не мог ответить, кто именно является братом или сестрой.

Задания второй группы предполагали использование наглядного материала. Дошкольникам предъявлялись игрушки – кукольная семья. Дети «знакомились» с членами семьи и их именами. Для закрепления знаний о кукольной семье испытуемым задавались уточняющие вопросы: «Покажи, где мама? Как её зовут?», «Покажи, где папа? Как его зовут?», «Покажи, где Оля», «Покажи, где Ваня» и т. п. Испытуемым был задан ряд вопросов, в соответствии с методикой.

Дети контрольной группы в среднем получали 4 балла, отвечая на вопросы безошибочно. Дети экспериментальной группы в среднем получали 2 балла, допуская ошибки в вопросах: Какое отчество у Вани? (Почему?) Какое отчество у Оли? (Почему?). Некоторые дети отвечали, что у Вани и Оли отчества нет вообще, а некоторые дети отвечали, что отчество есть, но они не знают какое именно. В единичных случаях дети давали правильный ответ, но не могли объяснить, почему именно такое отчество, что говорит о том, что они не понимают суть данного термина.

Список литературы

1. Доброва Г.Р. Онтогенез персонального дейксиса: личные местоимения и термины родства. – СПб., 2005.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: ЛКИ, 2010. – С. 48–68.
3. Лаврентьева А. Формирование семантической стороны речи // Дошкольное воспитание. – 2006. – №8. – С. 3–9.
4. Лалаева Р.И. Нарушения чтения // Методика коррекции оптической дислексии. – СПб.: Союз, 2002. – С. 87–107.
5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997.

Юревич Е. М.

старший преподаватель кафедры
коррекционно-развивающих технологий,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

Поддерживающая и альтернативная коммуникация в работе с детьми, имеющими нарушения навыков вербального общения

В настоящее время наблюдается увеличение числа детей с особенностями психофизического развития с нарушениями навыков вербального общения. Устная речь является важнейшим фактором психического развития детей и фундаментальной основой социального

взаимодействия. В процессе социального взаимодействия ребенок удовлетворяет свою важнейшую потребность – потребность в общении, совершенствует и развивает когнитивные возможности. Нарушение вербального общения негативно сказывается на социальной адаптации и интеграции детей в общество. Следовательно, одной из ключевых задач в работе с детьми, имеющими нарушения навыков вербального общения, является обучение их доступной системе коммуникации с целью нормализации жизнедеятельности, включение в социально-эмоциональное взаимодействие. Одним из эффективных средств, которые повышают качество жизни детей с нарушенными навыками вербального общения, выступает поддерживающая и альтернативная коммуникация.

В 2016 г. Республика Беларусь ратифицировала Конвенцию Организации Объединенных Наций о правах инвалидов (далее – Конвенция) [6]. В соответствии с Национальным планом действий по реализации в Республике Беларусь положений Конвенции на 2017–2025 гг. одной из основных задач является создание условий для интеграции детей и взрослых с инвалидностью во все сферы жизнедеятельности общества [7]. Включение людей с инвалидностью в жизнь общества зависит от их социального взаимодействия и коммуникации.

Согласно Конвенции, для обеспечения возможности коммуникации этих лиц «необходимо использование технологий, учитывающих разные формы инвалидности, принятие и содействие использованию жестовых языков, азбуки Брайля, дополнительных и альтернативных способов общения и всех других доступных способов, методов и форматов общения по выбору инвалидов» [6].

За последнее время накоплен большой опыт по применению средств поддерживающей и альтернативной коммуникации. Американская ассоциация речи, языка и слуха (далее – ASHA) определяет поддерживающую и альтернативную коммуникацию как «способ научить и по возможности компенсировать постоянные или временные нарушения, приводящие к ограничению общественной жизни и социального взаимодействия лиц с тяжелыми нарушениями развития языка и речи, с нарушениями понимания речи, как устной, так и письменной» [1; 2].

По мнению К.М. Стасько поддерживающая и альтернативная коммуникация представляет собой способы коммуникации, которые дополняют или заменяют устную и письменную речь людей, имеющих трудности в импрессивной и экспрессивной речи [9].

С. Течнер и Х. Мартинсен рассматривают поддерживающую и альтернативную коммуникацию как общение людей без использования речи. По их мнению, такой вид коммуникации может применяться как для замены устной речи, так и в качестве дополнения к ней [10].

Международная организация по альтернативной и дополнительной коммуникации (International Society for Augmentative and Alternative

Communication) определяет поддерживающую и альтернативную коммуникацию как набор средств и стратегий, которые человек использует для решения повседневных коммуникативных задач.

Л.В. Лопатина, И.Б. Агаева считают, что альтернативная коммуникация – это коммуникативная система, в которой особое значение приобретают невербальные способы общения, позволяющие «безречевому» ребенку вступать во взаимодействие с социумом с использованием пиктографического кода [3].

Следует разделить два понятия «поддерживающая коммуникация» и «альтернативная коммуникация». Поддерживающая коммуникация используется лицами с недостаточно сформированной устной речью. Она представлена системой методов и средств, которые помогают людям с временным запаздыванием речевого развития пережить период отсутствия речи, облегчает понимание их вербальных сообщений, обеспечивает эффективное взаимодействие с окружающими. Альтернативная коммуникация актуальна в случае отсутствия устной речи и предполагает овладение совершенно иной коммуникативной системой, где особое значение приобретают невербальные коммуникативные средства (предметы, графические символы, жесты, символы и др.).

По данным ASHA пользователями поддерживающей и альтернативной коммуникации являются люди разного возраста, у которых есть существенное ограничение устной речи, временное или постоянное отсутствие [1].

С. Течнер и Х. Мартинсен выделили три группы пользователей поддерживающей и альтернативной коммуникации:

1) Люди, для которых поддерживающая и альтернативная коммуникация выступает как средство выражения. Пользователи понимают обращенную речь, но испытывают трудности в выражении своих мыслей, желаний при помощи речи;

2) Люди, для которых поддерживающая и альтернативная коммуникация выступает в качестве поддержки устной речи и нужна на определенный период или в определенной ситуации. Эту группу можно разделить на две подгруппы. В первую подгруппу входят люди, у которых временно отсутствует или ограничено вербальное общение. Однако следует отметить, что для пользователей данной подгруппы прогноз их речевого развития благоприятен. Во вторую подгруппу входят пользователи, которые обращаются к поддерживающей коммуникации в определенной ситуации. Они умеют говорить, но их трудно понять другим людям;

3) Люди, для которых поддерживающая и альтернативная коммуникация выступает в качестве альтернативной системы. У пользователей данной группы либо отсутствует речь, либо есть существенное ограничение устной речи. Следует отметить, что прогноз их речевого

развития неблагоприятен. В данном случае поддерживающая и альтернативная коммуникация затрагивает и экспрессивную, и рецептивную стороны общения [10].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы свидетельствует о многообразии классификаций средств поддерживающей и альтернативной коммуникации.

По мнению ASHA существует два типа поддерживающей и альтернативной коммуникации – коммуникация с использованием вспомогательных устройств и коммуникация без помощи вспомогательных устройств. Коммуникация без помощи вспомогательных средств – это коммуникация с использованием мимики, взгляда, жестов, телодвижения, вокализации.

Коммуникация с использованием вспомогательных устройств – это коммуникация с использованием электронного или неэлектронного устройства, которое используется для передачи или приема сообщений. Вспомогательные устройства делятся на две группы:

→ Низкотехнологичные средства, к которым относятся коммуникативные доски, книги, графические символы, предметы и т. д.

→ Высокотехнологичные средства, которые позволяют хранить и воспроизводить голосовые сообщения, путем касания нужного поля. К таким средствам относятся устройства воспроизводящие речь (SGD) и устройства с голосовым выходом (VOCA). Высокотехнологичные средства представлены специализированными устройствами, разработанными специально для поддерживающей и альтернативной коммуникации, и универсальными устройствами, которые могут функционировать как устройство поддерживающей и альтернативной коммуникации. Например, компьютеры, на которые установлено дополнительное программное обеспечение, могут применяться для коммуникации при помощи графических средств. Управление высокотехнологичными устройствами может осуществляться с помощью адаптированных клавиатур, джойстиков, трекболов, сенсорных экранов, электронных указывающих устройств. Электронные указывающие устройства позволяют управлять движением указателя на экране с помощью ультразвука, инфракрасных лучей, движений глаз, дыхания и глотания [1; 2].

Т.В. Горудко к средствам поддерживающей и альтернативной коммуникации относит нетехнические и технические устройства. Нетехнические устройства обеспечивают экспрессивную коммуникацию пользователя с помощью тактильных и графических символов. К ним относятся предметные и картинные календари, коммуникативные карты, доски, таблицы, книги, рамки для указания взглядом. Технические устройства коммуникации – это устройства, которые имеют устный или письменный вывод информации. К ним относятся устройства проигрывания отдельных сообщений; устройства проигрывания нескольких со-

общений; устройства с динамическим дисплеем; устройства упорядочивания изображений; устройства преобразования письменной речи в устную [5].

С. Течнер и Х. Мартинсен по способу передачи информации выделяют коммуникацию при помощи жестов, графических символов и предметных символов [10].

По мнению Е.Н. Павлович средства поддерживающей и альтернативной коммуникации можно разделить на две группы. К первой группе невербальных средств относятся реакции на вегетативной основе (потовыделение, слюновыделение, слезы, учащенное или замедленное сердцебиение и т. д.), мимика, жесты, телодвижения, взгляд. Ко второй группе относятся вспомогательные средства коммуникации: тактильно воспринимаемые символы (реальные предметы, их части, миниатюрные копии), графические символы (блисс-символы, лёб-символы, ребус-символы, пиктограммы, картинные символы коммуникации, фотографии и т. д.) и технические устройства («коммуникативные кнопки», «говорящие» фотоальбомы, «SuperTalker», «Go talk», адаптированные для коммуникации планшеты и т. д.) [8].

С. Е. Гайдукевич считает, что современные средства поддерживающей и альтернативной коммуникации представлены тремя основными группами:

1. Простые средства, которые помогают выражать потребность в коммуникации, сообщать об основных потребностях жизнедеятельности, получать представления о последовательности событий, овладевать основными языковыми структурами. К ним относятся предметы, жесты, фотографии и изображения, символы.

2. Средства коммуникации с использованием простой техники (магнитофоны с проигрыванием одного сообщения, звучащие игрушки, говорящие записные книжки и фотоальбомы, коммуникаторы и т. д.). С их помощью можно записывать, сохранять и воспроизводить голосовые сообщения, тем самым создавать условия для активного общения людей с ограничениями вербальной коммуникации

3. Многофункциональные средства коммуникации на основе сложных технических устройств (сенсорные экраны, синтезаторы речи и др.). Эти средства обеспечивают значительное расширение словаря, позволяют задавать тему беседы, объединять одновременно несколько тем, делают возможным общение на расстоянии [4].

Таким образом, за последние годы был накоплен большой опыт применения поддерживающей и альтернативной коммуникации, которая является одним из эффективных средств, повышающих уровень социализации детей с нарушенными навыками вербального общения. Существующее многообразие средств альтернативной коммуникации позволяет подобрать наиболее подходящие для конкретного пользователя. Использование одного средства коммуникации не исключает

одновременное использование других средств, что обеспечивает мультимодальный подход.

Список литературы

1. Augmentative and Alternative Communication. – Mode of access: https://www.asha.org/PRPSpecificTopic.aspx?folderid=8589942773§ion=Key_Issues#AAC_Systems. – Date of access: 02.03.2040.

2. Thunberg G. Augmentative and Alternative Communication Intervention for Children with Autism Spectrum Disorders [Electronic resource] / G. Thunberg // Autism Spectrum Disorders – From Genes to Environment. – 2011. – Mode of access: <https://www.intechopen.com/books/autism-spectrum-disorders-from-genes-to-environment/augmentative-and-alternative-communication-intervention-for-children-with-autism-spectrum-disorders>. – Date of access: 02.03.2020.

3. Агаева И. Б. Теоретико-методологические основы изучения системы альтернативных средств коммуникации // Проблемы современного педагогического образования: сб. ст. / редкол.: А. В. Глузман [и др.]. – Ялта, 2016. – № 52. – Вып. 6. – С. 3–8.

4. Гайдукевич С. Е. и др. Развитие направления коррекционной работы «Дополнительная и альтернативная коммуникация (AAC)» в Республике Беларусь: международный образовательный проект при участии университетов Швеции, России и Беларуси // Специальная адукацыя. – № 2. – 2009. – С. 58–63.

5. Горудко Т.В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация : учеб.-метод. пособие. – Мн.: Белорус. гос. пед. ун-т, 2015. – 148 с.

6. Конвенция Организации Объединенных Наций о правах инвалидов [Электронный ресурс]. – URL: http://ombudsmanspb.ru/files/files/OON_02_site.pdf (дата обращения: 02.03.2020).

7. Национальный план действий по реализации в Республике Беларусь положений Конвенции о правах инвалидов на 2017–2025 годы [Электронный ресурс]. – URL: http://www.pravo.by/upload/docs/op/C21700451_1497646800.pdf (дата обращения: 02.03.2020).

8. Павлович (Сороко) Е. Н. Современные подходы к обучению коммуникации детей с тяжелыми множественными нарушениями // Взаимодействие национальных образовательных систем стран СНГ как фактор повышения качества образования: сб. материалов III съезда учителей и работников образования государств-участников СНГ / отв. ред. Р. С. Сидоренко. – Мн., 2014. – С. 498–500.

9. Стасько К.М. Обзор отечественных и зарубежных систем дополнительной и альтернативной коммуникации // Специальное образование. – 2014. – № 10. – С. 9–11.

10. Течнер С., Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. – М.: Генезис, 2014. – 432 с.

Для заметок

Для заметок

Научное издание

**СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА:
ОТ РАННЕЙ ПОМОЩИ
ДО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Сборник научных трудов

Оригинал-макет *Н. П. Никитиной*

Подписано в печать 12.05.2020. Формат 60x84 1/16.

Гарнитура Arial. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 25,5. Тираж 500 экз. Заказ № 1634

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское ш., 10