



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Сборник материалов Всероссийской
научно-практической конференции
«Актуальные проблемы
современного образования детей с ОВЗ»
(30 ноября 2020 г., г. Москва)

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ИНСТИТУТ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции
«Актуальные проблемы современного образования детей с ОВЗ»
(30 ноября 2020 г., г. Москва)

Москва – 2020

УДК 376; 159.9
ББК 74.1; 74.5; 74.9; 88.8
А43

А43 Актуальные проблемы современного образования детей с ОВЗ / Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы современного образования детей с ОВЗ» (30 ноября 2020 г., г. Москва) / Сост. А.Я. Абкович, Н.В. Бабкина, Е.Л. Ворошилова, А.В. Закрепина, М.М. Либлинг, А.В. Мещерякова, Т.В. Николаева, Ю.А.Разенкова, Е.М. Алексапольская. — М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. — 484 с.

30 ноября 2020 года в ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» в онлайн-формате состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современного образования детей с ОВЗ». Конференция проведена в целях обсуждения широкого круга вопросов по актуальным проблемам совершенствования системы образования и психолого-педагогической абилитации обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью, в том числе конструктивный анализ возможностей и условий реализации адаптированных основных образовательных программ (АООП) при обучении различных категорий детей с учетом их общих и специфических образовательных потребностей. В материалах конференции представлены исследования, опыт ведущих специалистов ФГБНУ «ИКП РАО», крупнейших педагогических вузов. Были обсуждены вопросы, связанные с особенностями современного образования детей разных нозологических групп, организации коррекционной работы при реализации адаптированной основной образовательной программы основного общего образования, а также специфика разработки и реализации АООП ООО применительно к каждой категории обучающихся с ОВЗ.

Материалы конференции представлены в авторской редакции. Ответственность за достоверность фактов, цитат, заимствований, собственных имен и других сведений несут авторы.

Работа выполнена ФГБНУ «ИКП РАО» в рамках Госзадания Министерства просвещения РФ на 2020 по проекту «Научно-методическое обеспечение деятельности педагогических работников образовательных организаций, специалистов ППМС-центров и органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования».

ISBN 978-5-907436-29-9

©ФГБНУ «ИКП РАО», 2020
©Коллектив авторов, 2020

Содержание

РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ 10

Федотова Л.А. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 10

Шмыгалева Ю.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОРСКИХ НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА «СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ОРИЕНТИРОВКА» ОБУЧАЮЩИМСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП..... 17

РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ, КОМПЛЕКСНОЙ АБИЛИТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА 24

Безкровная Е.А., Немыкина Е.Е., Солошина Н.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛГОРИТМОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ИТОГОВОМУ СОБЕСЕДОВАНИЮ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА..... 24

Беликова Е.Г., Мизернова И.Г. СИСТЕМА ПРОВЕДЕНИЯ МОНИТОРИНГА ПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА 32

Волокитина Т.В., Осташкова Ю.С. ЖЕСТОВАЯ ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА 39

Губина О.В. ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ. ОПЫТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ В УСЛОВИЯХ ГБОУ СО «ЦПМСС «ЭХО» 44

Ильюшина С.В., Лигус О.А., Красильникова О.А. КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА 53

Кудренко Н.В., Чумакова А.В., Марьина А.А., Головки И.Н. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ И КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА НА УРОКАХ..... 60

Мангушева Р.Э. ОСОБЕННОСТИ ЗВУЧАНИЯ ГОЛОСА У СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 65

РАЗДЕЛ 3. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛОГОПЕДИИ: НАУКА И ПРАКТИКА	71
Андреева И.В. ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ.....	71
Андриашина А.И., Тишина Л.А. СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.....	77
Григоренко Н.Ю. СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ РАННЕЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОВЗ.....	81
Дрыгина Е.Н. МОТИВАЦИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	89
Дюпина А.В., Борякова Н.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	95
Кривавчук А.С., Тишина Л.А. АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ИССЛЕДОВАНИИ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ	99
Марусева О.В. ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДОО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ.....	105
Сапогова О.Л., Якубович А.И. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ СИНОНИМОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	111
Сычева И.С. СКОРОГОВОРКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ.....	115
Тарасова К.В., Тишина Л.А. РОЛЬ ВЕРОЯТНОСТНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	119
Хлебникова Н.Н. ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ	124

РАЗДЕЛ 4. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 131

Адамян Е.И., Колосова Е.Б. «ПОРТФОЛИО» КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА РЕБЕНКА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.. 131

Антонова Е.Е., Анисимова О.В. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ ФУНКЦИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ.....140

Данилюк Л.Е. К ВОПРОСУ О СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ..... 146

Журавлева Е.Ю. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ 152

Козырева О.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОВЗ..... 160

Колотыгина Е.А. ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 164

Корлякова Я.Е., Невоструева О.Ю., Ильина Е.П. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ В СОЦИУМЕ..... 170

Крашенникова Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО – РАЗВИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ И АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ..... 177

Ляпина И.С. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРИ ВКЛЮЧЕНИИ В НЕГО РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ..... 181

Мещерякова И.А. СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО АДАПТИРОВАННЫМ ПРОГРАММАМ 189

Никитина Н.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА ОСНОВЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ..... 194

Сагитова Г.А. ПРИЁМЫ РАБОТЫ НАД ДЕЛОВЫМ ПИСЬМОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-9 КЛАССОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	197
Сазонова А.О. ИНТЕГРАЦИЯ МУЗЫКИ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ (ПИСЬМА), КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К ПРЕДМЕТУ, У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	202
Скивицкая М.Е. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ (УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ).....	209
Солодкова С.Б. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	215
Телегина С.А., Митрофанова Т.В. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ...	221
Тихонова Е.В. НОВЫЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ. КОМПЬЮТЕР В РУКАХ ДЕФЕКТОЛОГА	227
Филиппова В.А. АНАЛИЗ КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ (CASE-STUDY) КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	232
Шуханова Э.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	240
Якупова Д.И., Меньшаева С.П. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	247
РАЗДЕЛ 5. РАННЯЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ОВЗ И ИХ СЕМЬЯМ В ОБРАЗОВАНИИ.....	254
Антонова М.А. ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	254
Бланк М.П., Демичева Н.Г., Дойкова С.В., Дувакина О.В. МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	260
Иванова Ю.Н. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ФИЛИАЛА ППМС-ЦЕНТРА	269

Коробицина С.С., Василенко Н.Е. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАКТИЛЬНО-ВИБРАЦИОННОГО И ЗРИТЕЛЬНО-СЛУХОВОГО МЕТОДА ДЛЯ СТИМУЛЯЦИИ АКТИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИХ ЗАДЕРЖКУ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	273
Костырина Т.Г. ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ И СОТРУДНИЧЕСТВУ УЧИТЕЛЯ- ЛОГОПЕДА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	279
Скрынникова И.Н. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ, ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ДОУ	284
Телицина О.С. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ЦППМСП.....	292
Терентьева И.Ю., Аркадьева Л.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ПЕРИНАТАЛЬНЫМИ ПОРАЖЕНИЯМИ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ	298
РАЗДЕЛ 6. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА И ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ.....	305
Гусейнова А.А. СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИЯ» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА.....	305
Линниченко М.В. Лисицкая З.И., Мирошниченко Т.И., Шеховицкая И.С. АЛГОРИТМ РАЗРАБОТКИ СИПР ДЛЯ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО ОВЗ.....	310
Никандрова Т.С., Горохова М.С. ПРИНЯТИЕ И ОСВОЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ И РОЛИ УЧЕНИКА ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ТМНР	316
Никитина Л.Н., Семенова Г.В. ОЧНО-ДИСТАНЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	322
Сатары В.В., Солдатова Л.Р. СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ТМНР ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ СРЕДСТВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ГБУ «КРОЦ»	330
Тимощук А.В. ДВИГАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА С ТМНР	338

РАЗДЕЛ 7. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ И КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... 344

Вечканова И.Г. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК РЕСУРС АБИЛИТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 344

Вильшанская А.Д. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР 351

Власенко В.С. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ..... 357

Галич А.А. ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ И ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ 366

Журавлева Е.Ю. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ 372

Загидуллина Д.З., Солодкова С.Б. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ..... 380

Индебаум Е.Л. МОНИТОРИНГ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР 385

Козырева О.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОВЗ..... 396

Кондратьева С.Ю. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... 400

Кочетова Е.А. ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ РАЗМЫШЛЕНИЙ: СТАТИСТИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ О СОСТОЯНИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РФ В 2019/2020 УЧЕБНОМ ГОДУ..... 409

Крестинина И.А. ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ АООП НОО ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР В РЕЖИМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 417

Пономарева Л.М. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ПОДРОСТКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	425
Романова А.А., Тишина Л.А. ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ АТТРИБУТИВНОЙ ЛЕКСИКОЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	430
Скобликова О.А. ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО КУРСА «ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ» АООП ООО ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	435
РАЗДЕЛ 8. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С РАС: ОПЫТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ	441
Антонова И.Д. ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ РЕБЁНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	441
Костин И.А. ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОГО ПРОВЕДЕНИЯ ГРУППОВЫХ ВСТРЕЧ ДЛЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ.....	447
Филимонова Л.В., Героева Н.Л., Федорова М.В., Петрович И.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ МУЛЬТТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ И РАС.....	454
Миронова О.В. ДИСТАНЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС).....	459
Солдаткина Л.Ф. ОПЫТ ДИСТАЦИОННЫХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ В РАМКАХ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ	463
Филипович И.В., Портянко В.А. ЗНАКОВЫЕ СИСТЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	471
Шмидке И.В., Дергилева Н.В. ФОРМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ИХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ.....	478

РАЗДЕЛ 1.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Федотова Любовь Андреевна

*(ГБОУ «Лаишевская школа-интернат для детей с ограниченными
возможностями здоровья», г. Лаишево, Респ. Татарстан)*

Аннотация. На современном этапе развития России происходят изменения в образовательных процессах: содержание образования усложняется, акцентируя внимание педагогов на развитие творческих и интеллектуальных способностей детей, коррекции эмоционально-волевой и двигательной сфер; на смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательного развития ребенка. В этих изменяющихся условиях педагогам необходимо уметь ориентироваться в многообразии интегрированных подходов к развитию детей, в широком спектре современных технологий. При работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, применяются особые коррекционно - развивающие педагогические технологии, позволяющие добиваться положительной динамики в обучении и воспитании. Технологии, применяемые при работе с детьми с ОВЗ:

1. Технология разноуровневого обучения
2. Коррекционно - развивающие технологии
3. Технология проблемного обучения
4. Проектная деятельность
5. Игровые технологии
6. Информационно-коммуникационные технологии
7. Здоровьесберегающие технологии.

Грамотное сочетание традиционных и инновационных технологий обеспечивает развитие у обучающихся познавательной активности, творческих способностей, школьной мотивации в учебно-воспитательном процессе[2]. Традиционные технологии обучения в коррекционной работе являются основными. Они основаны на постоянном эмоциональном взаимодействии педагога и учащихся. Традиционные технологии позволяют обогащать воображение учащихся, вызывая у них обилие ассоциаций, связанных с их жизненным и чувственным опытом. Игровая технология - одна из самых доступных, эффективных, имеющая тесную взаимосвязь с другими технологиями.

Игра наряду с трудом и учением - один из основных видов деятельности человека, удивительный феномен нашего существования. Игровые технологии – единство развивающих возможностей игровых технологий для формирования личности обучающихся осуществляется средствами разумной организации разносторонней игровой деятельности, доступной каждому ребенку, с учетом психофизических возможностей, путем осуществления специальных игровых программ, имеющих как общеразвивающий, так и специализированный характер[3].

Игра – самая свободная, естественная форма погружения ребенка в реальную или воображаемую действительность с целью проявления творчества, активности, самостоятельности, самореализации, собственного «Я». Игровые технологии - совокупность методов и приемов организации психолого-педагогического процесса в форме различных игр. Феномен и значение игровой технологии состоит в том, что являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, творчество, терапию, воспитание, труд. Целевые аспекты игровых технологий:

- Дидактические: расширение кругозора, формирование и применение определенных умений и навыков на практике;

- Воспитательные: воспитание самостоятельности, воли, сотрудничества, коммуникативности;
- Развивающие: развитие качеств и структур личности, психических процессов, мотивации к учебной деятельности, творческих способностей;
- Социальные: приобщение к нормам и ценностям общества, адаптация к условиям среды [3].

Используя игровые технологии в работе, мы не меняем ребенка и не переделываем его, не учим каким-то специальным поведенческим навыкам, а даем возможность «прожить» в игре волнующие его ситуации.

В отечественной педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали К. Д. Ушинский, П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин. В человеческой практике игровая деятельность выполняет такие функции: - развлекательную (это основная функция игры - развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес); - коммуникативную: освоение диалектики общения; - самореализации в игре как полигоне человеческой практики; - игротерапевтическую: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности; - диагностическую: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры; - функцию коррекции: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей; - межнациональной коммуникации: усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей; - социализации: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития. В структуру игры как процесса входят: а) роли, взятые на себя играющими; б) игровые действия как средство реализации этих ролей; в) игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными; г) реальные отношения между играющими; д) сюжет (содержание) - область действительности, условно воспроизводимая в игре. Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации

педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком - четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью[2].

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во многом зависят от понимания педагогов функций и классификации педагогических игр. В первую очередь следует разделить игры по виду деятельности на физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические. При подборе игр для детей с ОВЗ следует учитывать следующие требования:

- Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности. Соответствие игры возрасту ребенка или его актуальному уровню развития;

- Учет структуры дефекта;
- Подбор игрового материала с постепенным усложнением;
- Связь содержания игры с системой знаний ребенка;
- Соответствие коррекционной цели занятия; а
- Учет принципа смены видов деятельности;
- Использование ярких, озвученных игрушек и пособий;
- Соответствие игрушек и пособий гигиеническим требованиям, безопасность.

Применение игровых технологий при работе с детьми с нарушением зрения:

В целях развития социально-адаптивных навыков у детей с нарушением зрения на занятиях и в домашних условиях представляется эффективным применение игровых технологий с использованием наглядных пособий, предназначенных для осязательного восприятия, знаковых предметов,

связанных с теми или иными предметами окружающей среды, аудиозаписей и т.д.

Игровые технологии являются игровой формой взаимодействия воспитателя и воспитанника, родителя и ребенка через реализацию определенного сюжета при условии включения образовательных задач в содержание игры.

Правильно организованная, с учетом специфики материала и, главное, состояния зрительного анализатора детей игра тренирует память, что особенно важно для детей со зрительной патологией, ведь обучение таких детей проходит успешно лишь при соблюдении определенных условий.

Игра расширяет кругозор, активизирует познавательную деятельность, формирует необходимые умения и навыки, способствует усвоению учебного материала, позволяет быстро проверить результат.

Игра способствует развитию внимания, памяти, речи, мышления, умению сопоставлять, находить аналогии, принимать оптимальные решения. Активизирует развитие мотивационной направленности учебной деятельности, творческих способностей, фантазии, воображения[1].

В ходе игры формируются нравственные, эстетические позиции, мировоззренческие установки. Воспитывается чувство коллективизма. Развиваются коммуникативные навыки, толерантность. Дети учатся взаимодействовать друг с другом, невзирая на различную степень зрительной депривации, добиваться успеха в игре, преодолевают робость, комплексы. Приведу примеры игр:

Развивающие игры и упражнения для коррекции слухового восприятия детей с нарушением зрения:

«Найди мяч».

Оборудование: мяч, бубен.

Цель игры: развитие слухового восприятия, концентрации внимания.

Ход игры. Педагог выбирает водящего из числа незрячих детей. Затем прячет мяч и предлагает водящему найти его, ориентируясь на звук бубна. Если ребенок удаляется далеко от спрятанного мяча, то бубен звучит громко, если подходит близко – тише.

Игра повторяется несколько раз с разными детьми-водящими.

Дети внимательно слушают и считают.

Развивающие игры и упражнения для коррекции тактильного восприятия детей с нарушением зрения.

«Игра «Волшебная коробочка».

Оборудование: закрытая коробка с отверстиями с 2-х сторон для рук, игрушки небольшого размера.

Сложить в коробку разные игрушки и предметы небольшого размера (мячи, шишки, куколки, машинки, орехи и т.д.). Предложить ребенку поиграть: «Достань что-нибудь». Ребенок достаёт предмет, ощупывает, называет её и описывает.

Развивающие игры и упражнения для коррекции мнестической деятельности детей с нарушением зрения.

«Посуда в корзинке».

Оборудование: посуда для кукол.

Воспитатель предлагает детям достать посуду из корзинки. Ребенок на ощупь должен определить, что лежит в ней. Если определил правильно, достает предмет. Если ошибся, то предмет остается в корзинке. В дальнейшем игру можно усложнить, предложив запомнить предметы в том порядке, в каком они доставались из корзинки.

Развивающие игры и упражнения для коррекции наглядно - действенного мышления детей с нарушением зрения.

«Накрой стол для гостей»

Оборудование: набор посуды.

Ребенку предлагается расставить посуду и разложить столовые принадлежности для угощения гостей. Обратить внимание, чтобы у каждого гостя было всё необходимое, например, для чаепития (чашки, блюдца, ложки и т.д.).

Развивающие игры и упражнения для коррекции словесно - логического мышления детей с нарушением зрения.

«Продолжи ряд».

Описание. Предлагается ряд слов, а дети должны его дополнить:

Картофель, морковь ...

Корова, лошадь ...

Ромашка, василек ...

Автобус, автомобиль ...

На детскую игру можно смотреть по-разному. Но есть законы, не подчиняющиеся ничьим желаниям. Согласно одному из них, если какая-то стадия развития не пройдена полностью, то следующая будет протекать искаженно. Детство – время игры, и если блокировать игровые способности ребёнка, не давая ему поиграться, то на следующих этапах развития он будет доигрывать недоигранное, вместо того, чтобы идти вперёд.

Между тем игровые технологии так и остаются «инновационными» в системе российского образования.

Игровые технологии имеют огромный потенциал с точки зрения приоритетной образовательной задачи: формирования субъектной позиции ребёнка в отношении собственной деятельности, общения и самого себя.

По словам Конфуция, «Учитель и ученики растут вместе». Так пусть игровые технологии позволяют расти как ученикам, так и учителю.

Список литературы

1. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе: Методическое пособие / М.Г. Ермолаева. – 2-е изд., доп. – СПб.: СПб АППО, 2005.

2. Михайленко, Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Педагогика: традиции и инновации: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). — Т. 1. — Челябинск: Два комсомольца, 2011.

3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОРСКИХ НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА «СОЦИАЛЬНО- БЫТОВАЯ ОРИЕНТИРОВКА» ОБУЧАЮЩИМСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

Шмыгалева Юлия Валерьевна

(Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Михайловская школа-интернат» г. Михайловка, Волгоградская область)

Аннотация. В статье рассматриваются требования к наглядным пособиям для слепых и слабовидящих детей, а также для слепых и слабовидящих детей с легкой умственной отсталостью; даются рекомендации по изготовлению наглядных пособий своими руками.

Ключевые слова: слепые дети, слабовидящие, наглядные пособия, коррекционная работа, слепые и слабовидящие дети с легкой умственной отсталостью, социально-бытовая ориентировка.

При обучении слепых и слабовидящих детей разнообразные средства наглядности применяются в значительно большей степени, чем в работе с нормально видящими детьми. Это обусловлено тем, что нормально видящий ребенок овладевает необходимой информацией об окружающем мире спонтанно, без каких-либо усилий. Причем, 90% этой информации - зрительная. Ребенок же, имеющий глубокую зрительную патологию, нуждается в целенаправленном обучении тому, что его окружает, с помощью сохранных анализаторов [4]. Без использования специальных средств наглядности это

невозможно, т.к. непосредственное чувственное восприятие многих предметов или явлений часто затруднено или недоступно.

Рассмотрим некоторые особенности зрительного восприятия наглядности детьми с нарушениями зрения.

Процесс зрительного восприятия у детей данной категории протекает замедленно по сравнению с нормой.

Дети с глубоким поражением зрения, имеющие остроту зрения от 0,1 и ниже, затрудняются в выделении характерных признаков предметов и их изображений, не видят второстепенных деталей, путают сходные по форме изображения [1,2].

У детей нарушено целостное восприятие наглядности, поэтому процессы осмысления и формирования зрительных образов у них затруднены.

Виды наглядности, используемой в обучении детей с нарушением зрения: натуральные наглядные пособия, объемные наглядные пособия, дидактические игрушки, изобразительные наглядные пособия, графические наглядные пособия, символические наглядные пособия, рельефные наглядные пособия.

Требования к выбору наглядных пособий:

предметы должны быть удобными для зрительного и осязательного обследования;

предметы должны быть традиционной легко узнаваемой формы с четко выраженными основными деталями;

предметы должны быть ярко окрашенными, с выделенными цветом основными деталями.

Требования к наглядным пособиям:

- четкое выделение общего контура изображения.
- усиление цветового контраста изображения.
- выделение контуром, разными линиями, штрихами, цветом главного в изображении.
- уменьшение количества второстепенных деталей.

Требования, предъявляемые к наглядности, выдвигали многие тифлопедагоги: В.П. Жохов, Б.К. Тупоногов, Л.И. Плаксина, В.З.Денискина, Л.И. Солнцева.

При изготовлении изобразительной наглядности следует учитывать, что способность различать изображения зависит от остроты центрального зрения. Так, при остроте зрения 0,01-0,03 это - не менее 15 мм, при остроте зрения 0,04-0,08 —не менее 5 мм, при остроте зрения 0,09-0,2- не менее 3 мм [6].

Дети с нарушением зрения лучше воспринимают изображения в цветовом исполнении.

В то же время следует избегать использования темных цветовых оттенков, они хуже всего воспринимаются детьми [5].

Условия эффективности использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения:

Демонстрируемая наглядность должна быть размещена таким образом, чтобы каждый ребенок мог ее рассмотреть.

Для обследования наглядности детям с нарушением зрения должно предоставляться больше, чем нормально видящим.

Детям, которые в этом нуждаются, необходимо на занятии или уроке предоставить возможность приблизиться к демонстрируемой наглядности, внимательно рассмотреть ее, обследовать с помощью осязания.

Наглядность следует внести в класс до начала занятия или урока для того, чтобы дети могли предварительно рассмотреть ее. После окончания занятия (урока) эта наглядность некоторое время может оставаться в классе.

Использование рельефной наглядности должно сопровождаться соотнесением ее с реальными предметами.

При демонстрации новых, незнакомых детям предметов педагог обращает внимание на последовательность знакомства с их характерными признаками, свойствами, качествами.

Педагог должен сопровождать демонстрацию наглядности четким, доступным пониманию детей данного возраста описанием.

Задачи использования авторских наглядных пособий:

- вызвать эмоциональный интерес к пособию
- научить использовать обе руки для нахождения нужной детали
- научить ребенка сравнивать изображения с игрушкой или натуральным объектом
- формирование у детей осязательной культуры, умение выделять главные признаки, анализировать детали предмета, повторное обследование и формирование целостного образа [3].

Бизиборд - это развивающая доска – авторское пособие. Оно рассчитано на бисенсорное восприятие, т.е. на осязание и остаточное зрение. Используется для слепых и слабовидящих детей, включая детей с легкой умственной отсталостью, начальных классов, слепых детей с трудностями ориентировки в пространстве (трудно включать вилку в розетку, открывать замок ключом) разного возраста.

Цель: овладение детьми выполнением предметно-практических действий с предметами, используемыми в пособии, развитие и совершенствование мелкой и общей моторики рук, слухового восприятия, ориентировка на поверхности пособия, развитие сенсорного восприятия, закрепление представлений о цвете, форме, величине предметов, закрепление знаний о видах замков и выключателей. Даны рекомендации по изготовлению пособия своими руками, а также методические рекомендации по работе с пособием.

Пособие получило рецензию Зав. Лабораторией содержания и методов обучения детей с нарушением зрения ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», кандидата пед. наук, доцента Венеры Закировны Денискиной.

Пособие «Виды тканей»

Цель: развивать непосредственное представление слепых и слабовидящих детей о видах тканей, их структуре, названии, возможностями ухода за изделиями из них.

Используется для работы со слепыми и слабовидящими детьми, включая детей с легкой умственной отсталостью начальных классов (4 класс), 5-12 класс слепые и слабовидящие обучающиеся в зависимости от темы и индивидуальных особенностей подростка. Образцы можно потрогать целой ладонью, зафиксированы только сверху, почувствовать фактуру и плотность ткани. На обратной стороне карточки написано плоскостными буквами и продублировано по-Брайлю название ткани.

Плоскостные карточки со значками стирки и глажения белья

Карточки со значками иллюстрации единой системы маркировки текстильной одежды, а именно показа различной степени нагрева утюга.

Причем для слабовидящих детей - рисунок плоскостной, облегченный для восприятия информации с помощью дефектного зрения.

На каждой карточке - только один значок с крупным и четким изображением в рамке (границы карточки указаны). Причем нижний правый уголок карточки срезан, что позволяет слепым детям ориентироваться на плоскости, определять верх и низ пособия.

Тактильные карточки со значками глажения белья.

На обычную бумагу для печати наклеено изображение утюга из бархатной бумаги, а сверху – тактильные точки (в зависимости от температурного нагрева).

Цель: усвоение учениками единой системы маркировки текстильных изделий, ориентирование на утюге, развитие мелкой моторики и чувствительности подушечек пальцев.

Пособие «Застегивание одежды»

Цель: развитие умения застегивать и расстегивать разные виды мелкой фурнитуры одежды: крючок, молния, пуговицы, кнопки, поясок, липучка,

завязывать шнурки. Пособие рассчитано на бисенсорное восприятие, т.е. на осязание и остаточное зрение обучающихся разных возрастов в зависимости от темы и индивидуальных особенностей подростка.

Пособие представляет собой настенное панно с «тренажерами» одежды и обуви. Даны рекомендации по изготовлению пособия своими руками, а также методические рекомендации по работе с пособием.

Пособие «Иголки и пуговицы» изготовлено совместно с учителем трудового обучения.

Цель: улучшение представления детей о строении иголки и пуговиц с 2 и 4 отверстиями, формирование навыков завязывания узелка, вдевания нитки в иголку, пришивании пуговицы к картону и объемной ткани.

Иголки и пуговицы увеличены во много раз. Обязательно на занятии производить соизмерение с натуральным предметом.

Список литературы

1. Григорьева Л.П., Бернадская М.Э., Блинникова И.В., Солнцева О.Г. Развитие восприятия у ребенка // Пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе. - М.: Школа-Пресс, 2001.

2. Григорьева Л.П. Особенности зрительного познания изображений у слабовидящих школьников // Дефектология. 1984. - №2

3. Кулагин Ю.А. Восприятие средств наглядности учащимся школ слепых.- М.: Педагогика, 1969.

4. Подколзина Е.Н. Использование наглядности в обучении детей с нарушением зрения (в детском саду и начальной школе) // Дефектология. 2006. - №6.

5. Потемкина А.В. Современные подходы к использованию средств изобразительной наглядности на коррекционных занятиях со слабовидящими дошкольниками // В кн.: Актуальные проблемы социализации инвалидов по зрению.- С.-Петербург, Издательство РГПУ имени А.И. Герцена, 1999.

6. Тупоногов Б.К. Тифлопедагогические требования к современному уроку
// Методические рекомендации.- М.,1999.

РАЗДЕЛ 2.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ, КОМПЛЕКСНОЙ АБИЛИТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛГОРИТМОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ИТОГОВОМУ СОБЕСЕДОВАНИЮ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Безкровная Е.А., Немыкина Е.Е., Солошина Н.Н.

(ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 23» г.Белгород)

Аннотация. В статье рассматриваются специальные методы и приёмы, которые может использовать учитель при подготовке к Итоговому собеседованию детей с ОВЗ.

Авторы предлагают использовать систему алгоритмов, помогающих школьникам с нарушениями слуха выполнить в пошаговом режиме каждое из четырёх заданий: чтение и пересказ текста, создание монологического высказывания в рамках каждого из трех типов речи, участие в диалоге. Каждый из предлагаемых алгоритмов построен с учетом оценочных критериев Итогового собеседования и включает в свой состав только необходимые речевые действия.

Пошаговое освоение предлагаемых алгоритмов не только поможет обучающимся с ОВЗ подготовиться к экзамену, оно способствует развитию у них коммуникативных умений, помогает социализации выпускников с нарушениями слуха.

Ключевые слова: обучающиеся с нарушениями слуха, коммуникативные компетенции, специальные методы и приемы обучения, индивидуальные возможности и психофизические особенности, использование алгоритмов.

Итоговое собеседование является обязательным для обучающихся с нарушениями слуха. В ходе этой подготовки решаются специфические задачи,

направленные на формирование коммуникативной компетенции. Подготовка к итоговому собеседованию предполагает использование специальных методов и приемов обучения с учетом индивидуальных возможностей и психофизических особенностей обучающихся с нарушением слуха.

Одним из таких приёмов является использование алгоритмов при подготовке к итоговому собеседованию по русскому языку. Правильно составленные алгоритмы работы по предлагаемым заданиям на устном экзамене помогают понять содержание задания, подготовиться к ответу и правильно выполнить задание [1, стр.1].

С целью формирования коммуникативных навыков начиная с восьмого класса каждый ученик составляет «Папку для подготовки к итоговому собеседованию по русскому языку». В эту папку он с помощью учителя собирает весь материал, необходимый для сдачи устного экзамена. Он включает теорию, схемы, таблицы, алгоритмы. Обучающиеся пользуются им на уроках, на индивидуальных занятиях по развитию речевого слуха и формированию произношения, факультативных занятиях по русскому языку.

Первое задание – «чтение текста вслух» [2, стр.9]. Учащимся при выполнении задания предлагаем выполнить пошаговую инструкцию:

Шаг 1-й. Прочитайте текст, стараясь понять общий (о ком ...?).

Шаг 2-й. Поставьте ударение в знакомых словах, поставьте специальные знаки (надстрочные знаки) для соблюдения правил орфоэпии.

Шаг 2-й. Найдите в тексте числа, запишите их именами числительными в нужной грамматической форме.

Шаг 3-й. Выпишите трудные слова: иноязычные, сложные слова, имена отчества и фамилии, географические названия.

Шаг 4-й. Выделите в каждом абзаце микротему, ключевые слова, связанные с ней, и запишите на черновик с помощью логической схемы, сохраняя основные микротемы и их основное содержание.

Для понимания текста о людях, оставивших след в истории нашей Родины, необходимо выяснить, что именно автор хочет сказать нам о выдающемся человеке. Для этого тренируем учащихся в составлении плана научно-популярного текста о знаменитых людях по следующей схеме:

Основная мысль: фамилия, имя, отчество + профессия или должность
это знаменитый человек/ оставил яркий след в истории нашей Родины:

1 микротема - профессиональные достижения;

2 микротема - всю жизнь посвятил любимому делу;

3 микротема - его помнят потомки;

Данную схему учащиеся дополняют словами, которые несут смысловую нагрузку (они называют достижения, черты характера, действия, то, что помнят потомки) и минимальное количество зависимых от них слов.

Шаг 5-й. Прочитать текст очень медленно, соблюдая правила орфоэпии и применяя навыки самоконтроля за произношением.

Обучать работать с новым текстом по такой схеме надо в течение нескольких лет, так как обучающиеся с нарушениями слуха испытывают большие трудности при понимании текстов научно-публицистического стиля. Такая форма работы помогает готовиться к пересказу конкретного текста.

Второе задание – «пересказ текста с включением приведённого высказывания» [2, стр.56]. Одна из задач учителя – научить школьников сокращать текст для пересказа.

Начиная с 8-го класса, на уроках мы знакомим школьников с приёмами компрессии (сжатия) текста. Для этого сначала учим их выделять главное в каждом абзаце, формулировать микротемы каждого абзаца. Очень эффективным видом работы является работа с таблицами, в которых справа записан полный текст, а слева надо записать вариант сжатого текста, используя приёмы компрессии текста. Данный вид работы проводится сначала с помощью учителя, а потом дети справляются самостоятельно.

Учащимся мы предлагаем использовать пошаговую инструкцию:

Шаг 1-й. Разделите текст на абзацы и определите микротемы каждой части текста.

Шаг 2-й. Выберите способы компрессии (сжатия) для каждой части текста.

Шаг 3-й. Используя эти способы, сократите текст, сохраняя главную информацию и все микротемы.

Шаг 4-й. Напишите краткий пересказ текста на черновике.

Шаг 5-й. Прочитайте пересказ текста и найдите место и способ включения предложенного высказывания в пересказ.

Шаг 6-й. Расскажите текст кратко, включая высказывание в пересказ.

Используйте один из приёмов цитирования.

Особое внимание на уроках мы уделяем работе с высказыванием, которое надо уместно и точно разместить в воспроизводимом тексте [2, стр. 58]. Обязательно основательно изучаем тему «Цитирование и способы передачи чужой речи», «Способы введения цитирования». Также для связности текста предлагаем учащимся речевые клише, которые не противоречат правильности введения цитаты, уместности и логичности включения цитаты в текст пересказа.

Применение пошаговой инструкции позволяет в пересказе сохранить все микротемы текста и гарантирует выполнение всех оценочных критериев.

Третье задание – «монологическое высказывание». Учащиеся должны составить текст одного из типов речи (описание, повествование или рассуждение) [2,стр.110]. Они самостоятельно выбирают один из трёх предложенных вариантов монолога, который им легче составить. При подготовке к составлению монологического высказывания сначала знакомим учащимся с характеристиками каждого типа речи и различиями между ними, раздаём памятки «Типы речи».

Первая тема задания № 3 - создать текст-описание по фотографии. Даём учащимся пошаговую инструкцию:

Шаг 1-й. Внимательно рассмотрите фотографию и определите тему фотографии (чему посвящена фотография?).

Шаг 2-й. Подберите опорные слова и словосочетания для описания фотографии.

Шаг 3-й. Напишите рассказ по фотографии, опираясь на 5 смысловых вопросов:

- время действия (когда? в какое время?)
- место действия (где? в каком месте?)
- внешний вид участников (кто? как выглядят?)
- занятие участников (что делают? чем заняты? как?)
- настроение участников (какое? какие эмоции выражены?)

Шаг 4-ый. Расскажите свой написанный рассказ по фотографии.

При составлении рассказа-описания по фотографии мы предлагаем учащимся готовые речевые шаблоны.

1. Передо мной интересная фотография.
2. На ней изображен(а) ...
3. Если это улица, описать погоду – На снимке запечатлен (какой, какое) день, утро ..+ подробности (светит яркое солнце, на небе облака и т.д.)
4. Перед нами (школьный двор, зал музея, комната и т.д.).
5. На переднем плане мы видим....
6. Они (описать внешний вид, одежду, чем заняты).
7. Их лица (его лицо, ее лицо) ... (радостны, печальны, сосредоточенны), потому что ...
8. На заднем плане мы видим (назвать, кто, что на дальнем плане)
9. Я думаю (мне кажется), что.... (сделать вывод о том, что на заднем плане или о снимке в целом).
10. Мне понравилась эта фотография, потому что она четко передает чувства и эмоции присутствующих (присутствующего) на ней.

Вторая тема задания № 3 - создать текст-повествование на основе жизненного опыта [2,стр.118] Предлагаем учащимся пошаговый алгоритм:

- Шаг 1-й. Вспомни события из личной жизни, которые подходят для данной темы.

- Шаг 2-й. Напиши текст-повествование по плану: вступление, завязка, развитие действия, кульминация, развязка.

- Шаг 3-й. Расскажи свой написанный рассказ.

При составлении рассказа-повествования учащимся с нарушениями слуха помогают готовые речевые шаблоны.

1. Я хочу рассказать об одном интересном событии - ...
2. Туда я отправился вместе с (классом, семьей, друзьями).
3. Наша (поездка, экскурсия, наш поход) состоялся (указать дату).
4. К этому мероприятию мы готовились заранее: ... (рассказ о том, как готовились: читали об этом, изучали материалы, собирали вещи и т.д.).
5. И вот наступил долгожданный день.
6. Во время экскурсии мы побывали... Во время похода мы побывали...
7. Кроме того, мы увидели ...
8. Самым интересным оказалось (стал, был)... , так как....
9. Мне понравилась эта (понравился этот), потому что
10. Я хочу еще раз принять участие в подобном мероприятии.

Третья тема задания № 3 - составить рассуждение по одной из сформулированных проблем [2, стр.120]. На уроках сначала мы учим учащихся создавать рассуждения-объяснения на основе схемы: тезис – доказательства (аргументы) – вывод. Предлагаем им алгоритм для подготовки монологического высказывания-рассуждения.

Шаг 1-й. Внимательно прочитайте основной проблемный вопрос и определите тему высказывания (о чём?) и основную мысль (зачем?).

Шаг 2-й. Дайте толкование тех тематических слов, которые есть в основном вопросе. Эти слова должны повторяться в формулировке каждого из вспомогательных вопросов.

Шаг 3-й. Используйте все предложенные вспомогательные вопросы как основу аргументов к основной мысли.

Шаг 4-й. Напишите текст-рассуждение по композиционной схеме, приведите свои доказательства (аргументы) из личного опыта, из художественной литературы.

Шаг 5-й Расскажите свой текст-рассуждение.

При составлении рассказа-рассуждения учащимся с нарушениями слуха оказывают большую помощь готовые речевые шаблоны.

Мне предложили обсудить интересную тему.

Я думаю, что.....

Итак, (далее прочитайте первый предложенный вопрос).

Я считаю, что ... (ответ на первый предложенный вопрос).

Я уверен, что (ответ на третий предложенный вопрос), потому что...

Кроме того, (далее изложить информацию из последнего вопроса).

Таким образом, (сделать общий вывод). Такова моя позиция.

Такие пошаговые инструкции помогают учащимся с нарушениями слуха понять задание (на что смотреть в первую очередь и что с этим делать) и составить собственное монологическое высказывание.

Четвертое задание – «диалог с экзаменатором-собеседником». В данном задании учащемуся предстоит выполнить коммуникативную задачу – дать полные ответы на 3 проблемных вопроса, логически связанных между собой [2,стр.131]. Мы предлагаем учащимся инструкцию пошаговых действий:

Шаг 1-й. Внимательно послушайте вопрос, обратите внимание на вопросительное слово и тематические слова, чтобы понять, о чём в вопросе идет речь.

Шаг 2-й. Перестройте вопросительные предложения на повествовательные (утвердительные) – это будет первый ваш ответ.

Шаг 3-й Выскажите свое мнение по данному вопросу (если в вопросе есть слова: почему, как по вашему мнению и др.). Опирайтесь на свой жизненный опыт, на традиции вашей семьи и др.

При обучении диалогу на первоначальном этапе проводим уроки-дискуссии под руководством учителя, позже - небольшие дискуссии в течение нескольких минут, используем работу учеников в паре. Основные тезисы из таких дискуссий учащиеся могут кратко записать, а потом использовать в диалоге.

Для отработки заданий итогового собеседования по русскому языку используются ресурсы Интернета, ФИПИ, образовательный портал для подготовки к экзаменам «Решу ОГЭ».

Целенаправленная работа по применению алгоритмов на уроках при обучении школьников с нарушениями слуха дает положительные результаты. Они учатся использовать памятки и алгоритмы для развития коммуникативных навыков, применяют своеобразные “блоки” в речи, доводя эту работу до автоматизма. Такая работа помогает им в подготовке к выпускному экзамену по русскому языку (итоговому собеседованию), способствует развитию у них коммуникативных умений, помогает социализации выпускников с нарушениями слуха.

Список литературы

1. Обедина Е.С. Использование алгоритмов при подготовке к устному итоговому собеседованию по русскому языку учащихся основной школы (Иркутская обл., г. Усть-Илимск)

2. Черкасова Л.Н. ОГЭ 2019. Русский язык: устное собеседование. – М.: Эксмо, 2018. – 208 с. – (ОГЭ. Сдаём без проблем).

СИСТЕМА ПРОВЕДЕНИЯ МОНИТОРИНГА ПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Беликова Елена Геннадьевна, Мизернова Инна Геннадьевна

*(ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат
№ 23» г.Белгород)*

Аннотация. В статье предложена система проведения мониторинга предметных умений младших школьников с нарушением слуха, разработанная авторами в соответствии с ФГОС НОО ОВЗ.

Ключевые слова: мониторинг, диагностические карты, оценка предметных достижений

В соответствии с требованиями к результатам освоения АООП НОО предметные результаты связаны с овладением обучающимися содержанием каждой предметной и коррекционно-развивающей области и характеризуют их достижения в усвоении знаний и умений, возможности их применения в практической деятельности [4, с. 23].

Оценка предметных результатов слабослышащих и позднооглохших обучающихся начальных классов представляет собой оценку достижения обучающимися планируемых результатов по отдельным предметам. Достижение этих результатов обеспечивается за счет основных компонентов образовательного процесса – учебных предметов, представленных в обязательной части базисного учебного плана [2, с.77].

Оценка предметных результатов глухих обучающихся начальных классов связана с достижением планируемых результатов по отдельным предметам. Объектом оценки предметных результатов служит способность глухих обучающихся решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи с использованием средств, относящихся к содержанию учебных предметов, в том числе на основе метапредметных действий [3, с.65].

Для оценки предметных результатов обучающихся с ОВЗ в условиях ФГОС НОО является предметный мониторинг - система диагностических процедур, проводимых в различные возрастные периоды.

Мониторинг – это профессиональная деятельность по отслеживанию состояния или развития какого – либо предмета изучения, которая позволяет оценить результативность осуществляемой деятельности и принять своевременные и обоснованные решения².

Мониторинг предметных результатов учащихся в свете новых подходов к организации контрольно-оценочной деятельности, стоящих перед педагогическим коллективом школы-интерната в условиях введения ФГОС для детей с ОВЗ, является проверкой на практике в реальных условиях теоретически построенных и предложенных новых моделей образовательной системы. Именно оценка результатов образования позволит сделать вывод об эффективности деятельности образовательных систем по внедрению ФГОС.

В решении задач, поставленных перед коррекционной школой стандартами, большое значение придается педагогическому мониторингу, так как без непрерывного систематического отслеживания качества знаний и результатов воздействия воспитательно-образовательного процесса на личность обучающегося трудно оценить эффективность работы школы и определить пути её дальнейшего развития.

Мониторинг в школе-интернате для детей с нарушением слуха представлен двумя уровнями. Мониторинг первого уровня (индивидуальный) осуществляет сам учитель. Это наблюдения, фиксирование динамики развития каждого ученика и классного коллектива в целом или по определённым направлениям.

Мониторинг второго уровня (внутришкольный) осуществляет администрация школы.

Для организации мониторинга сформированности предметных результатов, учителю необходимо иметь полное представление о содержании

оценки, общих подходах к определению уровня освоения учебного материала, особенностях используемых заданий.

Мониторинг представляет систему диагностических процедур, проводимых в различные возрастные периоды детей с целью управления качеством образования.

Недостаточность практического опыта по мониторингу в рамках реализации ФГОС ОВЗ, нехватка методических рекомендаций и инструментария для обследования порождают проблему объективной оценки эффективности образовательных (предметных и метапредметных) достижений учащихся.

Разработанный учителями начальных классов специальной коррекционной школы-интерната № 23 г. Белгорода «Практический материал для проведения мониторинга предметных умений младших школьников с нарушением слуха в общеобразовательных организациях, реализующих ФГОС НОО ОВЗ» (М., издательство ВЛАДОС, 2018 г) позволяет оценить предметные результаты и выявить уровень знаний обучающихся по основным образовательным областям АООП для детей с нарушением слуха. Они включают в себя инструментарий оценивания планируемых результатов освоения обучающимися адаптированной основной общеобразовательной программы. Это модель системы оценки достижения планируемых результатов, где каждый элемент системы предполагает рефлексию и коррекцию полученных результатов. В соответствии со стандартом, основным объектом мониторинга, его содержательной и критериальной базой выступают планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы, те результаты, которые имеют значение для продолжения обучения на ступени среднего общего образования. В данном пособии представлены материалы для мониторинга, осуществляемом учителем, так как именно мониторинг первого уровня обеспечивает развитие или

коррекцию индивидуальных особенностей каждого ученика, его включение в учебную деятельность с учетом возможностей и способностей.

В начальной школе используются три вида оценивания: стартовая диагностика, текущее оценивание, тесно связанное с процессом обучения, и итоговое.

Стартовая предметная диагностика в первых классах основывается на результатах мониторинга общей готовности первоклассников к обучению в школе и результатах оценки их готовности к изучению определенного курса. Для проведения педагогической диагностики первоклассников к успешному обучению в начальной школе используется диагностический материал, составленный учителями начальных классов школы-интерната на основе программных требований для дошкольников с нарушением слуха, которая проводится с целью выяснения владения ими базовыми знаниями. Такая диагностика проводится в первые недели сентября и позволяет определить актуальный уровень знаний, необходимый для продолжения обучения, а также наметить «зону ближайшего развития», организовать коррекционную работу. Результаты обрабатываются и доводятся до сведения членов ШППк [1, с. 4].

Результаты стартовой работы фиксируются в протоколах, таблицах или, например, в карте – характеристике к началу школьного обучения. Рекомендуется три уровня оценивания знаний, умений, навыков: 1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий. После проведения диагностики, при необходимости, можно выявить уровень готовности не только отдельного обучающегося, но и в целом класса, отобразив результаты в диаграмме по каждому предмету или блоку [1, с. 4].

Результаты тематического, промежуточного и итогового срезов фиксируются в диагностической карте. В процессе оценки используются разнообразные методы и формы, взаимно дополняющие друг друга (предметные стандартизированные письменные и устные, практические, творческие работы, проекты, наблюдение, самоанализ, самооценка и др.).

Диагностические карты имеют максимальную информативность для учителя. Детальный анализ диагностических карт позволяет каждому учителю школы сделать обоснованные предположения о возможных успехах и трудностях адаптационного периода обучения выпускника начальной школы в 5 классе основной школы [1, с. 4-5].

Для текущего оценивания предлагаются примерные тексты контрольных работ по математике, грамматике и чтению, составленные с учетом программных требований и уровня развития речи детей. Это формы контрольно-измерительных материалов, которые используются для организации самостоятельной работы, самоконтроля и педагогического контроля в учебном процессе.

Итоговая комплексная контрольная работа – это система заданий к тексту. Основная цель этих заданий – выявить уровень (достаточный или минимальный) овладения детьми основополагающими понятиями и способами действий в области чтения, а также изученных курсов: «Формирование грамматического строя речи/Развитие речи», «Математика», «Окружающий мир». Данные работы основаны на интегративном подходе. При выполнении комплексной итоговой работы, обучающиеся должны применять базовые учебные действия, что позволит оценить в единстве предметные и личностные результаты. Проведение таких работ предполагается по окончании учебного года.

Итоговые комплексные работы разработаны для всех классов начальной школы – с 1-го по 5-й. как для глухих обучающихся, так и для слабослышащих. Все они имеют схожую структуру и строятся на основе текста, к которому дается ряд заданий по русскому языку и чтению, математике, окружающему миру. Задачи комплексной работы – установить уровень овладения ключевыми умениями (сформированность навыков чтения, умение работать с текстом, понимать и выполнять инструкции), позволяющими успешно продвигаться в освоении учебного материала на следующем этапе обучения. В соответствии со

стандартами задания комплексных работ ориентированы не только на проверку освоения отдельных знаний, но и оценку способности учащихся начальных классов решать учебные и практические задачи на основе полученных знаний, сформированных умений и универсальных учебных действий [1, с. 5].

Для оценивания осознанности каждым обучающимся особенностей развития его собственного процесса обучения наиболее целесообразно использовать метод, основанный на вопросах для самоанализа. Для этого коллективом педагогов начальной школы разработаны оценочные листы. При анализе ответов учащихся учитель оценивает, насколько соотносится выставленная им оценка с самооценкой ученика, насколько учащиеся видят и осознают имеющиеся у них проблемы; конструктивность позиции ученика, а также наличие или отсутствие неожиданных для учителя проблем и затруднений и их характер. Оценочные листы содержат информацию как для учителя, так и для ученика и его родителей. В результате обучения заполнению оценочных листов у младших школьников с нарушением слуха формируются навыки оценивания предметных результатов:

- готовность и способность к саморазвитию;
- умение контролировать процесс и результаты своей деятельности;
- умение адекватно воспринимать оценки и отметки.

Систематический мониторинг позволяет сделать выводы о сформированности общеучебных умений и навыков у выпускников начальной школы коррекционного общеобразовательного учреждения. Анализ результатов проведенного мониторинга дает представление общей картины сформированности способностей выпускников адаптированных образовательных программ начального общего образования решать учебно-практические и учебно-познавательные задачи, а также выявить те трудности, которые испытывают обучающиеся.

Мониторинг – это, прежде всего, инструмент, помогающий самому педагогу «настроить» учебный процесс на индивидуальные возможности

каждого ученика, создать для него оптимальные условия для достижения качественного образовательного результата.

Список литературы

1. Практический материал для проведения мониторинга предметных умений младших школьников с нарушением слуха в образовательных организациях, реализующих ФГОС НОО ОВЗ: учебное пособие /Е.Г.Беликова, И.Г.Мизернова, А.Ю.Шаповалова, И.С.Шеховцова. Москва: Владос, 2018. 128 с.

2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования слабослышащих и позднооглохших обучающихся. М., Просвещение, 2017. 263 с.

3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования глухих обучающихся. М., Просвещение, 2017. 410 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. М., «Просвещение», 2017. 404 с.

ЖЕСТОВАЯ ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Волокитина Татьяна Витальевна, Осташкова Юлия Сергеевна***

(Северный (Арктический) федеральный университет имени

М.В. Ломоносова, МБОУ СШ № 5**, г. Архангельск)*

Аннотация. В статье представлено обоснование теоретических подходов к проблеме формирования лексической стороны речи у школьников 13–14 лет с нарушением слуха. В констатирующем эксперименте были апробированы методики для изучения особенностей формирования лексической стороны речи у школьников с нормальным психофизическим развитием и обучающихся с нарушением слуха, в ходе которых были выявлены разные уровни

сформированности лексики. Обоснована возможность использования жестовой песни для развития лексической стороны речи у школьников с нарушением слуха.

Ключевые слова: лексическая сторона речи, пассивный и активный словарь синонимов, жестовый язык, жестовая песня, школьники с нарушением слуха.

В современной образовательной среде каждый ребенок должен развиваться в соответствие со своими способностями, интересами и потребностями. Наличие ограничений здоровья детей требуют адаптации образовательных программ, применения специальных технических средств реабилитации, а так же создания особых педагогических условий.

Школьники с нарушением слуха – особая категория детей, очень разнородная по своему речевому развитию. На развитие речи ребёнка с нарушением слуха влияют многие факторы: возраст потери слуха, время выявления нарушений, своевременность проведённого слухопротезирования, качество слуховых аппаратов, наличие коррекционной помощи, особенности семейного воспитания. Овладение русским языком, его лексическим составом является одним из главных условий успешного освоения образовательных программ школьниками с нарушением слуха [5].

Учебные программы по «Литературному чтению» и «Музыке» насыщены стихотворными текстами различных авторов, подобранных в соответствии с возрастом учащихся. Стихи и песни являются художественными текстами, они наполнены словами, редко используемыми в быту. Это усложняет понимание текста школьниками с нарушением слуха, так как овладение лексическим аспектом языка вызывает у детей с ограниченными речевыми возможностями значительные трудности.

В основе естественного человеческого языка лежит звучащее слово. Однако существуют языки, план выражения которых строится исключительно на жестикуляторно-мимической основе, при этом по функциям и

коммуникативным возможностям они не уступают звучащим языкам. К ним относятся жестовые языки глухих [2].

Представляет интерес сопоставление между жестовыми и звучащими языками. Известно, что в жестовых языках информация кодируется движениями рук, тела, лица, глаз и воспринимается зрительно, что определяет их фундаментальные свойства: ведущую роль в системе жестового языка играет пространство. Если при речевом общении пространство задействовано, то в жестовых языках оно используется на всех уровнях языковой структуры: фонологическом – по своему строению жесты могут отличаться друг от друга только положением в пространстве; морфологическом – значения глагола кодируются направлением предикатного жеста; дискурсивном – место артикуляции жеста меняется, чтобы обозначить смену темы дискурса, появление нового референта. Восприятие жеста происходит более "одновременно", чем восприятие звучащего слова, так как элементы участвуют в выполнении жеста одновременно, а не последовательно [1, 3].

Известно, что в жесте можно кодировать больше информации, по сравнению со словом звучащей речи. В мире существует более 120 вариантов жестового языка глухих. При этом хорошо известно, что неслышащие люди, говорящие на разных жестовых языках, не понимают друг друга [6].

Жестовая песня – особый вид искусства, в котором смысл текста песни передается жестами, по своей структуре относится к калькирующей жестовой речи, перевод песни на жестовый язык подразумевает словарную работу по уточнению значения слов и подбору синонимов.

Цель исследования: обоснование теоретических подходов к проблеме формирования лексической стороны речи у школьников с нарушением слуха и разработка, апробация и проверка эффективности использования жестовой песни, направленной на развитие лексической стороны речи школьников с нарушением слуха.

Исследование проводилось на базе МБОУ СШ № 5 г. Архангельска. В эксперименте участвовало 20 школьников 13–14 лет. Из них 10 учащихся с нормальным психофизическим развитием, 10 – с нарушением слуха (дети после кохлеарной имплантации обучались в условиях инклюзии). Изучались медицинские карты и истории развития детей, проводилось исследование лексической стороны речи школьников с нарушением слуха с применением методики Н.В. Серебряковой «Исследование лексической системности и структуры значения слова» [4], педагогические условия обучения школьников с нарушением слуха в общеобразовательной школе.

Предварительно была проанализирована рабочая программа по музыке для 6 класса с целью выбора песенного репертуара. Слова из песен послужили речевым материалом для проведения констатирующего эксперимента. Проведена статистическая и математическая обработка результатов исследования с использованием непараметрического критерия Мана-Уитни для малых выборок.

В группе детей с нарушением слуха выявлен низкий уровень владения значением слова и недостаточная сформированность пассивного и активного словаря синонимов (получены достоверные различия с группой детей с нормальным психофизическим развитием, $t=4,0 - 4,3$).

На основе полученных результатов был разработан формирующий эксперимент: цикл из 8 занятий с использованием жестовой песни, направленный на развитие лексической стороны речи школьников с нарушением слуха.

Во вводной части занятий учащиеся с нарушением слуха делали пальчиковую гимнастику на основе дактильной азбуки, это помогало детям запомнить дактильный алфавит, что пригодилось им в последующем при разучивании жестовой песни. Конфигурации жестов в большей части являются аналогами пальцевых обозначений букв, только меняется направление жеста и его локализация. Школьники проговаривали своё имя дактилем, играли в

«слова», подбирали жесты по конфигурации дактилемы. Знакомство с жестовой песней осуществлялось путём показа видеозаписей с исполнением песни на языке жестов и с обсуждением увиденного.

В основной части занятий школьники прослушивали песни «Дорогою добра» и «Ветер перемен». Разбирался текст песни, проводилась работа над труднопроизносимыми словами, песни переводились на жестовый язык. Каждая песня была ена на четыре логически завершённые части, каждая часть подробно обсуждалась и переводилась на язык жестов в ходе занятий. Внимание детей было обращено на синхронность исполнение жестов и на соответствие ритма движений ритму слов, а также на отчётливость артикуляции. Это основные моменты, выполнение которых делает жестовую песню красивой, приятной глазу.

В заключительной части занятий школьники исполняли разученные песни под фонограмму. Для проведения формирующего эксперимента был выбран кабинет сурдопедагога, имеющий хорошую звукоизоляцию и необходимую аппаратуру для прослушивания аудиозаписей и просмотра видеоклипов. Занятия проводились два раза в неделю во внеурочное время. Продолжительность одного занятия 40 минут.

Для проверки эффективности разработанного цикла занятий с использованием жестовой песни было проведено повторное исследование лексической стороны речи с использованием тех же методик у детей с нарушением слуха, участвующих в формирующем эксперименте. При сопоставлении результатов до и после формирующего эксперимента с использованием непараметрических статистических методов достоверных различий не было выявлено, но отмечено улучшение понимания слов из песен, школьники обогатили свой словарный запас как пассивный, так и активный, пополнив его синонимами к выбранным словам песни. Анализ полученных данных показывает, что после работы по развитию лексической стороны речи увеличилось количество школьников с высоким уровнем владения значением

слов (с 0 до 40%), со средним уровнем (с 40% до 60%), в то время, как количество детей с низким уровнем снизилось (с 60% до 0). Увеличилось количество школьников с высоким уровнем сформированности пассивного словаря синонимов (с 0 до 40%), школьников с низким уровнем не оказалось. Об эффективности проведённой работы свидетельствует также увеличение количества учеников с высоким уровнем сформированности активного словаря синонимов (с 0 до 20%), со средним уровнем (с 40% до 80%). При составлении словосочетаний, подборе и выборе синонимов школьники вспоминали строчки из разученных песен, повторяли слова вместе с жестами. Возможно, жест помогал ребёнку вспомнить слово.

Таким образом, анализ полученных результатов по развитию лексической стороны речи показал, что разработанный цикл занятий с использованием жестовой песни является достаточно эффективным средством коррекционной работы со школьниками с нарушением слуха.

Список литературы

1. Алексеевских, Д. А. Красноречивое молчание: Жестовый язык в общении людей с нарушениями слуха /Д. Алексеевских, А. Андрейкин//Лицейское и гимназическое образование. 2006. №6. С.28–29.
2. Боскис, Р.М. Глухие и слабослышащие дети /Институт Коррекционной педагогики Российской академии образования /Р.М. Боскис. – М.: Советский спорт, 2004. 465с.
3. Зайцева, Г.Л. Словесно-жестовое двуязычие глухих/Г.Л. Зайцева//Дефектология. 2007. №4. С.14–15.
4. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М., 2004. 240 с.
5. Осташкова, Ю.С. К проблеме жестового языка как средства развития лексической стороны речи у школьников с нарушением речи Ломоносовские научные чтения студентов, аспирантов и молодых учёных – 2018: сборник материалов конференции [Электронный ресурс] /сост. Ю.С. Кузнецова; Сев.

(Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Электронные текстовые данные. – Архангельск: ИД САФУ, 2018. С. 674–677.

6. Флери, В.И. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к способам образования, самым свойственным их природе. СПб, 1835. С.67//В книге: Современные аспекты жестового языка. Сборник статей/Составитель А.А. Комарова. М., 2006. 277с.

**ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ. ОПЫТ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ В
УСЛОВИЯХ ГБОУ СО «ЦПМСС «ЭХО»**

Губина Ольга Васильевна

*(Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
Свердловской области, реализующее адаптированные основные
общеобразовательные программы «Центр психолого-медико-социального
сопровождения «Эхо», г. Екатеринбург)*

Аннотация. В статье обозначены основные особенности обучающихся с нарушенным слухом, которые учитываются в вариантах адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования для глухих и слабослышащих обучающихся, и особенности, затрудняющие адаптацию к обучению и освоения учебных программ. Также, представлены направления психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушенным слухом в ГБОУ СО «ЦПМСС «Эхо». Автор представляет программу по профилактике школьной дезадаптации, реализующуюся в рамках психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушенным слухом.

Ключевые слова: дети с нарушенным слухом, сопровождение первоклассников с нарушенным слухом, программа коррекционно-развивающих занятий по профилактике школьной дезадаптации

первоклассников. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» [1], образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации. В качестве субъектов образования выступают все сложные категории детей с ОВЗ, в частности дети с нарушенным слухом (глухие, слабослышащие, а также дети после КИ), обучающиеся в ГБОУ СО «ЦПМСС «Эхо».

Психическое развитие детей с нарушениями слуха — это своеобразный путь развития, совершающийся в особых условиях взаимодействия с внешним миром. При этом дефицитарном типе нарушенного развития первичный дефект слухового анализатора ведет к недоразвитию функций, связанных с ним наиболее тесно, а также к замедлению развития ряда других функций, связанных со слухом опосредованно. Нарушения развития частных психических функций в свою очередь тормозят психическое развитие глухого или слабослышащего ребенка [2]. Особенности развития и становления познавательных процессов обучающихся с нарушенным слухом младшего школьного возраста, учитываются в вариантах адаптированных основных общеобразовательных программ. К таким особенностям развития обучающихся младшего школьного возраста с нарушенным слухом относятся:

- Более позднее, по сравнению со слышащими сверстниками, развитие и становление сложных форм восприятия различных модальностей, временного и пространственного восприятия, связано это с тем, что объем внешних воздействий на глухого ребенка очень сужен, взаимодействие со средой обеднено, общение с окружающими людьми затруднено. Вследствие этого психическая деятельность глухого ребенка упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными. Формирующаяся система межфункциональных взаимодействий изменяется [2].

- Более позднее, по сравнению со слышащими сверстниками, становление высшей формы внимания — произвольного и опосредствованного,

что обусловлено, как более поздним формированием умений использовать средства организации внимания, управления им, в том числе более поздним переходом к внутренним средствам, так и отставанием в развитии речи, способствующей организации и управлению собственным поведением [2].

- Более низкий, по сравнению со слышащими обучающимися, уровень сформированности зрительного запоминания. В начале младшего школьного возраста дети с нарушенным слухом имеют менее точные, чем слышащие сверстники, образы памяти, поэтому путают места расположения предметов, сходных по изображению или реальному функциональному назначению. Сами изображения предметов глухие дети запоминают неточно, на протяжении младшего школьного возраста они отстают от нормально слышащих сверстников — легче смешивают образы сходных предметов, затрудняются в переходе к соответствующим им образам предметов. В процессе развития разница в успешности запоминания наглядного материала между глухими и слышащими постепенно уменьшается [2].

- Выраженные трудности запоминания слов. На успешность запоминания слов глухими детьми оказывает влияние то, к какой грамматической категории относятся слова. Дети с нарушенным слухом легче запоминают существительные, к подростковому возрасту дети с нарушенным слухом запоминают существительные также, успешно, как и слышащие. Но трудности запоминания прилагательных, глаголов, наречий сохраняется у детей с нарушенным слухом весь период обучения [2].

- Специфические особенности воображения. Уровень воображения первоклассников с нарушенным слухом соответствует более раннему уровню воображения слышащих детей, и является конкретным и намного менее творческим [2].

- Неравномерность в развитии и становлении различных форм мышления. Для детей с нарушенным слухом характерно более позднее становление наглядно-действенного мышления в дошкольном возрасте,

опережающий темп развития в 7-10 лет наглядно-образного мышления по сравнению со слышащими сверстниками, более позднее появление понятийных форм мышления [2].

- Специфические особенности речевого развития. Словесной речью дети с нарушенным слухом могут овладеть только в условиях специального обучения, сам процесс овладения языком это процесс формирования различных видов деятельности (устной, письменной, дактильной), при этом развиваются обе стороны речи — импрессивная (зрительное, слухо-зрительное и собственно слуховое восприятие) и экспрессивная (говорение, дактилирование, письмо). Все виды речевой деятельности формируются в единстве [2].

- Снижение умственной работоспособности. Основная нагрузка при обучении детей с нарушенным слухом ложится на зрительный анализатор. Например, восприятие словесной речи посредством считывания с губ требует полной сосредоточенности на лице говорящего человека, при восприятии дактильной речи – на положениях пальцев рук. Эти процессы возможны только при устойчивом внимании, напряжении ребёнка. Поэтому глухие дети быстрее и больше утомляются, чем нормально слышащие, следствием этого является усиление неустойчивости внимания. У детей с нарушенным слухом отмечаются трудности, связанные с переключением внимания, им требуется больше времени на «вработывание», что приводит к снижению скорости выполняемой деятельности и увеличению числа ошибок [2].

Речевые нарушения, недостаточный уровень развития познавательных процессов, особенности развития эмоциональной, регулятивной, мотивационной, коммуникативной сферы являются основными объектами психолого-педагогической коррекции при нарушенном слухе. Необходимость наиболее ранней коррекции вторичных и третичных нарушений обусловлена особенностями психического развития детей. Пропущенные сроки в обучении и воспитании ребенка с недостатками слуха автоматически не компенсируются в

более старшем возрасте, а потребуют более сложных специальных усилий по преодолению нарушений [2].

К сожалению, есть дети с нарушенным слухом, глухие и слабослышащие, кто не был своевременно протезирован, кому не оказывалась необходимая и своевременная коррекционно-развивающая помощь, эти малыши не посещали специализированные дошкольные образовательные учреждения, не занимались в дошкольном возрасте с учителем-дефектологом (сурдопедагогом) развитием слуха и речи, речевое развитие таких новоиспечённых первоклассников на низком уровне, уровень развития познавательных процессов снижен, это существенно затрудняет освоение учебной программы. Первоклассники, психологически не готовые к школьному обучению, обучающиеся для которых характерна игровая мотивация, недостаточный уровень коммуникативных навыков, эгоцентричность, а также обучающиеся, имеющие функциональные расстройства нервной системы, проявляющиеся в двигательной расторможенности, трудностях концентрации внимания, повышенной истощаемости и утомляемости, низком уровне работоспособности, эмоциональной лабильности, испытывают выраженные трудности при адаптации к школьному обучению и при освоении программы обучения, а это в свою очередь, может привести к школьной дезадаптации, если ребёнку не будет оказана своевременная коррекционно — развивающая помощь.

Для успешного обучения и воспитания детей с нарушенным слухом, в соответствии с возможностями их развития, необходимым условием являются совместные усилия специалистов: врача-сурдолога, педагогов различного профиля (учителя, учителя-дефектолога (сурдопедагога, олигофренопедагога), педагога-воспитателя, психолога, а также активное и согласованное участие родителей в процессе обучения и воспитания ребёнка.

В связи с этим особую актуальность принимает углублённое всесторонне изучение каждого ребёнка, начинающего своё обучение в школе. Эту функцию как раз выполняет в Центре «Эхо» школьный консилиум, который реализует

систему диагностических, коррекционных, методических и организационных мер, предпринимаемых школой для оказания дифференцированной помощи каждому ребёнку. Кроме этого предусматривается оказание помощи и педагогам, сопровождающим обучающегося в выборе методических приёмов для обеспечения индивидуального и дифференцированного подхода в обучении.

Основная цель деятельности специалистов школьного консилиума: обеспечение диагностико-коррекционного, психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с нарушенным слухом, исходя из реальных возможностей Центра «Эхо», как образовательного учреждения, и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья сопровождаемых.

Основные задачи, стоящие перед специалистами школьного консилиума, следующие:

- Выявление и ранняя (с первых дней пребывания ребенка с нарушенным слухом в образовательном учреждении) диагностика отклонений в развитии и/или состояний декомпенсации;
- Профилактика физических, интеллектуальных и эмоционально-личностных перегрузок и срывов;
- Выявление резервных возможностей развития ребёнка с нарушенным слухом;
- Определение характера, продолжительности и эффективности специальной (коррекционной) помощи в рамках возможностей, имеющих в данном образовательном учреждении;
- Консультирование родителей по вопросам воспитания и успешного развития, воспитания и обучения, профилактики школьной дезадаптации обучающихся;
- Подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие

ребенка, динамику его состояния, уровень школьной успешности, итоги коррекционно – развивающей работы, протоколы заседаний школьного консилиума.

Традиционно консилиум проводится для каждого обучающегося на менее двух раз в год: в начале и в конце учебного года, после проведения углублённой входящей и итоговой диагностики обучающегося специалистами, сопровождающими первоклассника, и специалистами школьного консилиума.

Родители или опекуны, как законные представители интересов ребёнка, это активные участники образовательного процесса, согласно современным федеральным образовательным стандартам. Родители не только знакомятся с рекомендациями данными школьным консилиумом специалистам, занимающимся с ребёнком, но и включены в процесс обсуждения приоритетных направлений развития и воспитания обучающегося, и, по мере возможностей, в коррекционно-развивающий процесс.

В ГБОУ СО «ЦПМСС «Эхо» для обучающихся первых классов реализуется программа психологического сопровождения «Профилактика школьной дезадаптации». Программа составлена на основе интегративной программы «Комплексного нейропсихологического сопровождения развития ребенка», программы «Невропсихологической коррекции в детском возрасте, метод «Замещающего онтогенеза» А.В.Семенович, методики «Нейропсихологической поддержки классов коррекционно — развивающего обучения» Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой.

Цель программы: создание условий для развития и становления произвольной регуляции деятельности, познавательных процессов, коммуникативных навыков и личностного становления обучающихся.

Основные задачи:

- Освоение навыков саморегуляции и понижения психоэмоционального напряжения, как основы для развития и становления познавательных процессов, произвольной регуляции деятельности;

- Активизация и оптимизация развития головного мозга, развитие межполушарного взаимодействия;
- Развитие и становление произвольной регуляции деятельности;
- Кинестетическое и кинетическое развитие;
- Развитие познавательных процессов (восприятия различной модальности, пространственного и временного восприятия, памяти, мыслительных операций);
- Развитие коммуникативных навыков.

Структура коррекционно-развивающего занятия по профилактике школьной дезадаптации

№	Этап занятия	Пример упражнений	Коррекционная направленность
1	Ритуал приветствия	«Здороваемся локтями, коленками и т.п»	Развитие коммуникативной компетенции Формирование потребности в речевом общении
2	Разминка	1.Элементы суставной гимнастики: «Часики», «Веселые шаги» 2.Растяжки*: «Самолет», «Змея», «Кошка», «Ежик»	Развитие произвольной регуляции деятельности Понижение психоэмоционального напряжения
3	Основной этап	1.Пальчиковые упражнения: «Паучок», «Колечки», «Коза – зайчик». 2. Двигательные упражнения*: «Мельница». 3. Ползанья* 4. Дидактические упражнения на развитие познавательных процессов 5. Подвижные игры: «Светофор», «Тише едешь, дальше будешь»	Развитие межполушарного взаимодействия Развитие мелкой и крупной моторики Развитие координации движений Развитие произвольной регуляции деятельности Развитие познавательных процессов Развитие коммуникативной компетенции

4	Релаксация	Дыхательные упражнения: «Шарик», Растяжки*: «Струночка», «Росток»	Понижение психоэмоционального напряжения
5	Ритуал прощания	«Башенка»	Развитие коммуникативной компетенции Формирование потребности в речевом общении

* нейрокоррекционные упражнения[4].

Занятие проводится в игровой форме с использованием подвижных и дидактических игр и упражнений, в том числе нейропсихологических упражнений. Структура занятия сохраняется неизменной, что способствует развитию произвольной регуляции деятельности [5]. Занятия проводятся в микрогруппах (по 2-3 человека).

Эффективность занятий по профилактики школьной дезадаптации можно отследить, используя батарею тестов нейропсихологической диагностики [3,6], батареи адаптированных методик исследования уровня сформированности познавательных процессов у обучающихся первых классов с нарушенным слухом.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273 – ФЗ от 29 декабря 2012 года.
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2002.
3. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Г. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. Спб.: Питер, 2006.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Генезис, 2008.
5. Сюротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. М.: ТЦ Сфера, 2002.

6. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. М.: Генезис, 2008.

КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Ильюшина С.В., Лигус О.А.

(ГБОУ «Школа-интернат № 33», г. Санкт-Петербург),

Красильникова О.А.,

(РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург)

Аннотация. В статье обобщён и раскрывается опыт работы учителей-дефектологов по развитию коммуникативных умений у слабослышащих школьников на индивидуальных занятиях по формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи с учётом особых образовательных потребностей обучающихся 1-3-х классов.

Ключевые слова: слабослышащие младшие школьники, речевой слух, устная речь, коммуникативные умения, жизненные компетенции.

В образовательном пространстве школы для детей с нарушением слуха важное значение на ступени начального обучения придаётся развитию коммуникативных умений у слабослышащих младших школьников, в том числе на индивидуальных занятиях по формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи.

Ведущие учёные-сурдопедагоги (А.Г. Зикеев, С.А. Зыков, Т. С. Зыкова, М.А. Зыкова, Е.П. Кузьмичёва, Е.З. Яхнина) определяют коммуникативные умения как умения использовать речь для общения.

В исследованиях учёных-сурдопедагогов отмечается, что эффективность процесса по развитию у детей с нарушениями слуха коммуникативных умений во многом зависит от выстраивания педагогом ситуаций общения.

В процессе обучения слабослышащий младший школьник овладевает умениями: слушать и понимать речь других; вступать в диалог; оформлять

речевое высказывание в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами языка; договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; сообщать корректно товарищу о допущенных ошибках; задавать собеседнику вопросы, уточнять и передавать ему необходимую информацию; использовать речь для регуляции своих действий и действий партнёра в ситуации общения и др.

На базе школы-интерната № 33 для слабослышащих и позднооглохших обучающихся СПб проведено исследование, *цель* которого состояла в разработке и апробации системы практической работы учителя-дефектолога по развитию умений установления и поддерживания необходимых контактов между людьми у слабослышащих учащихся на индивидуальных занятиях на протяжении 3-х лет обучения.

В методической и учебно-педагогической литературе выделены три взаимосвязанных направления работы по развитию коммуникативных умений учащихся с нарушением слуха: расширение словарного запаса, развитие диалогической и монологической речи. Эти направления мы реализовали в ах «Формирование речевого слуха» и «Формирование произносительной стороны устной речи», которые выделены в соответствии с коррекционно-развивающей областью АООП НОО слабослышащих и позднооглохших обучающихся (вариант 2.2).

Остановимся на первом направлении работы - расширение словарного запаса. Задачи: правильное звукопроизношение слов, уточнение их значений, усвоение новых слов, введение их в активную речь (фразу), закрепление ранее усвоенных слов, уточнение их смысла и углубление их значений, в том числе через объяснение этимологии (происхождения) слов, а также формирование различных компонентов просодической стороны устной речи.

Обогащению словарного запаса слабослышащих младших школьников способствует использование педагогом различных видов работы: составление поручений со словами дополнение или составление предложений по образцу

(по картинкам, самостоятельно), дополнение связных текстов, отгадывание загадок, кроссвордов, ролевые, дидактические игры и др. Эти виды работы направлены на развитие умений учащихся в правильной сочетаемости слов в словосочетаниях и предложениях; их смысловой вариативности; увеличении количества используемых в речи слов, значение которых точно понимается учеником; слов, обозначающих элементарные понятия; переводе словаря из пассивного в активный; использование актуальной для понимания авторской лексики при пересказе близко к тексту.

Для реализации поставленных задач мы рекомендуем использовать тексты, фразы разговорно-бытового характера и фразы, связанные с изучением программного материала общеобразовательных уроков. С учётом слухоречевых возможностей детей от класса к классу речевой материал, направленный на формирование речевого слуха, увеличивается по объёму и усложняется по содержанию.

На каждом году обучения предусмотрены задания, включающие речевой материал общеобразовательных уроков: развития речи, чтения, формирования грамматического строя речи.

Второе направление работы по развитию коммуникативных умений на индивидуальных занятиях по формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи - развитие диалогической речи, обучение которой способствует пониманию реплик собеседника и реагированию на них в различных ситуациях общения. Основные задачи – это обогащение словарного запаса адекватного определённой ситуации общения, усвоение основных грамматических закономерностей языка, установление речевого взаимодействия обучающихся между собой. Данное направление предусматривает формирование знания правил коммуникации и умения использовать их в актуальных для ребёнка житейских ситуациях; расширение и обогащение опыта коммуникации ребёнка в ближнем и дальнем окружении.

Мы рекомендуем включать различные виды работы на варьирование и

комбинирование речевого материала при составлении диалогов, в том числе: введение в диалог пропущенной реплики из числа предложенных, придумывание пропущенной реплики, продолжение диалога по его началу, трансформация диалога по различным заданиям (изменить время или место действия), тематические беседы, содержание которых обусловлено индивидуальным опытом школьника (день рождения, каникулы, семейные праздники, выходной день) и т.д. При разыгрывании диалога на определённую тему ребёнок учится начинать разговор, поддерживать и доводить его до конца, уточнять полученную от собеседника информацию.

В «Формирование речевого слуха» нами подобраны тексты, на основании которых ребёнок может составить диалог либо по содержанию готового текста, либо на основе его интерпретации.

Важным условием включения школьников с нарушениями слуха в общение с собеседником является опора на личный опыт.

В е «Формирование произносительной стороны устной речи» мы рекомендуем использовать следующие виды работы по развитию умения вступать и поддерживать диалог: продолжение диалога на основе выбора готовой реплики собеседника (1 класс), чтение и разыгрывание диалога (2 класс); составление диалога по аналогии или по его началу (3 класс).

На индивидуальных занятиях учителю-дефектологу также необходимо включать речевой материал, связанный с освоением культурных форм выражения своих чувств; закреплением умения взаимодействовать с окружающими людьми в соответствии с общепринятыми правилами поведения в обществе.

Работа по развитию диалогической речи неразрывно связана с формированием различных компонентов просодической стороны речи (логическое ударение, интонация, сила голоса, темп речи и т.д.).

Важным направлением по развитию коммуникативных умений является формирование и развитие монологической речи. Задачи: развитие умений

логически мыслить; усвоение грамматических средств выражения своих мыслей; развитие умений связно, развёрнуто и последовательно излагать свои мысли при построении устных высказываний.

Работа над формированием и развитием монологической речи предусматривает выполнение разных видов работ: составление предложений по образцу, демонстрации действий (по картинке с помощью вопросов, опорных слов); составление сообщений-отчётов, дополнение предложений по картинке и пересказ; чтение и анализ текста с последующим построением монологического высказывания по заданию учителя и др. На индивидуальных занятиях учителю-дефектологу необходимо также включать такие виды работы, как восстановление деформированных предложений с опорой на ситуационную картинку, текстов - на серию картинок; составление связного высказывания (из 3-5 фраз) по вопросительным предложениям, которые служат ученику планом и схемой синтаксической конструкции предложений; дополнение рассказа по данному началу и концу; интерпретация событий с изменением действующих лиц, времени и места действия; сообщение о своих впечатлениях и т.д. В качестве ситуационных картинок можно использовать рисунки детей, выполненные ими на заданную тему.

Формированию и развитию монологической речи, в том числе, логического мышления слабослышащих младших школьников, способствуют задания, включающие чтение и отгадывание загадок, чтение пословиц с последующим обсуждением и аргументацией своего вывода.

Важное значение в развитии коммуникативных умений младших школьников с нарушениями слуха принадлежит работе с текстами, на основании которых ребёнок может самостоятельно или с помощью учителя составить монологическое высказывание.

С целью получения объективной информации нами проведён мониторинг, задачей которого являлось определение степени сформированности коммуникативных умений каждого ученика и класса

в целом на разных этапах обучения в начальной школе (1-2-3 классы). Использовались адаптированные нами контрольно-измерительных материалы и тестовые задания, содержание и объём которых были обусловлены образовательными возможностями и возрастной категорией обучающихся с нарушением слуха.

Сравнительный анализ количественных результатов, полученный при выполнении заданий слабослышащими школьниками (1 класс - 14%, 2 класс – 29%, 3 класс – 47%), свидетельствует о положительной динамике сформированности коммуникативных умений, что подтверждает эффективность предложенной нами системы практической работы учителя-дефектолога на индивидуальных занятиях по формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи.

Учебно-практический материал по накоплению словарного запаса, развитию диалогической и монологической речи включён в комплект методических пособий для педагогов и слабослышащих обучающихся 1 дополнительного, 1-х, 2-х и 3-х классов.

Таким образом, развитие коммуникативных умений младших школьников с нарушениями слуха на индивидуальных занятиях по формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи во многом зависит от умения учителя-дефектолога выстраивать такие ситуации общения, в которых ребёнок испытывает положительный эмоциональный настрой и сможет проявить инициативу в совместной речевой деятельности.

Список литературы

1. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 200 с.

2. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1977. – 200 с.

3. Зыкова М.А. Активизация речевого общения глухих школьников младших классов в совместной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Зыкова Марина Александровна. – М., 2000. – 24 с.

4. Зыкова Т.С., Зыкова М.А. Развитие речи в школе для глухих детей. – М.: Просвещение, 2011. – 158 с.

5. Ильюшина С.В., Лигус О.А., Мотовилова Ю.В. Развитие коммуникативных умений у слабослышащих младших школьников на индивидуальных занятиях по формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития 2020. – № 5. – С. 29-37.

6. Красильникова О.А. Развитие речи младших слабослышащих школьников на уроках литературного чтения: учеб.-метод. пособие. – СПб.: КАРО, 2005. – 176 с.

7. Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2011. – 336 с.

8. Люкина А.С., Красильникова О.А. Развитие коммуникативных умений у детей с кохлеарными имплантами в пространстве школы для слабослышащих детей. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – 125 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ И КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА НА УРОКАХ.

*Кудренко Наталья Васильевна, Чумакова Алина Владимировна, Марьина Альбина Аглямевна, Голоавко Ирина Николаевна,
(ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 23» г. Белгород)*

Аннотация. В данной статье рассказывается о формировании коммуникативных учебных действий и компетенций у младших школьников с нарушениями слуха на уроках. Задачей в обучении слабослышащих детей

является формирование и развитие коммуникативной компетенции. Коммуникативная направленность прослеживается во всем содержании учебного процесса, в видах, методах и формах речевой деятельности детей с ОВЗ, особенно младших классов.

Ключевые слова: коммуникативные, учебные действия, компетенция, вербальные, социализация, фундамент развития, образовательные технологии. На современном этапе развития нашего общества обострилась потребность в инициативных, коммуникабельных людях, которые после окончания школы могут активно включаться в производственную и бытовую жизнь, приспособляться к быстро меняющимся жизненным ситуациям. В этой ситуации процесс общения служит важнейшим инструментом социализации обучающихся школ, в том числе детей с нарушениями слуха. [1, с.25]

Общение, являясь одним из основных видов деятельности людей, совершенствует способности и коммуникативные умения, вербальные навыки человека. Успешная социализация индивида с нарушением слуха немыслима без своевременного овладения достаточным уровнем коммуникативных действий. Поэтому мы считаем, что основной задачей в обучении слабослышащих детей является формирование и развитие коммуникативной компетенции.

Коммуникативная направленность прослеживается во всем содержании учебного процесса, в видах, методах и формах речевой деятельности детей с ОВЗ, особенно младших классов. В начальном звене закладывается прочный фундамент развития коммуникативной компетенции. Однако, несовершенство умений и навыков, связанных с использованием речи как средства общения, является характерной особенностью обучающихся с нарушениями слуха. Эта проблема требует от педагогов школ I и II видов поисков новых современных путей социальной адаптации, направлений, форм и методов сближения детей с проблемами слуха в обществе.

Безусловно, учитель играет ведущую роль в формировании универсальных учебных действий. Подбор содержания, разработка конкретного набора наиболее эффективных учебных заданий (в рамках каждой предметной области), определение планируемых результатов – всё это требует от педагога грамотного подхода.

Важным является использование учителем современных образовательных технологий. Главное, педагоги должны в совершенстве владеть методиками организации в классе учебного сотрудничества («учитель-ученик», «ученик-ученик»), уметь определять свои позиции в рамках взаимодействия с учениками. Для успешного решения обозначенной проблемы, в нашей школе осуществляется сотрудничество педагогов между собой в целях обмена опытом по данному вопросу. Традиционной формой по обмену опытом является взаимопосещение уроков, семинары, круглые столы, конкурсы, тематические четверти.[2, с.39]

В своей работе мы используем различные формы и методы обучения как специальные, так и общие.

Хочется отметить, что овладение обучающимися учебными действиями происходит в контексте разных учебных предметов. Жёсткой градации по формированию определённого вида компетенций в процессе изучения конкретного предмета нет и не может быть. Однако, перенос акцентов возможен. В изучении одних тем может уделяться большое внимание формированию одних видов учебных действий, в ходе изучения других – на формирование иных учебных действий. В целом, содержание учебного курса выстроено так, чтобы одним из планируемых результатов изучения различных тем стало бы формирование всех четырех видов универсальных учебных действий.

В первом классе, когда дети еще не могут себя организовать для работы, не умеют вслушиваться, мы используем различные игровые приемы: «Сложи картинку», мозаика, «Поезд», «Угадай, чей голос?». Особенно эффективны

игры, связанные с угадыванием, направленные на развитие слухового восприятия, внимания и других психических процессов, что очень важно для наших детей: «Лото», «Чудесный мешочек», «Что пропало?», «Третий лишний» и т.д.

Обучающимся вторых – пятых классов мы предлагаем более сложную учебную деятельность, подготавливаем их к различению вопросов, просьб, поручений, ведения диалогов. Нами используются такие виды упражнений, как:

- дополни слово;
- дополни предложение;
- составь словосочетание;
- классификация предметов по разным признакам;
- тестирование;
- тематические беседы;
- восприятие речи по телефону.

Проводим игры и экскурсии по темам «Магазин», «В школьной библиотеке», «У врача», «На почте», «Вокзал», «Мой город», «В аптеке» и т.д.

В своей работе используем современные компьютерные технологии как на уроках, так и во внеурочное время, которые эффективно способствуют формированию учебных действий у детей с ОВЗ.

Применение проектных технологий, использование нестандартных уроков и заданий, организация самостоятельной работы обучающихся, другие виды работ ставят неслышащих и слабослышащих детей перед необходимостью начать диалог, тем самым создавая речевую ситуацию, что способствует более успешному вхождению наших детей в общество слышащих.

Взаимодействие учителя и ученика, направленное на формирование учебных действий можно проследить по следующим позициям:

- постановка учебной задачи (целеполагание);
- содержательная линия урока;

- организация учебной деятельности;
- формы организации учебного сотрудничества;
- работа в группе (позиция учеников, позиция учителя);
- коммуникативная компетентность;
- морально-этические и психологические принципы общения и сотрудничества;
- вербальные и невербальные способы взаимодействия;
- характеристики сотрудничества;
- эффективность используемых на уроке форм и способов взаимодействия учителя и ученика, направленных на формирование универсальных учебных действий.

Подводя итог, можно выделить несколько позиций обобщающего характера:

- Универсальные учебные действия представляют собой целостную систему, в которой каждое следующее действие вытекает из предыдущего.
- Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих развитие психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер ребёнка с ОВЗ.
- В основе формирования универсальных учебных действий лежит «умение учиться», которое предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности (познавательные и учебные мотивы; учебная цель; учебная задача; учебные действия и операции) и выступает существенным фактором повышения эффективности освоения обучающимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.
- Формирование универсальных учебных действий способствует индивидуализации обучения, нацеленности учебного процесса на каждом его

этапе на достижение определенных, заранее планируемых учителем результатов.[4, с.10]

- В образовательной коррекционной практике происходит переход от обучения как преподнесения учителем обучающимся системы знаний к активному решению проблем с целью выработки определённых решений; от освоения отдельных учебных предметов к полидисциплинарному (межпредметному) изучению сложных жизненных ситуаций; к сотрудничеству обучающихся и учителя в ходе овладения знаниями, к активному участию последних в выборе содержания и методов обучения.

И самое главное – заложенные в Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения основы формирования универсальных учебных действий подчёркивают ценность современного образования – школа должна побуждать принимать активную гражданскую позицию, усиливать личностное развитие и безопасную социальную включённость в жизнь общества детей с ОВЗ.[3, с.17]

Таким образом, организация учебно-воспитательной процесса, руководство им – это ответственная и сложная работа каждого отдельного учителя и воспитателя коррекционного образовательного учреждения, а так же семьи.

Список литературы

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008
2. Селевко Г.К., Энциклопедия образовательных технологий, М.2006
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования

4. Федотова А. В., Роль универсальных учебных действий в системе современного общего образования. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.zankov.ru>

ОСОБЕННОСТИ ЗВУЧАНИЯ ГОЛОСА У СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Мангушева Эльнара Равилевна

*(ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет», г.Москва)*

Аннотация. В статье рассмотрены основные причины нарушения голоса у слабослышащих младших школьников, перечислены виды нарушений и изменений голоса, а также основные отличия звучания голоса слабослышащих школьники от глухих детей и школьников без дефектов слуха.

Ключевые слова: сурдопедагогика, устная речь, слабослышащие, слухоречевое развитие.

В последнее время возросло число детей с функциональными нарушениями голоса, что связано с гриппозными эпидемиями и пандемиями, острыми респираторными инфекциями и аллергическими заболеваниями. Однако другие причины изменения голосового функционала наблюдаются и у детей с тугоухостью и полным отсутствием слуха.

Отсутствие слухового восприятия оказывает существенное влияние на речевое развитие, которое в свою очередь зависит от таких факторов, как степень снижения слуха, уровень общего психического развития, наличие педагогической помощи, речевая среда, в которой находился ребёнок, сроки отсутствия слуха. Даже с легкой степенью снижения слуха голос у младшего школьника может быть приближен к норме, однако для социального окружения голос ребенка все равно будет ощущаться с небольшим резонансом.

Рассмотрим специфику формирования голоса у слабослышащих детей и причины его отличия от нормы. При анализе отечественной и современной литературы было установлено, что данная тема недостаточно освещена.

Некоторые исследования присутствуют в работе Алмазовой Е.С., Правдиной О.В., Неймана Л.В., более развит вопрос в работах зарубежных авторов Вильсон Д., Митринович-Моджеевска А., Рау Ф. Ф. Исследования этих авторов сводятся к единому мнению, что у слабослышащих и глухих детей устная речь имеет определенную специфику: монотонность интонаций, нарушения ритма речи, темпа речи, артикуляции звуков речи, ошибочное выделение словесного и логического ударения. Особенно ярко это проявляется в дошкольном возрасте. Однако в школьном возрасте эти различия могут уменьшаться при качественной специализировано-организованной работе над голосом и устной речью ребенка.[4, с. 1]

Голос в норме у человека по Вильсону Д., это голос, обеспечивающий эффективное речевое общение, приятный на слух, обладающий соответствующим балансом ротового и носового резонанса, достаточно громкий, высота основного тона голоса должна соответствовать возрасту, размерам тела и полу; голос должен иметь соответствующие модуляции. [2, с. 448]

Развитие голоса в норме возможно только в процессе активного речевого общения, где важнейшую роль играет и слуховой контроль. Он участвует в регуляции головного мозга, связанной с деятельностью слухового анализатора и направленный на запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков (речевых и неречевых), музыки, шумов, слов, рассказов, предложений. Также значимую роль при воспроизведении устной речи играет речевое дыхание и корректная артикуляция.

В своих исследованиях Вильсон Д., Алмазова Е. С., Митринович-Моджеевска А. отмечают, что нарушение слуха это основная причина изменения голоса. По мнению Митринович-Моджеевска А. голосовой аппарат у глухого ребенка в 2-3 года развивается в норме. Только позднее начинают развиваться функциональные расстройства голоса, которые с течением времени приобретает стойкий характер. [3, с. 38]

Авторы Алмазова Е.С. и Вильсон Д., считают, что особенность голоса у слабослышащих и глухих школьников связана с органическими нарушениями, однако, Алмазова Е.С., как и Митринович-Моджеевска А., указывает на некоторые функциональные изменения голосового аппарата.

Вильсон Д. связывает нарушение голоса с искаженным восприятием речи окружающих и своей. Это обусловлено степенью снижения слуха и соответствующего нарушения голоса ребенка. Автор видит прямую взаимосвязь уровня слуха и формирования голоса: чем лучше слух, тем меньше дефектов голоса. [2, с. 448]

Таким образом, можно сказать что на искажение голоса ребенка влияют множество факторов:

- Степень нарушения слухового восприятия;
- Органические нарушения дыхательного, голосового и артикуляционного аппаратов;
- Нарушение дыхательной функции ребенка.

Поэтому, как и отмечалось выше, даже при становлении голоса в норме у слабослышащих школьников, он никогда не будет соответствовать голосу школьника без дефектов слуха. Причиной является отсутствие навыков полноценного использования голосового, дыхательного и артикуляционного аппаратов, а также нарушение развития слухового анализатора.

Рассмотрим виды изменений голоса детей с нарушенным слухом.

У слабослышащих школьников зачастую бросается во внимание тембр голоса. Выделяются следующие виды воспроизведения:

- Голос низкий, беззвучный, приближенный к шепотному. Такой голос чаще всего характерен для глухих детей, с очень малыми остатками слуха.
- Хриплый голос. Такого рода голос бывает у детей с проблемами гортани.
- Голос сдавленный, скрипучий, резкий. Данное изменение голоса возникает у позднооглохших детей. Они сильно напрягают мышцы гортани для

ощущения вибраций голоса, стараются усилить получаемые при фонации ощущения. Реже встречается у детей с малыми остатками слуха.

- Гнусавый голос. Часто встречается у слабослышащих школьников в результате нарушения резонанса голоса.

С нарушением нормальной высоты связаны следующие особенности голоса.

1. Слишком высокий или слишком низкий голос; несоответствующий возрасту ребенка. По результатам исследования чаще встречается более высокий тон голоса.

2. Фальцетный голос связан с приуменьшением выдыхаемого давления воздуха и изменении силы смыкания голосовых складок. Иногда голос может повышаться и переходить на фальцет лишь на некоторых звуках.

Таким образом, дети, имеющие остатки слуха или сравнительно поздно потерявшие его, обладают голосом более звучным, естественным, модулированным. Дети, оглохшие на первом-втором году жизни, или врожденно глухие страдают различными недостатками голоса и нарушением ритмико-мелодико-интонационной стороны речи. Их речь невыразительна, монотонна, лишена естественных модуляций. Они не умеют повышать и понижать голос, изменять его силу и длительность звучания, правильно пользоваться носовым и ротовым резонатором, грудным, головным и смешанным регистром. Для этих детей недоступны основные интонаемы — вопрос, утверждение, восклицание, а также различные интонации—эмоциональные, волевые, логические. [1,с. 24]

Вильсон Д. в своих исследования упоминает о существующих комбинациях нескольких нарушений резонанса голоса. У слабослышащего младшего школьника с минимальной потерей слуха может присутствовать незначительное изменение тембра и резонанса; тогда как у ребенка со значительной потерей слуха могут быть нарушения тембра, силы, высоты, резонанса, монотонность интонаций, нарушения темпа и ритма речи. [2,с. 343]

Исходя из последних исследований можно отметить, что максимально приближен к норме голос у слабослышащего школьника по сравнению с глухим. Этому способствуют следующие факторы:

- Социальная среда, позволяющая подражать взрослым.
- Использование устной речи чаще, чем глухие школьники
- Осуществление минимального контроля за устной речью.

Однако несмотря на данные различия от глухих детей и отсутствия дефектов со стороны высоты, тембра, силы и резонанса, голос у слабослышащего школьника все равно будет отличаться от сверстников без дефектов слуха, по качеству устной речи.

Для осуществления развития детей с нарушением слуха важно организовать корректный процесс обучения, учитывая индивидуальные особенности каждого обучающегося. Чем раньше будет начата коррекционная деятельность с сурдопедагогом, тем будет меньше отставание от слышавших сверстников и легче проходить само обучение. Правильно поставленный голос слабослышащего школьника поможет адаптироваться к окружающей среде с минимальными психологическими и органическими нарушениями.

Список литературы

1. Алмазова Е. С. Нарушения голоса у детей и подростков / Е. С. Алмазова // Расстройства речи у детей и подростков / под общ. ред. С. С. Ляпидевского. — М. : Медицина, 1969. — С. 24
2. Вильсон Д.К. Нарушения голоса у детей: Пер. с англ. – М.: Медицина, 1990. – С. 343 - 448.
3. Митринович-Моджеевска А. Патология речи, голоса и слуха / А. Митринович Моджеевска. — Варшава, 1965. — С.38
4. Федотова А.Е. Возможности слухового восприятия неречевых звучаний детей младшего школьного возраста, имеющих нарушения слуха // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2011. №1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-sluhovogo-voSPIriatiya-nerechevyh->

zvuchaniy-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-imeyuschih-narusheniya-sluha (дата обращения: 17.12.2020).

РАЗДЕЛ 3.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛОГОПЕДИИ: НАУКА И ПРАКТИКА

ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Андреева Ирина Валерьевна

(Частое общеобразовательное учреждение «Средняя школа Леонова»

г. Иркутск)

Аннотация. Статья посвящена организации просветительской и консультативной деятельности учителя-логопеда. Рассмотрены наиболее значимые вопросы в системе оказания логопедической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Раскрыт опыт применения нетрадиционных форм взаимодействия, направленных на повышение педагогической компетенции родителей в вопросах обучения и воспитания детей.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, нетрадиционные формы взаимодействия, педагогическая компетентность.

Одной из основных форм работы в системе психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) занимает работа с семьёй. Основная цель этой работы – повышение педагогической компетенции родителей и помощь семьям по адаптации и интеграции детей с ОВЗ в общество. Задача специалиста состоит в том, чтобы помочь родителям осознать свою роль в процессе развития их ребёнка, вооружить их определёнными методами и приёмами преодоления речевого нарушения, наполнить конкретным содержанием домашние занятия с детьми по усвоению и закреплению полученных знаний.

В условиях частной школы работе с родителями уделяется особое внимание. «Школа Леонова» открыта в 1994 году и уже 25 лет выстраивает

систему воспитания и обучения детей так, чтобы обеспечить комфортные условия для развития обучающихся. Комфортные условия – это не только школа полного дня, малая наполняемость классов (максимум 16 человек) качественное питание, доставка транспортом школы, но и организация образовательной среды с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка! В настоящее время в школе обучается 8 человек со статусом ОВЗ и есть дети «группы риска», которые испытывают трудности в обучении и нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении. Однако, родители, определяя ребёнка в частное учреждение, зачастую перекладывают ответственность за его развитие и воспитание на школу. Чтобы избежать отстранения родителей от проблем воспитания и обучения на помощь приходят традиционные и нетрадиционные формы работы.

Традиционные формы: консультирование, родительские собрания, информационный уголок. Но особо хочется отметить роль нетрадиционных форм взаимодействия с родителями. В нашей школе организован и действует с октября 2018 года детско-родительский клуб «Доверие».

Цель: создание условий для повышения социально-педагогической и психологической компетентности родителей в системе обучения и воспитания детей с ОВЗ и детей с трудностями усвоения программного материала.

Задачи:

- Установление партнёрских отношений между школой и семьёй.
- Расширение знаний родителей в вопросах особенностей развития и воспитания детей с ОВЗ и детей с трудностями в обучении (через составление и проработку списка рекомендованной литературы, методического и дидактического материала).
- Формирование рефлексии на собственную систему воспитания в семье.
- Снижение тревожности у родителей за счет повышения уровня информированности в вопросах воспитания.

Участники: администрация школы, родители, дети, педагоги, учитель-логопед, педагог-психолог, врач, педагоги дополнительного образования.

Детско-родительский клуб - это площадка для диалога, дискуссий, поиска совместных решений в вопросах сопровождения детей, родителей, педагогов.

Деятельность учителя-логопеда в рамках работы клуба.

Прежде чем проводить встречи с родителями, был обобщён круг вопросов и проблем, которые чаще всего сопряжены с логопедической работой. Важными для освещения и проработки с родителями были следующие темы:

1. «Ребёнок с ОВЗ. Понять и помочь».

Особенности развития речи детей с тяжёлыми нарушениями речи являются отягчающими для психики родителей. Именно нарушения речи или её полное отсутствие является предпосылкой возникновения коммуникативного барьера, отчуждённости в детско – родительских отношениях [1, с. 93]. Для создания благоприятных условий воспитания и обучения ребенка с ОВЗ необходимо, прежде всего, знать особенности его заболевания и развития. Необходимо, чтобы ребенок принимал себя таким, какой он есть, чтобы у него правильно развивалось отношение к себе и к своей болезни. Только в семье ребенок может усвоить те или иные навыки поведения, представления о себе и других, о мире в целом, а правильное, адекватное отношение родителей и других членов семьи к болезни ребенка, к его проблемам и трудностям — это важные факторы реабилитации ребёнка.

Важной, на мой взгляд, задачей было разъяснить родителям, что максимально возможного уровня развития ребёнка можно достигнуть при соблюдении ряда условий. К ним относятся:

- своевременное начало коррекционной работы;
- благоприятная семейная обстановка;
- взаимодействие семьи и школы;
- психологическое и медицинское сопровождение.

2. «Психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК) не палач!»

Часто родители испытывают огромную тревогу и сомнения по поводу обращения в ПМПК. Наша задача убедить родителей, что ПМПК действует в интересах ребёнка, учитывая его возможности. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья необходимы изменения способов подачи информации или модификации учебного плана с целью более успешного освоения общеобразовательной программы. Необходимо предоставление особых условий: изменения сроков сдачи, формы выполнения задания, его организации, способов представления результатов. И только специалисты ПМПК в праве пересмотреть и рекомендовать учебную программу, предложить специальные учебные материалы (к примеру, с крупным шрифтом) или ввести дополнительные занятия.

3. «Как помочь ребёнку? Учимся, играя!».

Основная задача: познакомить с простыми, но очень интересными, а главное полезными играми для детей, способствующими развитию речи ребенка, в которые родители могли бы поиграть с ребёнком в любое удобное для них время: "На кухне", "По дороге в школу», "В свободную минутку".

Учителю-логопеду необходимо так строить своё общение с родителями, чтобы постоянно максимально тактично и доходчиво убеждать их в необходимости коррекционной работы, обрисовывать перспективы и прогноз развития речи ребёнка, подчёркивать значимость сотрудничества всех участников образовательного процесса. С этой целью были разработаны различные формы взаимодействия с родителями:

- Проведение практикумов «Я умею» (освоение родителями или законными представителями конкретных методических приёмов, способствующих преодолению нарушений). К примеру, пальчиковые игры, биоэнергопластика, дыхательная гимнастика, игры по формированию фонематического восприятия).

- Мастер-классы для родителей «Логопедические игры на кухне», «Погуляем-поиграем», «Игры-пятиминутки». Важно показать родителям, что такие игры не требуют специальной подготовки или специального образования и доступны в любой бытовой ситуации.

- Квест-технологии. Квест-проектная деятельность в рамках образовательного учреждения имеет особую воспитательную ценность: воспитывает личную ответственность; уважение к культурным традициям; формирует культуру межличностных отношений и толерантность; стремление к самореализации и самосовершенствованию [2, с. 12]. В логопедической практике квест выступает в качестве приключенческой игры, в которой обучающимся вместе с родителями предлагается решение задач для продвижения по определённом маршруту. Для того чтобы добиться цели, необходимо последовательно решать определенные задачи или загадки, выполнять упражнения. Квесты позволяют объединить всех участников образовательного процесса.

- Разработка и проведение тематических лекций. «Психолого-педагогический консилиум в вопросах и ответах », «Общее недоразвитие речи. Коррекция и прогнозы », «Что такое дисграфия? », « Трудности чтения ». Материал излагается с использованием презентаций и видеороликов.

- Метод проектной деятельности. Проектная деятельность-это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленные на достижение результата, создание проекта [3, с.41]. Использование метода проектов в работе с детьми с ОВЗ возможно, при условии, что взрослым необходимо « наводить» ребёнка, вызывать интерес к проекту и сопровождать на всех этапах его реализации. Участие пусть и не в большой исследовательской деятельности даёт ребёнку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки. В ходе проектной деятельности

развиваются и детско-родительские отношения. Родители становятся наставниками для ребёнка, помогая находить нужную информацию, воплощать идеи в значимый проект.

Самым сложным для нас оказалось привлечение самих родителей к активному взаимодействию, были проблемы с посещением, низкой активностью родителей. Тщательная подготовка к каждому заседанию, четкий отбор материала, не традиционность форм, практическая деятельность, ненавязчивость обучения различным приемам работы с детьми - все это способствовало заинтересованности родителей к посещению клубных встреч.

Большой отклик родителей был получен после проведения мастер-классов и организации квеста. Многие родители признались, что предложенные формы взаимодействия взрослого и ребёнка интересны и продуктивны. А также отметили, что в рамках данных мероприятий создаётся атмосфера эмоционального подъема и доверия.

Об эффективности просветительской и консультативной деятельности учителя – логопеда говорит повышение обращений родителей с вопросами логопедической поддержки ; заинтересованность и личное участие родителей в коррекционном процессе, создание доверительного отношения между участниками образовательного процесса; использование родителями предложенных материалов в работе с детьми; приведение примеров из жизненного опыта; положительная оценка семьи и отзывы на дальнейшее сотрудничество с администрацией и специалистами учреждения.

Осознанное включение родителей в совместный с учителем-логопедом коррекционный процесс позволит значительно повысить эффективность совместной работы.

Список литературы

1. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие (под редакцией М.С. Старовойтовой) М.: Владос, 2011.- 167с.

2. Лечкина Т.О. Технология «квест-проект» как инновационная форма воспитания // Наука и образование: новое время. 2015. – 1 (6) - С.12-14.

3. Пахомова Н.Ю. Учебные проекты: методология поиска // Учитель-2000.-№1.- С.41-45.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

*Андреашина Анастасия Ивановна, Тишина Людмила Александровна
(ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет» г. Москва)*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы трудностей обучения младших школьников с речевыми нарушениями. Представлены результаты констатирующего эксперимента, направленного на изучение особенностей математического мышления детей с нарушениями письма, обусловленными несформированностью операций языкового и лексико-синтаксического анализа и синтеза.

Ключевые слова: обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи, специфические нарушения счетной деятельности, математическое мышление, понимание текста, математическая терминология.

В современном российском образовании наблюдается ежегодная тенденция к повышению требований и усложнению программ начального общего образования. При этом специалистами отмечается рост количества детей в начальной школе, имеющих тяжелые формы речевых нарушений.

Начальное обучение детей с тяжелыми нарушениями речи на сегодняшний день остается одной из важнейших проблем инклюзивного образования. Все большую актуальность приобретает вопрос о трудностях обучения, которые испытывают эти дети. В своих работах многие авторы (Т.В. Ахутина, Л.Б. Баряева [1], А. Гермаковска, С.Ю. Кондратьева [2], Р.И. Лалаева

[3], А.Р. Лурия [4], Л.Ф. Обухова и др.) отмечают влияние речевых нарушений не только на освоение письменной речи, но и на овладение математической деятельностью.

Математика – является неотъемлемой частью образования, так как необходима для дальнейшего обучения ребенка, его полноценной социализации, а также связана с другими учебными дисциплинами и служит опорой для овладения ими. Овладение учащимися системой доступных математических знаний и навыков, необходимых в повседневной жизни – основная образовательная задача курса математики.

Исследователи, занимающиеся вопросом обучения детей с тяжелыми нарушениями речи, отмечают специфику усвоения математических знаний и навыков, обуславливая это особенностями когнитивного и речевого развития таких детей [5]. Как правило, у них обнаруживают специфические нарушения счетной деятельности, имеющие стойкий характер и сложный патогенез.

С целью изучения особенности освоения математических навыков младшими школьниками с нарушениями письменной речи нами было проведено исследование. В ходе констатирующего эксперимента учащимся были предложены задания для оценки владения математической терминологией, умений сравнивать и классифицировать математические термины, знаний о структуре и видах задач.

В нашем исследовании приняли участие учащиеся вторых классов общеобразовательной школы, имеющие заключение о тяжелом нарушении речи, а также дети с нормативным речевым развитием.

Констатирующий эксперимент состоял из двух этапов:

- Ориентировочный этап – сбор и анализ анамнестических данных;
- Диагностический этап – изучение особенностей усвоения математических навыков у детей с нарушениями письменной речи.

В ходе ориентировочного этапа нами были сформирована две группы детей. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли пятнадцать детей, имеющих

заклучения о тяжелом нарушении речи, в структуру которого входит нарушение письма на почве несформированности процессов языкового анализа и синтеза. Контрольную группу (КГ) составили пятнадцать учащихся без речевой патологии.

На диагностическом этапе для исследования особенностей формирования математической деятельности у учащихся с нарушениями письменной речи за основу была взята методика диагностики дискалькулии Л.Б. Баряевой и С.Ю. Кондратьевой. Детям были предложены следующие виды заданий: «Математические термины», «Составление задач из условий и вопросов», «Найди лишний текст», «Выбери нужную задачу».

Результаты выполнения заданий этого этапа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Качество выполнения учащимися обеих групп заданий на изучение уровня сформированности операций математического анализа и синтеза (в %)

Группы учащихся	Виды заданий			
	«Математические термины»	«Составление задач и условий и вопросов»	«Найди лишний текст»	«Выбери нужную задачу»
ЭГ	70	63	35	40
КГ	83	77	58	78

Анализ результатов второго этапа исследования показал, что высокие результаты дети продемонстрировали при выполнении заданий, направленных на оценку умения сравнивать, классифицировать математические термины и выделять существенные признаки математических понятий. Также учащиеся успешно справились с заданием на составление задачи из условия и вопроса, что говорит о усвоении знаний об общей структуре задачи и понимании математических терминов вне сложных синтаксических конструкций (текстов).

Задания, связанные с анализом текста задач и последующим их решением вызвали у детей как экспериментальной, так и контрольной групп наибольшие трудности. Дети экспериментальной группы при выполнении этих заданий ориентировались только на структуру задачи, при этом упуская из внимания смысловое наполнение текста. Часто при обосновании ответа учащиеся объясняли свой выбор так: «Здесь есть условие и вопрос, значит это задача и я могу ее решить». Такие результаты свидетельствуют о неточном понимании значения читаемых слов, о трудностях анализа лексико-грамматического оформления текста задачи, о сложностях выявления зависимости и логических связей данных задачи. Такие проблемы, на наш взгляд, могут быть обусловлены недостаточной сформированностью операций анализа и синтеза у учащихся с речевой патологией, что отражается в трудностях понимания сложных логико-грамматических конструкций и в целом затрудняет усвоение учебного материала.

В заключении стоит отметить, что формировании математических навыков у детей с тяжелыми нарушениями речи требует индивидуально-дифференцированного подхода, а также учета структуры и специфики речевого нарушения.

Список литературы

1. Баряева, Л.Б. Математическое образование дошкольников с задержкой психического развития: диагностика и коррекция: монография / Л.Б. Баряева. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2013. – 320 с.

2. Кондратьева, С.Ю. Профилактика и коррекция дискалькулии у дошкольников и младших школьников с ограниченными возможностями здоровья: Дисс. ... док. псих. наук / С.Ю. Кондратьева; РГПУ им. Герцена. – СПб., 2020. – 355 с.

3. Лалаева, Р. И., Гермаковска, А. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников / Р.И. Лалаева, А. Гермаковска. – СПб: СОЮЗ, 2005.

4. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия – СПб.: Питер, 2019. – 336 с.
5. Тишина, Л.А. Системный подход к анализу проблемы готовности обучающихся с тяжелыми нарушениями речи к решению арифметических задач // Современные наукоемкие технологии. 2020. №2. С.117-121.

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ РАННЕЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОВЗ

Григоренко Наталья Юрьевна

*(ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г.
Москва)*

Аннотация. В статье тезисно представлены основные тенденции, происходящие в нашем обществе, которые, с одной стороны, улучшают демографическую ситуацию в России, а с другой стороны, могут обуславливать увеличение количества детей с различными отклонениями в развитии, нуждающихся в ранней диагностике и преодолении проблем в развитии. Автор указывает на то, что часто запрос родителей детей раннего возраста, обращающихся к специалистам психолого-педагогического сопровождения, не совпадает с истинной картиной проблемного развития малыша и требуется в рамках подробного логопедического обследования объяснить родителям основные проявления коммуникативного дизонтогенеза и его причины. Также в статье представлена авторская методика оценки актуального уровня коммуникативных возможностей детей раннего возраста и стратегии начального этапа логопедической помощи при разных уровнях развития коммуникативной сферы у малышей.

Ключевые слова: ранняя логопедическая помощь; уровни актуального развития коммуникативной сферы; логопедическая работа с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии.

В настоящее время серьезные положительные изменения в системе здравоохранения России, особое отношение к демографическому вопросу серьезно повлияло на общую картину развития детской популяции.

Благодаря демографической политике нашего государства, стимулирующей материально рождение каждого последующего ребенка в семье, увеличилось количество детского населения, и Россия преодолела «демографическую яму» начала 2000-х годов.

Прогрессивные изменения института материнства на современном этапе нашей жизни позволяют многим семьям обрести счастье рождения долгожданного ребенка (программы ЭКО, сургатное материнство и т.п.).

Расширение возможностей выхаживания глубоко недоношенных детей значительно снизило смертность детской популяции новорожденных.

Но, к сожалению, данные положительные изменения – это лишь «одна сторона медали». Не следует забывать о негативных аспектах, сопровождающих данные прогрессивные тенденции.

Искусственно созданные многоплодные беременности, глубокая недоношенность, медикаментозная стимуляция для пролонгирования беременности, которая имеет высокий риск прерывания и т.п. – все это обуславливает появление на свет детей с серьезными проблемами в развитии, с чем родители сталкиваются в процессе их роста на более поздних этапах.

Отсутствие хоть какой-то связи между врачами, ведущими беременность, врачами, принимающими роды и медиками-неонатологами только усугубляет ситуацию дизгармоничного развития ребенка.

Недостаток информации у родителей о возможностях получения ранней комплексной помощи детьми с патологией развития еще больше отягощает сложившуюся ситуацию.

В рамках мегаполисов (г. Москвы, г. Санкт-Петербурга, г. Екатеринбурга) не так давно было открыто достаточно большое количество бюджетных Центров психолого-педагогической и социальной помощи детям с ОВЗ, детям-

инвалидам и их семьям, где оказывается комплексная поддержка и детям первых лет жизни. В субрегионах – малых городах России – ситуация гораздо сложнее. При этом потребность в ранней комплексной помощи в субрегионах очень высока. Приведем пример статистических данных обследования детей раннего и младшего дошкольного возраста в рамках психолого-педагогического консилиума Службы раннего вмешательства МБОУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Сопровождение» Одинцовского городского округа Московской области. За период августа – ноября 2020 года было обследовано 93 ребенка (100%). В таблице 1 представлены разновариативные проявления дизонтогенеза у данного контингента детей.

Варианты отклонений в развитии	Норма	ЗРР	ЗППР	РАС	Синдромы	ОНР	ЗПР	Сенсор. нарушения	ТМНР
Количество детей	9 дет.	17 дет.	16 дет.	23 реб.	4 реб.	12 дет.	7 дет.	1 реб.	3 реб.
Процентное соотношение	10%	18%	17%	26%	4%	13%	8%	1%	3%

При этом основной запрос родителей, с которым они обращаются к специалистам – «ребенок не говорит». И это, с одной стороны, только «верхушка айсберга», который виден и беспокоит членов семьи ребенка с отклонениями в развитии; с другой стороны, это свидетельствует о недостаточной компетентности родителей в вопросах онтогенеза и дизонтогенеза развития детей в первые годы жизни и в дошкольном возрасте, о их психологической и социальной незрелости.

Необходимо понимание важных аспектов процесса формирования коммуникативной сферы ребенка на начальных этапах развития.

Р.С. Немов характеризует общение, как категорию, свойственную всем высшим живым существам, но только на уровне человека оно приобретает самые совершенные формы, становясь осознанным и опосредованным речью.

Коммуникация – сложный многоаспектный процесс, в котором речевое общение является одной из составляющих его частей.

Следует рассматривать способность детей раннего возраста к общению, как к первому виду деятельности в процессе индивидуального развития человека, носящей развивающий характер (М.И. Лисина), то есть при включении и при активном участии в которой ребенка происходит его интеллектуальное, личностное и социальное развитие.

Общение – это взаимодействие людей, но не каждое взаимодействие между ребенком и взрослым можно считать полноценным процессом общения (М.И. Лисина).

В рамках психолого-педагогического обследования для многих опытных специалистов достаточно 15-20 минут, чтобы понять общую картину проблемного развития ребенка. Но необходимо провести очень подробную логопедическую диагностику, чтобы родители увидели «подводную часть айсберга», а именно: каков уровень понимания ребенком обращенной к нему речи взрослого, понимает и может ли сам использовать в процессе общения невербальные средства, присутствует ли мотивация к речевому общению с окружающими, и наконец, реализуется ли у ребенка потребность в общении в целом и может ли он вступать во взаимодействие со взрослым или он индифферентен, а может быть и агрессивен по отношению к окружающим.

Таким образом, при оказании ранней логопедической помощи детям с отклонениями в развитии необходимо донести до сознания родителей, что речь – это сложный коммуникативный аспект, который формируется правильно тогда, когда ребенок овладевает в достаточной мере остальными составляющими процесса общения. И это зависит от особенностей состояния

других линий развития: познавательной, двигательной, социальной, эмоционально-волевой.

Опыт исследования проблем ранней коммуникации у детей раннего возраста представлен в авторской монографии «Формирование основ общения у детей первых лет жизни с нормальным и аномальным развитием» (М.: Логомаг, 2020г.). Одним из важных в данной монографии является методика оценки уровня коммуникативного развития детей раннего возраста.

Методика объединяет три блока:

Блок 1 - изучение способности к общению в целом (изучение взаимодействия ребенка со взрослым как процесса общения, выявление потребности в общении, наличия потребности в речевом общении, определение ведущей формы общения у ребенка).

Блок 2 – определение уровня сформированности средств невербальной коммуникации (оценка визуального контакта, как оптического средства; оценка возможностей понимания и использования мимических выражений, жестов, эмоционально-экспрессивных поз, как оптико-кинетических средств; оценка отношения ребенка к тактильным контактам (прикосновениям) в процессе взаимодействия со взрослым; оценка характера и частоты использования ребенком фонационных невербальных средств общения (крика, плача, хныкания, вздохов, интонированных вокализаций).

Блок 3 – изучение речевых навыков и речедвигательных возможностей (изучение состояния импрессивной речи, обследование состояния экспрессивной речи, исследование строения органов артикуляции и состояния артикуляционной моторики).

Благодаря данной технологии за 13 лет было изучено значительное количество детей раннего возраста, среди которых было выявлено 586 с различными отклонениями в развитии: 183 малыша второго года жизни и 403 ребенка третьего года жизни.

Данная технология позволила нам выделить 4 уровня коммуникативного развития детей раннего возраста.

Первый уровень коммуникативного развития, характерный для детей, у которых потребность в общении с окружающими взрослыми отсутствует или значительно снижена: дети не идут на контакт с чужими взрослыми, выделяют только мать (или, который и другого наиболее близкого взрослого, как правило это один человек); у них практически отсутствуют невербальные средства; понимание детьми обращенной к ним речи взрослых отсутствует или обнаруживается минимально, речезыковые средства общения не обнаруживаются.

Второй уровень коммуникативного развития, характерный для детей, у которых потребность в общении в целом с окружающими взрослыми снижена, при этом полностью отсутствует потребность в речевом общении: ребенок неохотно вступает в контакт с чужим взрослым, долго привыкает к нему, наиболее охотно общается с близким взрослым (мамой); может проявлять инициативу в контактах с родными; ребенок обладает ограниченным объемом невербальных средств общения; понимание обращенной к нему речи взрослых ограничено; речезыковые средства общения отсутствуют.

Третий уровень коммуникативного развития, характерный для детей, у которых потребность в общении с окружающими взрослыми выражена, но при этом снижена потребность в речевом общении: ребенок охотно вступает в контакт с родными и чужими взрослыми, в контакте он заинтересован и может проявлять инициативу; он обладает значительным объемом невербальных средств общения; понимает обращенную к нему речь взрослого в соответствии с бытовой ситуацией; речезыковые средства в стадии начала формирования и представлены в ограниченном объеме в рамках соотнесенных первых лепетных слов, звукоподражаний, звукокомплексов, в основном носящих номинативный характер, фраза отсутствует.

Четвертый уровень коммуникативного развития, характерный для детей, у которых потребность в общении с окружающими взрослыми выражена и при этом формируется потребность в речевом общении: ребенок охотно вступает в контакт с родными и чужими взрослыми, в контакте он заинтересован и способен самостоятельно проявлять инициативу; он обладает значительным объемом невербальных средств общения и использует их адекватно коммуникативной ситуации; в полном объеме понимает обращенную к нему речь взрослого; активно использует речезыковые средства общения, но пока они еще не совсем полноценны; ребенок общается фразой (от простой нераспространенной до развернутой).

Для начального этапа логопедической работы на каждом уровне речевого развития были разработаны свои алгоритмы.

На первом уровне коммуникативного развития логопедическая работа должна начинаться с активизации потребности ребенка к общению со взрослым, стимуляции и закреплению элементарных невербальных средств в бытовых (рутинных) ситуациях, развития понимания ребенком обращенной к нему речи взрослых, побуждения детей к ответной коммуникативной рефлексии в рамках развития познавательно-коммуникативной активности.

На втором уровне коммуникативного развития логопедическая работа должна начинаться со стимуляции потребности ребенка в общении со взрослым и поощрение его собственных инициатив к контактам; акцента на развитии понимания обращенной речи; расширения спектра невербальных средств общения с точки зрения их понимания и самостоятельного использования ребенком в бытовых ситуациях в общении со взрослым; стимуляции и поощрение любых первых попыток подражания речевым элементам взрослых (лепетных слов, звукоподражаний) при соотнесении их с объектами.

На третьем уровне коммуникативного развития логопедическая работа должна начинаться с формирования правильного коммуникативного поведения малыша в диаде «ребенок – мать», активизации у ребенка понимания

обращенной к нему речи окружающих посредством расширения объема пассивного словаря, сложных, многоступенчатых инструкций; постепенного перехода от сопряженной речи и повторения за взрослым к самостоятельному воспроизведению звукокомплексов, лепетных и полных слов адекватно бытовой ситуации.

На четвертом уровне коммуникативного развития логопедическая работа должна начинаться с активизации потребности в речевом общении у малыша и его поощрение взрослым при активном использовании усвоенных речевых средств в их взаимодействии; формирования и расширения объема лексических, грамматических и фонетико-фонематических аспектов речевого общения на бытовом уровне и в системе специально организованных игр-занятий.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что в наших постоянно изменяющихся социальных условиях от уровня коммуникативных возможностей ребенка зависит его адаптация и приспособление к окружающему миру. Речевое общение является наиболее функционально сложной способностью, формированию которой предшествует ряд доречевых этапов, на которых ребенок пользуется невербальными средствами, реализуя свою врожденную способность к общению с окружающими взрослыми.

Таким образом, технологии традиционной логопедической работы по стимуляции речевых умений у детей раннего возраста с задержкой речевого развития мало эффективны при применении их к детям с другими отклонениями/нарушениями развития. Стратегии логопедической помощи при разных нозологиях должны быть ориентированы на формирование различных аспектов коммуникативной сферы в целом, и только на их основе следует развивать речевое общение.

МОТИВАЦИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дрыгина Екатерина Николаевна

*(Государственное автономное учреждение дополнительного
профессионального образования Самарской области «Самарский областной
институт повышения квалификации и переподготовки работников
образования», г. Самара)*

Аннотация. Статья освещает сущность мотивации речевой деятельности, обобщает промежуточные результаты работы Региональной инновационной площадки Самарской области, отражает опыт экспериментальной деятельности автора и педагогического коллектива МБДОУ «ЦРР – детский сад №402» г.о. Самара.

Ключевые слова: речь, речевое развитие, задержка речевого развития, мотивация речи, игровая предметная деятельность, коммуникативный подход, эмоциональной вовлечение.

Согласно культурно-исторической концепции Л.С.Выготского, речь является высшей психической функцией, зарождается и наиболее интенсивно развивается в первые годы жизни в коллективных формах взаимодействия со взрослым по поводу предмета или игрушки благодаря социальной и предметной среде, окружающей ребенка. С точки зрения системно-деятельностного подхода, первым звеном речевой деятельности является мотив. Вторым – речевая интенция (А.Н. Леонтьев) или замысел (Л.С. Выготский), когда человек знает, что хочет сказать, но у него нет четкой дифференцировки «как» это сделать. Далее третьим звеном идет «грамматический скелет» фразы, то есть глобально определяется «как» сказать. И, наконец, четвертое звено – конкретное оформление высказывания: выбор тех лексических единиц и грамматических конструкций, которыми мысль будет высказана, ведь один и тот же «скелет» можно представить в виде разных

конструкций. Понимание речи идет в обратном направлении – от конкретного оформления к мотиву [1].

Базовыми коммуникативными мотивами являются: просьба, внимание (я хочу, чтобы ты ощущал это вместе со мной) и информирование. С просьбой ребенок обращается ко взрослому, сначала выражая ее эмоционально, затем используя указательный жест в сторону желаемого объекта, впоследствии используя простое в употреблении слово «дай». Указательный жест является «предвестником» появления звучащей речи. Формирование указательного жеста становится важной задачей на начальном этапе работы с неговорящим ребенком.

Вся система работы по мотивации речевой деятельности включает: коммуникативный подход к осуществлению коррекционно-развивающих действий, эмоциональное вовлечение в игровую предметную деятельность, использование наглядных средств и визуальной поддержки деятельности ребенка, игровые методы и технологии.

Эмоциональное вовлечение достигается средствами эмоциональной выразительности речи педагога, высокой эмоциональностью самой игровой деятельности (ку-ку, скатывание машинки, сюрпризные моменты, качание, кручение и т.д.), а также игрушками и предметами, вызывающими яркие положительные эмоциональные реакции: радость, восторг, удивление («мотивашки»: пузыри, воздушные шары, трубы, фонарики, молоточки, природный материал). Результатом первого дня занятий специалиста с ребенком становится установление эмоционального контакта, что обеспечивает благоприятную адаптацию к новому виду, содержанию и форме организации деятельности.

Визуальной опорой для ребенка в процессе коррекционно-развивающей деятельности и повседневной жизни, являются наглядные материалы системы альтернативной коммуникации ПЕКС (карточки), понятные алгоритмы действий, планшет «Сначала – Потом», визуальное расписание игр и занятий.

Планшет «Сначала – Потом» представляет собой визуальное отображение чего-то, что ребенок предпочитает, и что произойдет после завершения первой задачи, которая является менее предпочитаемой. Визуальное расписание заданий – это набор карточек, на которые ориентируется ребенок во время самостоятельного выполнения задания. Основной целью визуального расписания заданий является выполнение ребенком последовательных действий без прямых инструкций или подсказок со стороны педагога.

В своей работе педагоги используют игровую технологию вызывания звуков и слов Т.Грузиновой и Е.Гуриной. Цель технологии – развить навыки произвольной регуляции действий и речи, чтобы ребенок говорил намеренно и чтобы у каждого звука появились жестовые и визуальные (образ предмета) опоры.

Работа по данной технологии включает два основных уровня. На уровне «Звуки» происходит работа с ребенком, у которого есть произвольные звуки или звуков нет. Задача педагога: закрепить произношение произвольного согласного звука за определенным жестом, предметом, предметной игрой или вызвать звук, а затем закрепить его.

Работа начинается с выбора простой и мотивационной игры для ребенка и, многократно повторяя ее, педагог утрированно произносит один и тот же согласный звук, сопровождая его характерным жестом. Каждый раз при произнесении этого звука ребенок должен видеть жест, который его обозначает.

Главным методом в работе является предметная игра, в которой ребенок способен проявить функциональное действие с предметом по назначению. Понимание функций предмета – это мостик к пониманию значения слова. Задачи педагога на этом этапе: установить коммуникативный цикл на близкой дистанции, следовать вниманию ребенка, наблюдать, сонастраивать ритм, соблюдать один уровень игры на полу, предлагать игры, давать повод и ждать проявления инициативы ребенка, поощрять его инициативу.

Игровые методы вводятся по следующему алгоритму: Демонстрация игры → Демонстрация игры в сочетании с жестом, на который будет «закреплен» звук → Вызывание жеста в совместной игре → Вызывание игры в ответ на жест → Вызывание звука в ответ на игру → Вызывание звука в сочетании с жестом → Вызывание звука в ответ на жест.

Работа над вызыванием звуков с опорой на жест особенно показана ребятам с сенсорной и моторной алалией, общим недоразвитием речи 1, 2 уровней, неговорящим деткам с аутизмом, которые все еще не повторяют слова по инструкции, но при этом уже умеют копировать движения взрослого. Жест пригодится, если ребенок много «звучит», сопровождая свою игру отдельными слогами и звуками, что-то поет, «говорит на своем языке», но при этом отказывается повторять за взрослым те же самые слоги по просьбе.

Речь ребёнка тесным образом связана с двигательной активностью и во многом зависит от физического развития ребёнка, мелкой и общей моторики. Каждое действие с игрушкой сопряжено с определенным жестом и звуком, слогом или простым словом, обозначающим предмет или действие с ним. Например, машинка– указательный палец нажимает на нижнюю губу (жест)– звук [ВВВВ]. После этого машинка катится по треку, дороге, трубе-тоннелю, скатывается с горы, врезается в препятствия. Игра повторяется многократно – от 6 до 10 раз, поэтому нужно продумать вариативность действий ребенка с игрушкой.

Количество машинок/пробок/шариков должно соответствовать количеству циклов, которые планируются в игре. На начальном этапе работы (1-3 занятие) повторений может быть до 5. По мере адаптации ребенка к занятиям и развития навыка имитации движения, звуков количество повторений постепенно увеличивается. Для 10 повторений игры необходимо подготовить 10 машинок. Так малышу будет легче сориентироваться, как долго продолжится игра, и распределить свои силы и внимание.

Если ребенок произносит и различает два согласных звука (П и К), то можно выходить на составление слова «ПОКА». Данная часть методики очень подробно раскрыта авторами технологии Т.Грузиновой и Е.Гуриной, ее освоение требует специального обучения. Эффективность методов составления слов из звуков в настоящее время проходит эмпирическое изучение, результаты которого будут опубликованы в дальнейшем.

Часто эмоционально насыщенная игровая деятельность с мотивирующей игрушкой вызывают в ребенке способность произнести сразу слово целиком с достаточно хорошей артикуляцией звуков позднего онтогенеза. Появление слов позволяет переходить в работе на следующий этап на уровень «Слова». Этот уровень доступен ребенку, который произносит простые слова, но их количество крайне ограничено, часто подменяет общеупотребительные детскими лепетными словами (бибика), демонстрирует навык эхореакции. Основным методом работы на данном уровне являются игры на обогащение активного словаря существительными, обозначающими предметы обихода ребенка и игрушки.

Этапы работы:

1. Ребенок наблюдает за действием педагога с предметом
2. Педагог демонстрирует изобразительный жест.
3. Педагог демонстрирует указательный жест на предмет и называет его высоко интонированным голосом.

После накопления в активном словаре 10 и более существительных, проводятся игры на различение 2-х слов. По достижении 30 слов в словарь ребенка включаются глаголы повелительного наклонения. Таким образом, работа переходит из разряда «запуска» в разряд формирования фразовой речи. Появление фразы результатом качественной и слаженной работы специалистов и семьи, а также необходимым условием для дальнейшего развития всех компонентов речи.

Коммуникативный подход реализуется в понимании намерений партнера через предметное взаимодействие, имитацию (базовый навык) и совместное внимание (ответное и иницилирующее).

Специально подобранные игрушки и пособия имеют большую мотивирующую силу, побуждают ребёнка к игровому действию и речевой активности. Дополнительно как мотивационные стимулы используются: игрушки-тренажеры для дыхания, «Рыбалка магнитная», Рамка-вкладыш «Машинки», «Куб с секретом», «Цветные узелки», «Бусы», цветные перышки, а также другие любимые предметы и игрушки ребенка.

Далее приведены примеры некоторых проводимых с детьми игр.

Звук [Б], произнесение слогов «ба», «бу», слов «бах», «бам», «бух», «бум», «бол», «футбол», «брось», «бросай».

Катапульта с набором мячей (сенсорные, теннисные, пластмассовые, прыгуны). В зависимости от предпочтений малыша это могут быть сенсорные мячи (подойдут для деток с выраженными сенсорными потребностями), мячики для пинг-понга – для тех, кто любит бросать).

Организация: Поместить не менее 6-ти мячиков в прозрачный контейнер с крышкой так, чтобы ребенок видел игрушки, но самостоятельно не мог их достать.

Правила игры: Педагог демонстрирует игру – запуск мячей с помощью катапульты. Предлагает игру ребенку. Стучит кулачком (с мячом) по щеке и произносит звук [Б] или слог (слово) в зависимости от возможностей ребенка. Ребёнок, повторяя жест и звук, осуществляет запуск мяча с помощью катапульты. Игра повторяется. В зависимости от веса мячей можно метать их в стены, потолок, а более тяжелые – катать по наклонной поверхности, сбивать ими кегли или метать в цель.

Звук [В], произнесение слогов «ву», «ва», «ви», «вух», слов «вжух», «машина», «кати», «едет», «вперед».

Дорога или трек, набор машин 10 шт. Хорошо использовать необычные машинки, которые светятся, инерционные машинки, которые быстро разгоняются, машинки-перевертыши, которые переворачиваются, в тот момент, когда врезаются в препятствие.

Правила игры: Педагог разгоняет машинку, демонстрирует рукой жест: указательный палец прижимает на нижнюю губу, четко произносит звук [В], отпускает машинку. Ребенок получает машинку или возможность спустить машинку по треку, после повторения за педагогом жеста и звука (слога, слова). Игра повторяется с каждой из машинок. Чем более эмоционален педагог и активнее игровые действия, тем более вовлечен, сосредоточен и замотивирован будет ребенок.

Список литературы

1. Покровская, С.В., Цветков, А.В. Нейропсихологическая помощь детям с нарушениями речи. – М.: «Издание книг ком», 2018. – С. 8 – 9.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Дюпина Анастасия Викторовна, Борякова Наталья Юрьевна

*(ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет» г. Москва)*

Аннотация. В статье представлены результаты констатирующего эксперимента, направленного на исследование предпосылок к обучению грамоте у дошкольников с общим недоразвитием речи и условной нормы. Развитие функционального базиса, обеспечивающего освоение чтения и письма, предполагает развитие устной речи и когнитивных процессов. Подготовка к обучению грамоте является важной ступенью в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: обучение грамоте, дети с общим недоразвитием речи, предпосылки к обучению грамоте, письменная речь, нарушения письма и чтения.

Письменная речь является сложной формой речевой деятельности, а формирование первоначальных навыков чтения и письма зависит от многих факторов. Достаточный уровень сформированности устной речи и высших психических функций играют важную роль в процессе обучения грамоте.

Компонентами устной речи являются фонетико-фонематический и лексико-грамматический строй речи, слоговая структура речи и связная речь. Для успешного овладения письменной речью также необходимо произвольное внимание, программирование и контроль над деятельностью.

В настоящее время отмечается рост числа детей с речевыми нарушениями, которые в процессе дальнейшего обучения в школе могут составить группу риска как обучающиеся, испытывающие существенные затруднения в овладении элементарными навыками чтения и письма [2, 3]. У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) нарушены все компоненты устной речи, отмечаются недоразвитие познавательной, сенсорной и эмоционально-волевой сферы.

С целью изучения предпосылок, обеспечивающих процесс овладения грамотой, нами было проведено экспериментальное исследование, которое носило сопоставительный характер. Диагностическая программа была составлена на основе методических материалов Г.А. Каше [1], Т.А. Ткаченко [4], Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [5].

В исследовании принимали участие 30 детей в возрасте 6 лет: 15 детей с ОНР, имеющих III уровень речевого развития, и 15 без речевых нарушений.

Программа констатирующего эксперимента включала три этапа: подготовительный, диагностический и заключительный. Диагностический этап состоял из двух блоков, направленных на изучение фонематического

восприятия и готовности к звуко-слоговому анализу, а также неречевых процессов.

В ходе количественного и качественного анализа результатов детей или на четыре группы по уровню сформированности речевых и неречевых предпосылок.

I уровень – дети правильно выполняли предложенные задания, допускали незначительные ошибки, отмечались неточности в звуко-слоговом анализе и в пространственных представлениях. Эту группу составили 6 дошкольников с нормативным речевым развитием, среди обучающихся с речевой патологией таких детей не оказалось.

II уровень - дошкольники допускали ошибки, но быстро их корректировали, иногда прибегали к помощи экспериментатора. Основные ошибки были связаны с выполнением заданий на звуковой и звуко-слоговой анализ, а также на формирование пространственных представлений и ритмической структуры. Эту группу составили 8 дошкольников с нормативным речевым развитием и 6 детей с общим недоразвитием речи.

III уровень – у обучающихся этой группы встречается большое количество ошибок в фонематическом восприятии, звуковом и звуко-слоговом анализе, пространственной ориентировке, ритмической структуры и формировании графомоторных навыков. Некоторые задания были выполнены частично правильно с помощью экспериментатора. В эту группу вошли 8 дошкольников с ОНР и 1 ребенок без речевой патологии.

IV уровень – при выполнении заданий отмечалось недоразвитие всех компонентов, определяющих предпосылки к овладению грамотой. С таким уровнем по результатам выполнения заданий был отмечен один ребенок с ОНР.

Большинство детей с ОНР показало недостаточный уровень сформированности фонематических процессов: наиболее трудным оказалось задание на звуко-слоговой анализ, практически не сформирована дифференциация понятий «звук» и «слог», трудности определение первого

звука. Ошибки в фонематическом слухе были связаны с различением свистящих и шипящих, а также звонких и глухих звуков.

Дети без речевых нарушений в основном показали достаточный уровень сформированности фонематических процессов. У некоторых детей отмечались незначительные трудности в звуко-слоговом анализе, особенно задание в определении конкретного слога.

При обследовании неречевых процессов у детей с ОНР выявлены нарушения формирования пространственных представлений, ритмической структуры и графомоторных навыков.

Полученные результаты позволили сформулировать основные выводы:

- Подготовка к обучению грамоте является важной ступенью в работе с детьми с ОНР в подготовительной группе дошкольного учреждения. Для успешного овладения процессами чтения и письма необходим достаточный уровень сформированности всех сторон речевой деятельности, а также неречевых процессов, которые составляют базу в процессе подготовки к обучению грамоте.

- При планировании логопедической работы с детьми с ОНР необходимо учитывать уровень речевого развития и состояние неречевых процессов.

Для каждого ребенка определяются конкретные направления индивидуальной коррекционно-логопедической работы, которая состоит из двух больших блоков:

- Развитие речевых предпосылок, в котором основными направлениями работы являются: развитие слухового внимания и памяти; определение на слух правильного звучания слова при предъявлении ряда слов, близких по звучанию; повторение воспринятых на слух различных сочетаний звуков или слов; отбор слов, содержащих определенный звук; формирование навыков звукового анализа слова.

- Развитие неречевых предпосылок. В зависимости от возникших трудностей детей, направления работы будут следующими: формирование

чувство ритма; формирование пространственных представлений; формирование графомоторных навыков.

Список литературы

1. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М.: Е-Фактория, 2012. 207 с.
2. Корнев А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2006. 181 с.
3. Тишина Л.А., Данилова А.М. Проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. // Современные наукоемкие технологии. 2020. №3. С. 194-200.
4. Ткаченко Т.А. В школу без дефектов речи. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. ФГОС ДО. – М.: Эксмо-Пресс, 2017. 128 с.
5. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М.: Дрофа, 2009. 192 с.

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ИССЛЕДОВАНИИ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ

*Криставчук Анна Сергеевна, Тишина Людмила Александровна
(ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет» г. Москва)*

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение уровня представлений об окружающем мире у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В нашем исследовании представлены характерные особенности, выявленные на основе количественного и качественного анализа. В результате нам удалось

выделить уровни сформированности представлений об окружающем мире у старших дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи.

Ключевые слова: представления об окружающем мире, живая природа, предикативный словарь, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи.

В развитии человека важную роль играет речь. Не полноценное речевое развитие оказывает негативное влияние на все сферы деятельности ребёнка: возникают трудности формирования познавательных процессов, снижается продуктивность запоминания, нарушается логическая и смысловая память, дети с трудом овладевают мыслительными операциями, нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия, что существенно тормозит развитие игровой деятельности, имеющее ведущее значение в общем психическом развитии.

Словарь является важным компонентом речевого развития. С этой точки зрения, изучение лексики становится приоритетным направлением в области детской речи. Одним из его ключевых составляющих является глагол.

Изучением особенностей формирования словаря у обучающихся с ОНР занимались такие авторы как: Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова [1], Н.В. Зорина, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова [2], Л.А. Тишина [3], Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева [4] и др.

Развитие знаний и представлений об окружающем мире является одним из средств обогащения глагольной лексики детей старшего дошкольного возраста. Это приобретает большую значимость в коррекционной работе с детьми, имеющими ОНР.

Активизация и расширение предикативного словаря ребёнка в дошкольном возрасте являются особо значимыми для успешного обучения в школе. Актуальность исследования обусловлена поиском методов и приёмов коррекционно-развивающего обучения определяющих развитие представлений об окружающем мире и способствующих эффективному освоению глагольной лексики у старших дошкольников с ОНР.

С целью изучения особенностей формирования глагольного словаря у старших дошкольников в процессе ознакомления с явлениями живой природы на базе дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида Сергиево-Посадского городского округа был проведён констатирующий эксперимент.

В нём приняли участие 20 детей пяти-шести лет с ОНР (III уровень речевого развития): 10 детей составили экспериментальную группу (ЭГ) и 10 детей контрольную группу (КГ).

Для экспериментального исследования уровня развития представлений об окружающем мире у старших дошкольников с ОНР за основу была взята адаптированная методика Л.М. Маневцевой, С.Н. Николаевой. В рамках исследования нами изучался один из компонентов представлений об окружающем мире, а именно представления о живой природе.

Диагностический материал подбирался с учётом возрастных и речевых особенностей дошкольников, а также программы дошкольного учреждения.

Результаты количественного и качественного анализа показали, что представления об окружающем мире обучающихся обеих групп сформированы в недостаточном объёме. С одной из заданных проб на исследование представлений о разнообразии растений, месте их произрастания ни один из участников не справился. Потребовалась стимулирующая помощь при исследовании представлений о частях растений и их функциях. Такие же трудности возникли в задании, направленном на изучение представлений о стадиях роста растений. При выполнении всех заданий дети часто испытывали трудности в подборе нужного глагола, использовались наиболее частотные (ест, пьёт, спит, растёт). Наблюдались ситуации, когда дошкольники присоединяли невербальные способы описания характеристик объектов живой природы. Результаты сравнительной характеристики качества прохождения проб первого блока представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика качество выполнения заданий (в %)

№	Группы детей	ЭГ		КГ	
		Кол-во баллов	%	Кол-во баллов	%
1	Исследовать характер представлений ребёнка о признаках живого	27	90	25	83
2	Изучить представление ребёнка о разнообразии растений, местах их произрастания	10	33	10	33
3	Изучить представления ребёнка о частях растений и их функциях	19	63	16	53
4	Исследовать представления о стадиях роста растений	18	60	22	73
5	Выявить представления ребенка о многообразии животных и местах их обитания	23	77	22	73

Полученные индивидуальные результаты позволили выделить уровни сформированности представлений об окружающем мире в группах обследуемых дошкольников:

Высокий уровень (13-15 баллов). Ребёнок знает признаки живой и неживой природы, отличает их. Имеет представления о потребностях живых организмов, условиях, необходимых для их жизни. Знает представителей животного мира, разделяет их по видам (звери, птицы, насекомые). Соотносит представителей животного мира со средой обитания. Называет их характерные признаки.

Имеет представления о разнообразии растений, местах их произрастания. Показывает части растений (корень, ствол, листья, плоды), называет их функции. Называет их характерные признаки. Представляет стадии роста растения. Свои ответы аргументирует. В основном задания выполняет самостоятельно правильно. Проявляет интерес и эмоционально выражает своё

отношение к живой природе. Понимает взаимосвязь между деятельностью человека и жизнью животных, растений. К этому уровню не отнесён ни один из обследуемых дошкольников.

Средний уровень(8-12 баллов). Ребёнок в основном знает признаки живой и неживой природы, отличает их. Имеет некоторые представления о потребностях живых организмов, условиях, необходимых для их жизни. Ответы не всегда точны, допускает ошибки. В основном знает представителей животного мира и разделяет их по видам, соотносит со средой обитания. Иногда не может назвать их характерные признаки.

В основном имеет представления о разнообразии растений, местах их произрастания. Не все части растений показывает правильно, затрудняется определить их функции. Стадии роста растения не всегда определяет самостоятельно. Иногда не может назвать их характерные признаки.

Свои ответы не всегда может аргументировать, допускает ошибки, некоторые задания выполняет с помощью педагога. Проявляет интерес и эмоционально выражает своё отношение к живой природе. Не всегда понимает взаимосвязь между деятельностью человека и жизнью животных, растений. Этот уровень показали 19 дошкольников обследуемых нами групп.

Низкий уровень (5-7 баллов). Ребёнок не знает признаки живой и неживой природы, не отличает их. Делает значительные ошибки при определении потребностей живых организмов, условиях, необходимых для их жизни. Делает частые ошибки в названиях представителей животного мира, не может ять их по видам. Не соотносит представителей животного мира со средой обитания. Затрудняется называть их характерные признаки.

Представления о разнообразии растений, местах их произрастания не сформированы. Делает грубые ошибки в определении частей растений, даже после стимулирующей помощи. Не сформированы представления о стадиях роста растений. Не называет их характерные признаки.

Свои ответы аргументировать не может. Часто с заданием не справляется после стимулирующей помощи. Интерес и эмоциональное отношение к живой природе проявляет слабо. Затрудняется установить взаимосвязь между деятельностью человека и жизнью животных, растений. Этот уровень показал 1 дошкольник из обследуемых нами групп.

Анализ результатов исследования привёл нас к следующим выводам:

- во-первых, уровень сформированности представлений об окружающем мире у исследуемых дошкольников с ОНР не соответствует возрастной норме, находится на среднем уровне;
- во-вторых, при выполнении заданий у дошкольников наблюдаются выраженные трудности в подборе необходимого глагола, его актуализации.

Подводя итог, хочется отметить, что к специфике процесса формирования представлений об окружающем мире у дошкольников с ОНР следует отнести не только особенности познавательных процессов, но и развитие предикативного словаря.

Список литературы

1. Борякова Н.Ю., Матросова Т.А. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития. Москва, 2010.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. - Москва: Владос. 2004. 303 с.
3. Тишина Л.А. Овладение учебной лексикой школьниками с нарушениями речи в процессе работы с текстом (на уроках природоведения)/диссертация кандидата педагогических наук. Москва, 2005.
4. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие - М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2000. - 128 с.

ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДОО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ

Марусева Олеся Владимировна

(Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад «Рябинка» комбинированного вида п. Зональная Станция» Томского района)

Аннотация: В статье рассматриваются особенности взаимодействия учителя-логопеда и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья на базе дошкольной образовательной организации, формы и варианты организации совместной работы. Статья содержит теоретическое обоснование необходимости тесного сотрудничества с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: взаимодействие учителя-логопеда и семьи, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, этапы сопровождения ребенка, формы работы с семьями дошкольников.

В последнее время в нашей стране особое внимание уделяется инклюзивному образованию. Увеличивается число детей, которым необходимы специальные коррекционно-образовательные, лечебно-педагогические услуги. Все активнее дети с особыми образовательными потребностями включаются в общую систему образования, основа которого – признание способности к обучению каждого ребенка по средствам индивидуального и дифференцированного подхода к каждому ребенку.

Известно, что залогом успешности коррекционной деятельности является тесное сотрудничество всех участников образовательного процесса – учителя-логопеда, ребенка и родителя. Рассматривая семьи, воспитывающих детей с проблемами в развитии, в том числе нарушениями речи, Е.М. Мастюкова отмечает [1], что успешность логопедической работы во многом связана с активностью их семей, готовностью к сотрудничеству.

Повышение результативности обучения в образовательном учреждении возможно только при целенаправленной, спланированной комплексной работы учителя-логопеда и при заинтересованном и осознанном включении родителей в логопедическую работу. И закон «Об образовании» и федеральный образовательный стандарт дошкольного образования определяют взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка как одну из основных задач, стоящих перед педагогами [3].

Ни одна педагогическая система не может быть эффективной, если в ней не задействована семья. Специалистам важно помочь родителям стать активными участниками коррекционно-развивающего процесса, научить их адекватно оценивать и развивать своего ребенка. Однако на практике учителя-логопеды замечают, что родители не уделяют должного внимания работе со своими детьми. Причиной тому их занятость работой и повседневными делами, низкий уровень компетентности в вопросах речевого развития или просто нежелание работать над проблемой вместе со специалистами.

В связи с этим актуальным становится поиск и внедрение вариативных форм сотрудничества с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья, способствующие эффективности коррекционно-развивающей работы.

Детский сад посещают дети с ОВЗ из семей, различные по социальному статусу и требованиям. Задача специалиста найти контакт со всеми. Для одних родителей требуется подробное объяснение, подбадривание, постоянная поддержка. Для других - твердость, умение настоять на определенных требованиях, от которых зависит достижение результата.

С.В. Алехина, М.М. Семаго и другие авторы в своих исследованиях отмечают, что для эффективной работы с родителями необходимо обеспечить их участие на всех ступенях сопровождения ребенка [2, с. 97-99].

На диагностическом этапе используются такие формы работы как анкетирование, индивидуальная беседа и заочное или очное присутствие родителя во время диагностического обследования.

Беседа - позволяет быстро установить контакт и доверительные отношения с родителем. На индивидуальной консультации родителям разъясняется речевой диагноз, даются рекомендации о том, к кому из специалистов в случае необходимости обратиться дополнительно. Очень тактично родителям разъяснить, насколько важно привлечь к работе психоневролога, нейропсихолога и других специалистов, что в ряде случаев это является крайне необходимым.

Анкетирование даёт возможность проанализировать отношения между взрослыми и детьми в семье, изучить адекватность позиции родителей по отношению к речевому дефекту ребёнка, их педагогическую осведомленность.

Личное присутствие дает возможность родителям наглядно увидеть и оценить те проблемы, которые есть у ребенка, а на заключительном этапе логопед мог проиллюстрировать свое заключение и рекомендации примерами из обследования.

Следующий этап – информационный, где учитель-логопед информирует родителей о состоянии речевого и в целом психического развития ребенка, о структуре дефекта и о задачах коррекционного сопровождения ребенка, как нужно заниматься с ребенком, на что следует обратить внимание. Знакомит родителей с адаптированной образовательной программой и индивидуальным образовательным маршрутом ребенка.

На этом этапе, кроме традиционных форм взаимодействия: беседа, консультации, можно использовать формы дистанционного взаимодействия. Это могут быть телефонные разговоры, сообщения на электронную почту, аудио и видеосвязь по WatsApp.

На этапе просветительской работы происходит просвещение родителей по вопросам особенностей развития детей с ОВЗ как на заранее спланированных мероприятиях (тематические групповые и индивидуальные консультации, тренинги, мастер-классы), так и на информационных буклетах, листах, на официальном сайте образовательной организации. Основной целью

этого этапа является повышение психолого-педагогической грамотности родителей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями.

На практическом этапе важно активизировать родителей, включить их в структуру оказания коррекционной помощи, сделать их не только своими союзниками, но и грамотными помощниками. Здесь очень важно найти такие формы работы, виды совместной деятельности, в которую бы с интересом были включены и родители и дети. Используются как традиционные формы работы, так и дистанционные с помощью мобильных мессенджеров, официального сайта детского сада и электронной почты.

Мессенджеры позволяют быстро обмениваться информацией, передавать текстовые сообщения, звуковые сигналы, изображения, видео. С их помощью можно отправить родителям фото или видео с фрагментами занятия. В 2020 году в условия пандемии это было особенно актуально.

Из традиционных форм взаимодействия ценны индивидуально-практические занятия, на которых родители знакомятся с практическими приемами артикуляционной гимнастики и автоматизации звуков, играми и упражнениями для занятий в домашних условиях. На этих занятиях они получают необходимые знания, находят ответы на вопросы, касающиеся непосредственно хода речевого развития их ребенка. Полученные знания они используют в совместной работе с ребенком дома.

Консультации, семинары-практикумы—важны в работе учителя-логопеда и родителей. Они предполагают теоретическое знакомство родителей по тому или иному вопросу и обучение практическим приемам коррекционной работы.

Наиболее актуальными темами для консультаций, семинаров-практикумов являются: «артикуляционная гимнастика», «дыхательная гимнастика», «развитие мелкой моторики, пальчиковая гимнастика», «как следить за автоматизацией звука в домашних условиях», «дифференциация звуков». Эффективнее и наиболее успешнее проходят практикумы в триаде «учитель-логопед-ребенок-родитель». Родитель видит все трудности ребенка и

одновременно обучается правильным методам воздействия на ребенка во время домашних занятий.

После практикумов родителям можно попросить изготовить различное оборудование, согласно теме семинара, а после организовывать выставку дидактических пособий. Если у родителя не находится время для посещения семинара, можно предложить изготовить различные игровые пособия дома, а в качестве примера высылать родителям видеоматериал.

На практическом этапе возможно проведение групповых тренингов, где родители имеют возможность поделиться своими находками в обучении детей дома, обсудить их.

Важной формой взаимодействия учителя-логопеда с родителями является «тетрадь выходного дня», где предлагается родителям материал для развития артикуляционной моторики, закрепления правильного произношения, развития фонематических процессов, развитие лексико-грамматической стороны речи, развития памяти, внимания, мышления и восприятия.

Кроме того, учитель-логопед может подобрать обучающие программы, игры, позволяющие ребёнку с ОВЗ в домашних условиях закреплять полученные знания.

«Открытое занятие» также является довольно информативной формой взаимодействия. При проведении данной формы вся теоретическая информация, которую родители приобрели, получает практические очертания, и родители могут сами посмотреть, как правильно работать дома, какие игровые приёмы использовать. Но тут есть и свои «минусы». Это занятость родителей в будние дни в первой половине дня, и то, что чаще всего дети отвлекаются на своих родителей. В связи с этим, данную форму взаимодействия тоже возможно перевести в дистанционную форму. У родителей есть возможность выбрать, какой вид данного занятия им более удобен: прямой эфир или просто видеозапись данного занятия.

Заключительный этап является аналитическим и, по результатам которого формируются рекомендации. Во время данного этапа подводятся итоги и анализируются достижения и результаты совместной деятельности, а также планируется дальнейшая работа, направленная на развитие инклюзивной практики в образовательной организации.

Положительным результатом является изменение отношения родителей к ребенку в сторону принятия его особенностей. Для педагога – это анализ эффективности взаимодействия с родителями за период логопедической коррекции, разработка рекомендаций по обеспечению устойчивости результатов логопедической коррекции.

Взаимодействие учителя-логопеда и семьи является необходимым условием коррекционного процесса, так как наилучшие результаты достигаются там, где специалист и родитель действуют согласованно. Отметим, что совместная работа строится через дифференцированный подход к семье, воспитывающей ребенка с особыми потребностями, основывается на определении стратегии взаимодействия здесь и сейчас, при варьировании сочетаемости разнообразных ее форм.

Список литературы

1. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.- 408 с.

2. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 156 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы письма Минобрнауки РФ. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 96 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ СИНОНИМОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Сапогова Ольга Леонидовна

(Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь)

Якубович Анастасия Ивановна

(Государственное учреждение образования «Новосельский ясли-сад», а.г. Новоселье, Минская область, Республика Беларусь)

Аннотация. В статье представлен анализ данных исследования словаря синонимов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Раскрыты методические рекомендации по использованию комплекса дидактических игр формирования словаря синонимов на коррекционных занятиях.

Ключевые слова: дидактическая игра, словарь синонимов, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

Коррекционно-педагогический процесс формирования словаря синонимов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) с использованием дидактических игр является недостаточно разработанным и требует уточнения и расширения. Проблемой формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста занимались Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, С.Н. Сазонова, Н.В. Серебрякова и др. [2]. В работах большее внимание уделено коррекционно-педагогическому процессу формирования предметного, атрибутивного и предикативного словарей.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова [3] отмечают, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР наблюдаются различные трудности в подборе синонимов и предлагают в коррекционно-педагогическом процессе по формированию словаря у детей старшего дошкольного возраста использовать

дидактические игры и задания, направленные на расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности; уточнение значений слов; формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов; организацию семантических полей лексической системы; активизацию словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь.

М.М. Алексеева и В.И. Яшина [1] определяют дидактическую игру, как эффективное средство закрепления лексических навыков, так как благодаря динамичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей она дает возможность много раз упражнять ребенка в повторении нужных слов.

Задачей нашего исследования стала разработка комплекса дидактических игр по формированию словаря синонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР на коррекционных занятиях.

С целью выявления особенностей формирования словаря синонимов нами было проведено экспериментальное исследование, в котором принимали участие дети старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием (НРР) и с ОНР. Анализ данных представлен на рисунке 1.

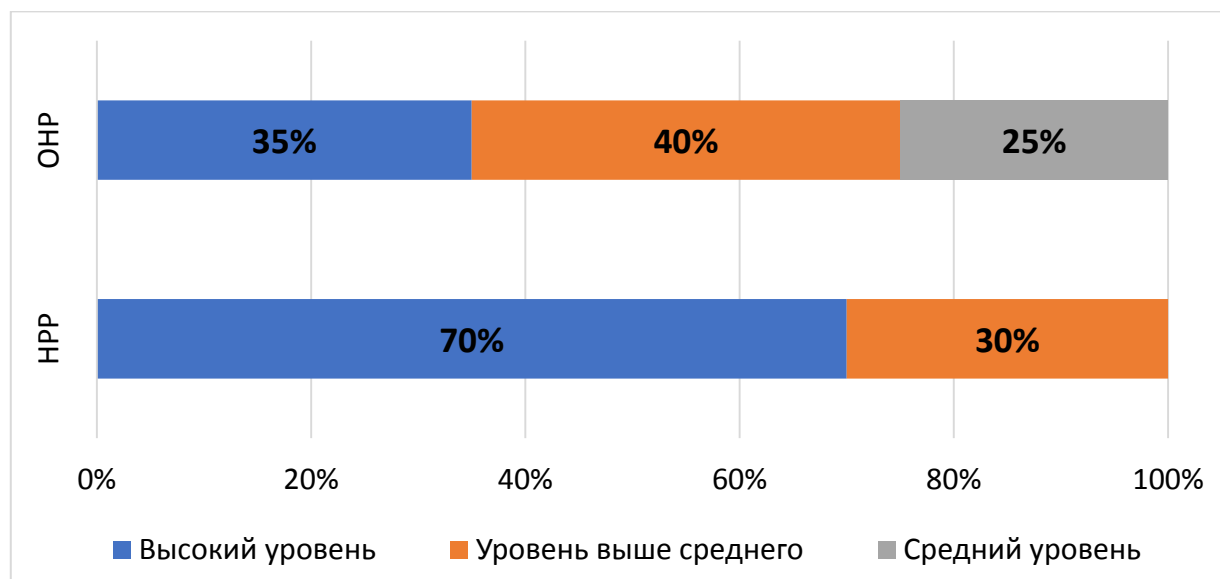


Рисунок 1. – Уровни сформированности словаря синонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и НРР (%)

У 35 % детей старшего дошкольного возраста с ОНР и у 70 % с НРР наблюдается высокий уровень сформированности словаря синонимов, которому характерно соответствие возрастной норме.

40 % детей старшего дошкольного возраста с ОНР и 30 % с НРР имеют уровень сформированности словаря синонимов выше среднего. У детей отмечается недостаточный объем словарного запаса, несколько сниженная организованность семантических полей.

Средний уровень сформированности наблюдается у 25 % детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Они испытывают значительные трудности в подборе синонимов, словарный запас ограничен.

Уровни успешности ниже среднего и низкий не были выявлены в двух группах детей.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в значительной мере уровень сформированности словаря синонимов снижен по сравнению со сверстниками с НРР. У них отмечаются сниженные темпы в овладении синонимической лексикой. Данное отставание охватывает различные процессы освоения синонимической лексики: понимание, самостоятельное использование и др. Необходимо отметить, что у детей с НРР неверные ответы в большей степени носили ошибочный характер, тогда как у детей с ОНР специфические ошибки были представлены достаточно широко. Кроме речевых нарушений, у детей отмечаются особенности познавательной деятельности в виде неустойчивости внимания, трудностях сосредоточения, особенностях зрительного и слухового восприятия.

Детальный качественный анализ позволил выявить специфические ошибки, допускаемые детьми старшего дошкольного возраста с ОНР: ассоциативно-ситуативные замены; замены по функциям (назначению); замены часть-целое и др. Подобные типы ошибок свидетельствуют о трудностях на

уровне восприятия речи, уровнях внутреннего программирования высказывания и его реализации.

Выявленные особенности состояния словаря синонимов и анализа программы воспитания и обучения детей с ТНР (ОНР) позволили разработать комплекс дидактических игр и методические рекомендации по формированию словаря синонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР на коррекционных занятиях.

Данный комплекс состоит из 23 дидактических игр с подробным описанием, дидактическим материалом для проведения занятий и различными видами помощи ребенку в определенной последовательности. Включает в себя следующие разделы:

1. Формирование синонимических отношений между словами в языковом сознании детей. Цель: формирование представлений о словах-друзьях и уровня мотивации, необходимой для усвоения синонимов.

2. Формирование семантического поля через расширение словаря синонимов. Цель: формирование умения подбирать синонимы к заданным словам.

3. Формирование умения и навыков семантического подбора синонимов в соответствии с контекстом высказывания. Цель: формирование умения подбирать синонимы при составлении предложений и рассказов, пересказе коротких текстов.

Таким образом, использование на коррекционных занятиях разработанного нами комплекса дидактических игр и выполнение методических рекомендаций к нему позволит устранить трудности в усвоении синонимической лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Список литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. 3-е изд., стер. М. : Академия, 2000. 399 с.

2. Лаврентьева, А. И. Формирование семантической стороны речи / А. И. Лаврентьева, О. С. Ушакова // Дошкольное воспитание. 2006. № 8. С. 3–9.

3. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя речи) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. СПб. : Союз, 1999. 160 с.

СКОРОГОВОРКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ

Сычева Инна Сергеевна

(Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь)

Аннотация. Статья посвящена анализу педагогического потенциала скороговорок как традиционного для народной педагогики средства развития речи. Отмечается, что скороговорки отражают мировосприятие и моральные качества народа, отличительные черты лексического и фонетического строя родного или изучаемого языка, реалии традиционной культуры и быта. Предложены формы работы с данным жанром фольклора, которые будут содействовать не только развитию речи и обогащению словарного запаса детей с нарушениями речи, но и раскрытию творческих возможностей каждого ребенка.

Ключевые слова: народные скороговорки, народные воспитательные традиции, развитие речи, традиционная культура, фольклор, формы работы со скороговорками, дети с нарушениями речи.

Одним из эффективных средств народной педагогики для развития речевой культуры детей с нарушениями речи являются скороговорки. Это универсальный жанр устного народного творчества, известный всем народам мира. Каждое второе воскресенье ноября отмечается международный день скороговорок (International tongue twister day). В игровой, занимательной форме скороговорки на самых разных языках, в близких и далёких странах помогают

формировать правильную дикцию, артикуляцию, работать над постановкой ударений, произношением окончаний, обогащают словарный запас.

Разнообразием звуковых сочетаний ([th], [s], [f], [ch]) и тонким юмором отличаются английские народные скороговорки («tongue twister»), что актуально при изучении иностранного языка: «The sixth sick sheikh's sixth sheep's sick» [1].

Русские народные скороговорки, известные в записях В.И. Даля. С.И.Ожегова, и белорусские народные скороговорки, которые исследовали М. Федоровский, А. Сержпутовский, М. Гринблат, Ф. Янковский и др., имеют общую систему тем и образов (трудовые процессы, осуждение праздности; традиционный быт, народная музыка, народная кулинария; единство человека и родной природы; семейные традиции, народный юмор), но при этом значительно отличаются лексически и, особенно, фонетически.

Примеры русских народных скороговорок: «Берестовое лукошко полно морошки», «Пошла Поля полоть в поле», «Косарь Косьян косою косит косо. Не скосит косарь Косьян покоса». «Петр в печке пек печенье, да перепек всю выпечку», «Проворонила ворона вороненка», «Все бобры для своих бобрыт добры» и т.п. [2].

Белорусские народные скороговорки близки по тематике, но ярко отражают фонетические особенности белорусского языка: “цеканне”: «Цецеручыха цецеруковым цецеручанятам цеста месіць»; “Цярпення няма цяпер церці церніцаю лён»; «дзеканне»: «Дзяды і дзядзькі на дзядзінцы дзялілі дзялянкi»; наличие затвердевших согласных: «Драч з драчыхаю анучы дзецям дзярэ»; произношение [г'] фрикативного: «І тут гу-гу, і там гу-гу, і нічога разабраць не магу»; наличие специфического звука [ў]: «Гаварыў, гаварыў, не дагаварыў, дагаворваў, дагаворваў, ды загаварыўся» и т.д. [3].

При билингвизме, одновременном изучении близких славянских языков данные произведения фольклора не только знакомят детей с особенностями

народного мировосприятия, но и развивает у них языковое чутье, интуитивное восприятие языковых различий.

Использование скороговорок в образовательном процессе решает следующие задачи:

- повышает культуру речи, развивает дикцию, артикуляцию, расширяет диапазон голоса, формирует правильное фоническое дыхание;
- демонстрирует особенность и неповторимость фонетического и лексического состава родного или изучаемого иностранного языка;
- развивает фонематический слух, учит восприятию звуков и сочетаний звуков, специфических для того или другого языка;
- тренирует память, активизирует интеллектуальные и творческие возможности, учит чувствовать народный юмор, игру слов, ритмичность, созвучие, рифму;
- обогащает словарный запас, знакомит современного человека с реалиями традиционной культуры и быта того или иного народа;
- обучает, воспитывает через морально-поучительный контекст, жизненные наблюдения.

Педагогу, в зависимости от возраста, формы занятий, изучаемого предмета и особенностей речевых нарушений у детей, целесообразно использовать следующие формы работы со скороговорками:

- фонетические упражнения, фонетическая зарядка;
- классификация скороговорок по звукам и их сочетаниям;
- чтение в различном темпе (медленное, быстрое, хором), с различной интонацией (весело, с удивлением и т.д.);
- беседы по содержанию, объяснение слов, подбор по тематике (по звукам);
- сравнение, анализ скороговорок на различных языках;
- «собрание» скороговорок с перепутанными элементами (словами, частями);

- редактирование скороговорок (замена слов, частей на другие);
- составление собственных скороговорок;
- конкурсы или словесные батлы (англ. battle — бой, битва, сражение)

знатоков скороговорок;

- иллюстрирование скороговорок, коллаж;
- инсценировка, показ скороговорок с помощью мимики и жестов;
- разноуровневые задания с использованием скороговорок;
- подготовка учебных проектов (презентаций).

Все дети любят языковые игры, словотворчество, что сближает их мировосприятие с народным и позволяет активно использовать скороговорки в речевом развитии и самосовершенствовании. Как в некогда популярной детской песне «Игра» («Я тебе, я тебе, я тебе говорю сперва, Научись, научись, научись не глотать слова») скороговорки эффективно помогают справиться с проблемами произношения.

Конечно, «всех скороговорок не перескоговоришь, не перевыскоговоришь», но для развития ребенка с нарушениями речи скороговорки на родном, а затем и на иностранных языках являются важнейшим средством народной педагогики, которое при регулярном использовании поможет лучше овладеть лексическим и фонетическим составом изучаемого языка.

Список литературы

1. Tongue twisters: скороговорки на английском языке. URL: <https://puzzle-english.com/directory/tongue-twisters> (дата обращения: 22.11.2020).
2. Скороговорки для детей и взрослых. URL: http://govor.yaхy.ru/govor_rus_narod.html (дата обращения: 19.11.2020).
3. Мама мышка сушыла шышкі. Беларускія народныя скорагаворкі /пераказ Янкі Саламевіча; мастак Таццяна Беразенская. – Мінск: Юнацтва, 1983. – 16 с.

РОЛЬ ВЕРОЯТНОСТНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Тарасова Карина Викторовна, Тишина Людмила Александровна
(ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва)*

Аннотация. В материалах статьи представлено описание исследования, посвященного изучению базовых предпосылок, обеспечивающих формирование навыка пересказа у детей дошкольного возраста. Для достижения этой цели был разработан диагностический комплекс, предполагающий выявление уровня сформированности словесно-логического мышления и операций вероятностного прогнозирования.

Ключевые слова: вероятностное прогнозирование, лингвистическое мышление, навыки пересказа, тяжелые нарушения речи.

THE ROLE OF PROBABILISTIC FORECASTING IN THE FORMATION OF RETELLING SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Tarasova Karina Viktorovna

2nd year master's student, specialty 44.04.03 Special (defectological) education, master's program "Organization of correctional and pedagogical work with children with speech development disorders", E-mail:

tarasova.karine97@yandex.ru

Tishina Liudmila Alexandrovna

Head of the department "Special defectological education" FSBEI HE MSUPE, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department, E-mail: tishinala@mgppu.ru

Russia, Moscow, Moscow State University of Psychology & Education

Annotation. The article presents a description of a study devoted to the study of the basic prerequisites that ensure the formation of retelling skills in preschool children. To achieve this goal, a diagnostic complex was developed, which involves

identifying the level of formation of verbal and logical thinking and operations of probabilistic forecasting.

Keywords: probabilistic forecasting, linguistic thinking, retelling skills, severe speech disorders.

На современном этапе развития дошкольного образования формирование коммуникативных навыков представляется одной из важнейших задач учебно-воспитательного процесса. Дошкольники должны научиться описывать предметы и явления окружающей среды, события, а не только называть их. При этом, к рассказу детей выдвигается ряд требований: использование ряда предложений; характеристика существенных сторон и свойств предмета, явления или события, которые описываются; предложения должны быть логически между собой связанными и последовательными.

Считаем необходимым отметить, что успешность формирования у дошкольников навыка пересказа в большой степени определяется их умственным развитием, сформированностью процессов мышления, восприятия, наблюдательности. В процессе онтогенетического развития к концу дошкольного возраста дети уже обладают достаточно высоким уровнем связной речи. Однако, дети с общим недоразвитием речи испытывают значительные трудности, у них отмечается недостаточная сформированность связной речи, в том числе и навыка пересказа.

Психолого-педагогические исследования в коррекционной педагогике показывают, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей со сложными нарушениями речевого развития. Однако существует некоторое противоречие между теоретической разработанностью вопроса формирования навыка пересказа у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и недостаточной его разработанностью с методической точки зрения. Это и обуславливает актуальность проводимого исследования.

Для характеристики навыков пересказа большое значение приобретает механизм вероятного прогнозирования, который заключается в том, что говорящий будто забегает наперед, строит гипотезы в определении последовательности событий и их контекстуальности [3]. Происходит прогнозирование на разных языковых уровнях (слово, фраза и т.д.). Кроме этого, данный процесс обуславливают различные факторы – языковые и смысловые. Языковые факторы вероятностного прогнозирования в процессе пересказывания текста представлены грамматическими правилами, сочетаемостью слов, структурой предложений, которые строят дошкольники. Смысловые факторы представлены контекстом и ситуативной информацией. В психолингвистических исследованиях выделяют следующие типы прогнозирования: вербальное и смысловое. Вербальное прогнозирование участвует в построении гипотез, которые распространяются на отдельные слова, их сочетания и на структуру предложения. Основа вербального прогнозирования представлена знаниями языковой системы и правил речевого общения. Смысловое прогнозирование обеспечивает предвидение (на основе собственного опыта и уже воспринятой информации) на уровне содержания того, что не было еще предъявлено для восприятия [1, 4].

Д.Л. Морозов отмечает, что механизм вероятностного прогнозирования, в частности, при формировании навыков пересказа, не создается заново, в результате выполнения упражнений он постепенно приобретает новые языковые средства [2].

На основе сказанного можем сделать вывод, что несформированность вероятностного прогнозирования у дошкольников с ТНР негативно сказывается на формировании навыков пересказа.

С целью изучения уровня сформированности навыка пересказа у детей дошкольного возраста с было проведено исследование, которое носило сопоставительный характер.

Выборку исследования составили дети старшего дошкольного возраста в количестве 20 детей, среди которых 10 дошкольников с ТНР и 10 дошкольников с ЗПР.

При разработке программы исследования мы учитывали, что уровень развития речи в целом и навыка пересказа, в частности, определяется особенностями мышления дошкольников и сформированности способности к прогнозированию. Первая серия заданий была направлена на определение уровня развития словесно-логического мышления дошкольников с общим недоразвитием речи: методика «Исключение лишнего» («Четвертый лишний»); «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн); «Сравнение понятий».

Вторая серия заданий была направлена на определение способности к прогнозированию: задание для определения смыслового прогнозирования.

Результаты диагностики в рамках первой серии заданий, направленных на определение уровня развития словесно-логического мышления, позволили ить дошкольников на следующие группы: со средним уровнем – 3 дошкольников с ТНР и 3 дошкольников с ЗПР; с низким уровнем – 7 дошкольников с ТНР и 7 дошкольников с ЗПР. Высокий уровень выявлен не был.

Отметим, что дошкольники со средним уровнем сформированности предпосылок обладают начальными навыками обобщения, не всегда могут выделить существенные признаки предметов; дети правильно находят последовательность, но не могут составить хороший рассказ. Составляют рассказ с помощью наводящих вопросов взрослого; сравнивают около 10-17 понятий.

У дошкольников с низким уровнем практически не сформирована способность к обобщению; они не смогли найти правильную последовательность картинок либо же отказывались выполнять задание и составлять рассказ; эти дошкольники составляют нелогичный рассказ по найденной последовательности картинок; наблюдается несоответствие между найденной детьми последовательностью и рассказом; каждая картинка

рассказывается отдельно, сама по себе, не связана с остальными – в результате не получается рассказа; на каждом рисунке перечисляются отдельные предметы; сравнивают менее 10 понятий.

По результатам диагностики способности к прогнозированию прогнозирования были выделены следующие группы:

- Группа 1 продемонстрировала полное отсутствие способности к прогнозированию: этим детям характерно отсутствие навыка адекватного подбора и грамматического, и смыслового материала; исходя из картинки они не могут предположить, о чем будет идти речь в тексте. Эту группу составили 1 дошкольник с ТНР и 2 дошкольника с ЗПР.

- Группа 2 показала фрагментарные действия прогнозирования: дошкольники смогли дать несколько правильных ответов, при этом отмечались значительные трудности формулирования высказывания, подбора нужных слов и проблемы актуализации словаря. В эту группу вошли 6 дошкольников с ТНР и 5 дошкольников с ЗПР.

- Группа 3 показала частичную сформированность умений прогнозирования: обучающиеся смогли предположить по картинке, о чем пойдет речь в тексте, при подборе слов испытывали значительные трудности. Эту группу составили 3 ребенка с ТНР и 3 дошкольника с ЗПР.

Анализ результатов исследования показал, что полученные результаты взаимосвязаны и взаимозависимы. Таким образом, полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что коррекционно-логопедическая работа по развитию связной речи должна учитывать не только состояние лексико-грамматического строя речи, но и опираясь на программу обучения, должна строиться на принципах вариативности и индивидуализации, в основе которых можно рассматривать уровень сформированности базовых предпосылок, обеспечивающих формирование навыка пересказа.

Список литературы

1. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
2. Морозов, Д.Л. Роль механизма вероятностного прогнозирования в процессе смыслового восприятия иноязычной речи на слух / Д.Л. Морозов // Вестник КГУ. – 2008. – №3. – С. 85-88.
3. Тишина, Л.А. Лингвистическое мышление как фактор понимания текстовых сообщений младшими школьниками с нарушениями речи // Современные наукоемкие технологии. 2020. №2. С. 337-342.
4. Халилова, Л.Б., Володина, А.С. Стратегии смыслового восприятия текста младшими школьниками в условиях нормы и речевой патологии / Л.Б. Халилова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №12. – С. 90-95.

ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ

Хлебникова Надежда Николаевна

*(Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад «Рябинка» комбинированного вида п.Зональная Станция»
Томского района)*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности дистанционной коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, виды занятий, отличительные черты работы учителя-логопеда, формы работы, плюсы и минусы дистанционных занятий, а так же необходимости тесного сотрудничества с родителями.

Ключевые слова: дистанционные технологии, ОВЗ, учитель-логопед, дистанционные занятия, индивидуальные и подгрупповые занятия, коррекционно-развивающие занятия, работа с родителями.

Современное образование невозможно без внедрения информационных технологий, которые позволяют доставить в любые, в том числе удаленные, точки Земного шара важную и актуальную информацию о современной технологии образования, с целью полноценной реализации интеллектуального и творческого потенциала личности, формирования актуальным запросам личности индивидуальной образовательной траектории.

В связи с нынешней обстановкой, внедрение дистанционного обучения детей просто необходимо для усвоения индивидуальной образовательной программы.

Дистанционное обучение - взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими.[1,с.9]

Под дистанционными образовательными технологиями (ДОТ) понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением средств информатизации и телекоммуникации, при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника. [2, с.11]

При организации дистанционного образования, и в частности, коррекционно-развивающих мероприятий, поддерживающих процесс освоения содержания Адаптированной основной образовательной программы, в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, должен быть осуществлен учет их особых образовательных потребностей. Наряду с недоразвитием языковых средств особого учета при организации дистанционного обучения требуют особенности внеречевой сферы данных обучающихся (особенности психических процессов, общего и речевого поведения).[3,с.17]

Современные инструменты дистанционного образования позволяют организовать как индивидуальные, так и групповые занятия.

Коррекционно-логопедические дистанционные занятия вызывают некоторые сложности как для детей, так и для педагогов. Основная сложность проявляется в наложении голосов и шума в процессе синхронного говорения которое препятствует точному распознаванию речи в целом и инструкций педагогов в частности, что создает предпосылки для неточного понимания и повышенной утомляемости детей.

Групповые занятия требуют достаточно высокого уровня произвольности у дошкольников и высокой компетентности у педагога. Однако коррекционные занятия, как и у любого другого, есть свои положительные моменты. С помощью группового занятия можно организовать передачу информации одновременно многим участникам, можно создать коммуникативную среду для ребенка, когда он устанавливает контакты с группой - возможность дозированной. Педагог может привлекать ребенка к коммуникации с помощью жеста (помаши группе), подражанию (помаши руками с нами вместе, как мы) и другим, доступным ребенку формам коммуникации. То есть, приоритетной задачей такого занятия с детьми с речевыми нарушениями может быть объяснение нового задания или организация групповой коммуникации.

Индивидуальное занятие требует от дошкольника большей включенности в работу с ресурсом, через который ведется работа. Именно ресурс непосредственной работы с экраном. То есть большинство времени непосредственной работы с ребенком через электронные платформы должно быть отведено собственно коррекции, отработки тех целей, которые требуют непосредственного контроля педагога, чтобы ребенок видел и слышал педагога. Все виды активности, которые не требуют контакта с логопедом (упражнения, которые может контролировать родитель, дидактические игры)- не требуют обязательного использования видеосвязи и экрана.[4, с.218]

Обучение с помощью дистанционных технологий вызывает у детей большой интерес, сначала как игровая деятельность, а затем и как занятие. Этот интерес и лежит в основе формирования таких важных структур, как познавательная мотивация, произвольные память и внимание.

Основные отличительные черты дистанционной работы учителя-логопеда:

1. Коррекционная работа реализуется на использовании различных интернет-программах;

2. Необходимо работать с детьми имеющие как первичные, так и вторичные дефекты речевого нарушения, тем самым расширяются способы и направления логокоррекции, что требует дополнительную работы учителя-логопеда;

3. Необходимо более тесно взаимодействовать с родителями и с другими педагогами с помощью новой формы работы для осуществления комплексной помощи для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Дистанционная работа возможна в различных формах:

- Онлайн занятия (первичные и для тех детей, которые уже занимались очно);
- Готовые занятия в режиме автоматического воспроизведения (фильмы, мультфильмы);
- Онлайн консультирование педагогов и родителей;
- Получение онлайн консультации у других педагогов;
- Онлайн мастер-классы;
- Вебинары;
- Онлайн - трансляция родительских собраний.

Наиболее благоприятной категорией детей с ОВЗ для дистанционного обучения являются дети с нарушением речевого развития. У таких детей чаще всего в достаточной мере сформированы познавательные процессы и учебное поведение. Дошкольники способны заниматься 10 минут. Для детей с речевыми

нарушениями существует множество интерактивных игр, способных мотивировать ребенка и разнообразить работу логопеда в части работы над грамматическим строем, связной речью, словарным запасом. Что касается постановки звуков, то дистанционная работа будет иметь трудности.

Плюсы дистанционных коррекционных занятий:

- Логопедическая занятие организовано по расписанию;
- Расстояние от места нахождения ребёнка до учителя-логопеда не является препятствием для проведения занятия;
- Рентабельность- экономическая эффективность дистанционного образования.

Минусы дистанционных коррекционных занятий:

1. Отсутствие прямого общения между детьми и учителем-логопедом;
2. Невозможна (или сильно затруднена) работа над звукопроизношением, особенно постановка звуков механическим способом;
3. Необходимость в доступе в Интернет;
4. Сложность мотивации дошкольников к дистанционным занятиям;
5. Высокая трудоемкость разработки логопедических курсов дистанционного обучения;
6. Негативное влияние компьютера на здоровье: осанку, зрение, слух и т. п.

Взаимодействие с родителями.

Работа с родителями в рамках дистанционного обучения очень важна. В отличие от очной формы, учитель - логопед не может непосредственно мотивировать ребенка, обеспечить его присутствие ребенка на занятии. Эта роль в дистанционном обучении отводится родителям. Одним из основных направлений работы с родителями является повышение мотивации к занятиям своей семьи. Необходимо на самых первых занятиях разъяснить планируемые цели и приблизительные сроки их достижения.

Условия организации дистанционного логопедического занятия в домашней обстановке:

- Контроль времени коррекционно – развивающего занятия дошкольника за телефоном или компьютером.
- Создание комфортной среды во время занятий: отсутствие всего, что создаёт помехи и шум, проветривание помещения, где занимается ребёнок, правильное освещение, достаточное пространство для занятий.
- Доступность интернет – платформы.

Подводя итоги вышесказанному, хочется отметить, что дистанционное обучение, имея несомненные плюсы и минусы, входит в нашу жизнь надолго. Педагоги должны трансформировать свою работу, перестраивать привычный уклад занятий с учетом требований времени, быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, максимально извлекая возможности из дистанционной работы для коррекционной помощи детям с особенностями в развитии. Организация логопедической помощи в рамках дистанционного взаимодействия с использованием интерактивных методов обучения обеспечивает качественно новый уровень деятельности логопеда, значительно увеличивая ее дидактические, информационные, методические и технологические возможности.

Список литературы

1. Лебедева. М. Б. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов М. Б. Лебедева, С. В. Агапонов, М. А. Горюнова. – СПб.: БХВ-Петербург, 2010. – 337 с.
2. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, М.Ю. Бухаркина; под ред. Е. С. Полат. — М.: Академия, 2004. – 416 с
3. Микляева Н.В. Адаптированная основная образовательная программа для дистанционного обучения детей с ТНР. – Москва 2017., 160 с.

4. Горвица, Ю. М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании под ред. Ю. М. Горвица. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1988. – 328 с.

РАЗДЕЛ 4.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

«ПОРТФОЛИО» КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА РЕБЕНКА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Адамян Елена Игорьевна, Колосова Елена Борисовна
(ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет», г. Москва)*

Аннотация. В статье рассмотрено использование технологии «Портфолио» как инструмента педагогической поддержки ребенка с ОВЗ в условиях дополнительного образования. Проанализированы типичные ошибки в практике, когда портфолио обучающегося редуцируется до формализованного документа или подменяется сводным отчетом специалистов, демонстрирующим создание специальных условий реализации АДОП. Даны рекомендации по включению портфолио как способа поддержки познавательного интереса, склонностей ребенка, помощи в достижении образовательных замыслов.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, дополнительное образование, педагогическая технология портфолио, индивидуальный образовательный маршрут

Современная сфера дополнительного образования в Российской Федерации представляет собой открытое вариативное пространство, ориентированное на удовлетворение образовательных потребностей, запросов и познавательных интересов детей [2]. Отечественная традиция выделения шести направленностей дополнительного образования, а именно: технической, естественнонаучной, физкультурно-спортивной, художественной, туристско-краеведческой, социально-педагогической – позволяет педагогам выстраивать

гибкие образовательные траектории, учитывающие и индивидуальные особенности обучающихся, и специфику региональных ресурсов [1].

Следует отметить особую роль как государства, так и семей в формулировании социального заказа, направленного на включение детей с особыми образовательными потребностями разных нозологических групп, в том числе с ментальными нарушениями и тяжелыми множественными нарушениями развития, в освоение программ дополнительного образования. По запросу родителей для таких обучающихся педагоги разрабатывают адаптированные дополнительные образовательные (общеразвивающие) программы [далее: АДОП], в которых учитываются необходимые специальные условия [3]. В ходе федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» (проект УНИСОП РУДН, гос. контракт от 21 октября 2019 г. № 07.S04.11.0024, Министерство просвещения Российской Федерации, 2019-2020 г.), «Организационно-методическое сопровождение развития дополнительного образования детей с ограниченными возможностями и с инвалидностью в субъектах Российской Федерации» – при непосредственном участии авторов статьи был проведен мониторинг площадок дополнительного образования, реализующих АДОПы, в разных регионах Российской Федерации. Необходимо обозначить особый вклад организаций дополнительного образования Рязанской области, Республики Татарстан, Калининградской Архангельской, Тверской, Нижегородской, Тамбовской, Ростовской областей, Ставропольского края, Республика Мордовия, Ханты-Мансийского административного округа-Югра в части, связанной с проблематикой индивидуализации образовательного пути ребенка с ОВЗ, опытом построения его траектории, анализе образовательных проб. Принципиально, что по условиям мониторинга каждый регион представил такие практики инклюзивного дополнительного образования, которые считаются лучшими с точки зрения администрации, педагогического и родительского сообществ «на местах». Это позволило экспертам рассматривать

предложенный опыт в качестве наиболее эффективных практик, по мнению региональных сообществ. Так одна из ведущих стратегий разработки и реализации АДОП – построение индивидуальной траектории ребенка с ОВЗ или «индивидуального образовательного маршрута». Этот педагогический инструмент не закреплён нормативно, требований на федеральном и ведомственном уровне нет. Однако образовательные организации в регионах разрабатывают собственные положения об «индивидуальном образовательном маршруте» с учетом специфики края или области, сложившихся способов работы, задач, поставленных перед педагогами дополнительного образования. По объективным причинам, связанным с особыми образовательными потребностями детей описываемой категории, этот «маршрут», кроме соорганизации разных АДОП в аспекте содержания, продолжения и углубления осваиваемых программ, предполагает привлечение социальных партнеров к его реализации, помощь узких специалистов (например, регулярных консультаций внешнего психолого-педагогического консилиума). «Портфолио достижений» применяется как образовательная технология, позволяющая педагогам поддерживать успешность ребенка, фиксировать его образовательную динамику, отслеживать качественные изменения в интересах, склонностях, подходах к выполняемой работе, прогнозировать направления образовательных проб.

Под «Портфолио» в практике дополнительного образования понимается специальным образом структурированное собрание материалов, которые демонстрируют успехи ребенка, его наиболее яркие творческие работы, «образовательные продукты». Ценность портфолио состоит в том, что к его содержанию на разных этапах могут обращаться не только педагоги дополнительного образования, но и родители, а также администрация образовательной организации, участвующая в разработке и реализации АДОП, дети, «владельцы» портфолио, и другие участники студии, кружка, секции или всего объединения дополнительного образования.

Обращение к «Портфолио» в работе с детьми с особыми образовательными потребностями имеет давнюю историю, и существует весьма успешный опыт в зарубежной образовательной практике. Так, например, в Великобритании технология «Портфолио» активно используется в работе с детьми, находящимися на длительном лечении. Деятельность всех служб, с которыми взаимодействует семья и ребенок, попадающий в категорию длительно болящих, – местные службы здравоохранения, службы социальной поддержки, основная школа, госпитальная школа, образовательные центры дополнительного образования – организовывается не только для составления индивидуального плана обучения, но и в целях изучения динамики развития ученика, достижений на всех уровнях его образовательного маршрута [5]. Это позволяет обеспечить детям эффективную поддержку их академического и творческого потенциала, грамотно выстроить план как дальнейшего развития, так и реинтеграции.

Рассмотрим наиболее частотные ошибки при работе с портфолио:

1. Сведение технологии «Портфолио» к формальному заполнению папки, в которой хранятся грамоты, дипломы, сертификаты и иные документы, свидетельствующие о победах, призовых местах, участии в тех или иных мероприятиях, которое, однако, не дает представления о целях ребенка, о значимости для него выбранной деятельности, о динамике достижений, не позволяет проследить внутреннюю логику образовательного маршрута.

2. Внесение в портфолио сведений о здоровье ребенка, его диагнозах, особых образовательных потребностях и требующихся специальных условиях. В таких случаях происходит некорректное смешение внутреннего, закрытого документа, «педагогического досье», предназначенного исключительно для профессионального использования, и гуманитарной технологии, педагогического инструмента, ориентированного (на определенной стадии) на внешнюю социальную презентацию достижений ребенка, демонстрацию его

образовательных и творческих «продуктов», предполагающую открытую обратную связь и оценивание.

3. Излишний формализм, шаблонность, механистическое складирование материалов в «банк достижений» без понимания педагогических целей использования этого инструмента, без привлечения обучающегося, его семьи, то есть при отсутствии простроенной системной работы. Необходимо учитывать, что одна из существенных характеристик «Портфолио» – это возможность рефлексии и самооценки его автора, то есть ребенка, перспектива визуализировать собственное движение в дополнительном образовании, создание «культурных следов», которые позволяют и педагогам, и администрации, и родителям увидеть реальную динамику, спланировать дальнейшее движение. Очевидно, что достичь этого, не вовлекая обучающегося в регулярную систематическую работу, невозможно.

Структура портфолио может отличаться, в то же время для того, чтобы «все разнообразие материалов было продемонстрировано, с одной стороны, полно и объемно, а с другой – было структурировано и легко доступно для рассмотрения» [4, с. 8] рекомендуем использовать 4 инвариантных а:

1. Портрет автора портфолио (или «Визитная карточка», «Резюме» (Curriculum vitae (лат.) – «жизнеописание») и т.п. В этом е содержится яркая авторская самопрезентация. Ее цель - дать возможность ребенку представить себя, свои интересы, предпочтения. Здесь также могут содержаться записанные ответы ребенка и его родителей на вопросы анкеты, фотография/портрет ребенка, рисунок его семьи или друзей, любимого занятия.

2. Текущие дела и проекты. Здесь систематизируется информация об актуальном этапе реализации АДОП. В зависимости от направленности программы и ее специфики здесь могут быть фотографии творческих работ ребенка, его участия в парной или групповой работе, состязании, игре или тренировке; указание роли и задания при подготовке к тому или иному мероприятию.

3. Планы, замыслы и образовательные пробы. В этом блоке накапливаются материалы, свидетельствующие о подготовке к выставке или соревнованиям, образовательному квесту, походу, спектаклю, творческому фестивалю. Приводится информация о самих мероприятиях, требованиях к участникам и результатам.

5. Мои достижения («Доска почета»). В заключительном блоке размещаются формальные показатели результативности: грамоты, дипломы, сертификаты, благодарственные письма. В рамках педагогических ценностей и смыслов технологии «Портфолио» эти документы не являются свидетельствами успеха сами по себе: значим путь, который проделал ребенок для достижения представленных результатов, приобретенные умения, опыт.

Выделяются предварительный, стартовый, реализационный этапы работы над портфолио. На предварительном этапе специалистами обсуждается педагогический замысел, цели и задачи ведения портфолио, корректируется документация, составляется список ресурсов, продумываются перспективы привлечения социальных партнеров в рамках сетевого и межведомственного взаимодействия.

Итогом стартового уровня должен стать заполненный «Портрет автора портфолио», возможно, знакомство ребенка с рубрикаторм, его оформление или привлечение к выполнению этой задачи других участников образовательных отношений (родителей, более взрослых и умелых обучающихся, других педагогов объединения дополнительного образования). Значимое требование – портфолио должно восприниматься ребенком как то, что имеет к нему прямое отношение, как то, что происходит исключительно при его активном участии, что имеет понятную ребенку логику. На протяжении реализационного этапа педагог фиксирует рабочие материалы, промежуточные результаты в виде «образовательных», творческих «продуктов». Прежде, чем поместить тот или иной «продукт» в соответствующий портфолио, педагог советуется с ребенком и просит аргументировать. Если выбранный ребенком

«продукт» не является лучшим его достижением с точки зрения педагога, то в портфолио размещаются оба варианта. Указывается дата, тема, сжатый комментарий, обосновывающий причину размещения данного материала в портфолио, указываются достоинства работы с точки зрения педагога, возможно, автора портфолио, а также, если была сделана внешняя экспертиза или получен «зрительский отклик», то прикладываются их письменные формулировки. Итоговый этап фиксирует освоение программы дополнительного образования или ее части, а, если программа модульная, предполагающая несколько лет обучения, и завершается презентацией портфолио. Презентуются осознанно выбранные материалы, имеющие смысл для ребенка и педагога, свидетельствующие о проделанной работе. В сфере дополнительного образования «накоплен опыт альтернативных способов аттестации учащихся» [1, с. 25], который применим на данном этапе. Процедура презентации портфолио может быть локальным мероприятием на уровне самого кружка или секции, при котором рассматривается одно портфолио, так и внешним, публичным, с приглашением социальных партнеров, которые потенциально могут принять участие в поддержке инициатив обучающихся.

Итак, опираясь на опыт регионов в использовании «Портфолио» в рамках АДОП, можно сделать предварительные выводы о том, какие возможности открывает применение этого педагогического инструмента:

1. Для ребенка с ОВЗ: способ увидеть результаты собственного труда, вложения сил. Получить обратную связь и поддержку, кроме того, если ребенок на итоговом этапе присутствует при презентации других детей, то и он включается в обсуждение, получает дополнительный социальный опыт, входит в сообщество единомышленников.

2. Для родителей: перспектива получить подтверждение важности и ценности занятий ребенка дополнительным образованием, его роста и продвижение. В то же время присутствие родителей ребенка с ОВЗ и

инвалидностью на процедуре презентации портфолио вместе с экспертами, другими родителями, участие в обсуждении презентаций портфолио не только своего ребенка, но и других детей, в том числе проявивших выдающиеся способности в творчестве, в науке и в спорте – позволяет минимизировать риски завышенных ожиданий, иллюзорных представлений о будущем ребенка, связанным с профессиональными занятиями той или иной деятельностью.

3. Для педагога дополнительного образования: возможность получить подтверждение профессиональной компетентности, обратной связь от экспертов на уровне педагогической супервизии; составить индивидуальный план профессионального развития на основании полученной обратной связи. Продемонстрировать публично результаты своей работы. Накопленный и проанализированный материал позволяет педагогу обратиться к администрации образовательной организации и продемонстрировать конкретные результаты ребенка в динамике, обосновать необходимость поддержки обучающегося и создания стратегии его образовательной или творческой «пробы» на более высоком уровне (подготовка к олимпиаде, соревнованиям, выставке, фестивалю, детской конференции). В то же время профессиональное ведение портфолио позволяет выявлять обучающихся не только уже проявивших, но и потенциально обладающих выдающимися способностями в творчестве, в науке и в спорте, и вовремя оказывать им индивидуальную педагогическую поддержку, поставить в известность администрацию о выявленном «резерве» и необходимости адресного сопровождения

6. Для администрации организации, реализующих АДОП: возможность коммуникации с родителями обучающихся с ОВЗ и инвалидностью как субъектами социального запроса и образовательного заказа; публичное подтверждение профессиональной компетентности педагогических кадров; возможность составить актуальный план повышения квалификации для педагогов в рамках поддержки детской активности и инициативности. Увидеть подтвержденное обоснование результатов освоения АДОП, что позволит

оказывать адресную поддержку и сопровождение детей, продемонстрировавших выдающиеся результаты, включение их в программы более высокого уровня, привлечение ресурсов, сетевого и межведомственного взаимодействия.

Таким образом, грамотно построенная работа с портфолио может использоваться как инструмент разноуровневой экспертной оценки достижений обучающегося, его индивидуальной динамики, позволяет спланировать следующий шаг в развитии, осознанно выбрать направление образовательных, творческих или спортивных проб. А значит, при необходимости, обосновать привлечение дополнительных ресурсов, сетевого и межведомственного взаимодействия, в ходе реализации индивидуальной траектории обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью, в том числе проявившим выдающиеся способности в творчестве, в науке и в спорте.

Список литературы

1. Дополнительное образование детей: путь к себе/ Г.П. Буданова, Л.В. Буйлова. – М.: Чистые пруды, 2010. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Управление школой». Вып.32).

2. Кулакова Е.В., Адамян Е.И., Колосова Е.Б. Методические рекомендации по организации дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Е.В. Кулакова, Е.И. Адамян, Е.Б. Колосова; отв. за вып. М.А. Симонова – Москва : РУДН, 2019. – 40 с.

3. Кулакова Е.В., Адамян Е.И., Колосова Е.Б., Ястребова Г.А. Методические рекомендации по нормативному регулированию в субъектах Российской Федерации дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Е.В. Кулакова, Е.И. Адамян, Е.Б. Колосова, Г.А. Ястребова; отв. за вып. М.А. Симонова – Москва : РУДН, 2019. – 56 с.

7. Пинская М.А. Портфолио учителя/ М.А. Пинская – М.: Чистые пруды, 2009 – 32 с. – (Библиотечка «первого сентября», серия «управление школой». Вып.26).

8. Peter Farrell and Karen Harris Access to Education for Children with Medical Needs - A Map of Best Practice// Educational Support and Inclusion Research and Teaching Group, Faculty of Education, The University of Manchester. February 2003.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ ФУНКЦИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

*Антонова Елена Евгеньевна, Анисимова Ольга Владиславовна
(ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва)*

Аннотация. Представлено исследование о специфике формирования базовых функций письма у младших школьников с оптической дисграфией. Рассматриваемый в рамках проведенного исследования констатирующий эксперимент был направлен на изучение особенностей симптоматики нарушений письма у обучающихся с первичной и вторичной речевой патологией. Результаты эксперимента позволили сделать выводы о состоянии базовых функций письма, а также об их влиянии на уровень сформированности процесса письма у младших школьников, имеющих оптическую дисграфию.

Ключевые слова: оптическая дисграфия, нарушения письма, трудности в обучении, высшие психические функции, коррекционная работа, младшие школьники.

На современном этапе развития теории и практики коррекционно-развивающего обучения благодаря междисциплинарному анализу решения рассматриваемой проблемы специалистами накоплен большой опыт изучения проблем нарушения письменной речи. В отечественной логопедии дисграфией традиционно называют такое нарушение процесса письма, которое проявляется

в специфических, стойких и повторяющихся ошибках на письме. Указанные ошибки постепенно не исчезают, а требуют коррекционной работы в соответствии с видом дисграфии. Недостаточная сформированность процесса письма негативно сказывается на качестве школьного обучения и приводит к трудностям в усвоении знаниями, это проявляется в увеличении числа неуспевающих обучающихся.

Вопрос коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста является одним из наиболее актуальных в системе логопедической работы, особенно в условиях инклюзии, поскольку уже на этапе начального (аналитического) уровня овладения навыком письма учителю приходится сталкиваться со специфическими проблемами.

Темпами распространения оптической дисграфии, необходимостью поиска дифференцированных методов и приемов коррекционно-развивающей работы, которые обеспечили бы эффективность формирования предпосылок письма у обучающихся с первичной и вторичной речевой патологией, обусловлена актуальность нашего исследования [4].

С целью определения уровня сформированности функций, лежащих в основе процесса письма, и особенности их формирования у младших школьников с оптической дисграфией был проведен констатирующий эксперимент. В нем приняли участие 20 учащихся общеобразовательной школы второго года обучения, из них 6 школьников с системным недоразвитием речи (ЭГ-1) и 14 — с тяжелыми нарушениями речи (ЭГ-2).

В работах учащихся ЭГ-1 оптическая дисграфия в чистом виде была выявлена только у одного учащегося, у 5 обучающихся ошибки письма носили смешанный характер и сочетались со специфическими нарушениями письма по типу акустической дисграфии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

У учащихся ЭГ-2 оптическая дисграфия в чистом виде наблюдалась только у 5 человек. У 9 обучающихся отмечались смешанные нарушения

письма: в работах 5 детей отмечалось сочетание оптической и акустической дисграфии, у 4 учащихся оптическая дисграфия сочеталась и с акустической дисграфией, и дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Нами был проведен количественный и качественный анализ ошибок на материале письменных работ учащихся экспериментальных групп. В работах детей ЭГ-1 преобладали замены и смешения букв оптического характера, связанные с искажением элементов букв или изменением их пространственного расположения (*о-а, а-и, у-д, б-д*). Учащиеся ЭГ-2 допускали аналогичные ошибки, а также ошибки, связанные с изменением количества элементов в составе буквы (*л-м, и-ш*).

В экспериментальном исследовании использовались методики и разработки О.Е. Антипенко, Т.В. Ахутиной [1], О.Б. Иншаковой, Р.И. Лалаевой [2], А.Р. Лурия [3], И.Н. Садовниковой, А.В. Семенович, А.Л. Сиротюк [5].

Все предложенные задания были объединены в блоки. Нами были подобраны задания для оценки уровня сформированности пространственных представлений, зрительного и буквенного гнозиса, праксиса, квазипространственных представлений, зрительной памяти. Все результаты оценивались в качественном и количественном отношении. На основе полученных баллов по каждому блоку были выделены уровни сформированности изучаемых функций, лежащих в основе письма: высокий, средний и низкий уровни.

Таблица 1

Качество выполнения экспериментальных заданий обучающимися обеих групп (в%)

Блоки экспериментальных заданий	Уровни сформированности базовых функций письма					
	высокий		средний		низкий	
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2

Пространственные представления	50	15	17	57	33	28
Зрительный и буквенный гнозис	17	7	83	93	-	-
Праксис	33	-	50	100	17	-
Квазипространственные представления	-	-	33	50	67	50
Зрительная память	-	-	17	7	83	93

Анализ показателей уровня сформированности пространственных представлений позволил выявить, что у учащихся ЭГ-1, имеющих интеллектуальные нарушения, и школьников ЭГ-2 (с первично сохранным интеллектом) не выявлено существенных отличий в формировании исследуемых функций. Стоит отметить, что в обеих группах у достаточного процента детей выявлен низкий уровень сформированности пространственных и квазипространственных представлений. Учащиеся допускали ошибки и в ориентировке в схеме собственного тела, в схеме тела человека, сидящего напротив, и в ориентировке на листе бумаги.

Задания на определение уровня сформированности квазипространственных представлений вызвали значительные трудности у учащихся обеих групп. Стоит отметить, что большее количество ошибок при анализе лексико-грамматических конструкций допускали учащиеся ЭГ-1, что обусловлено спецификой развития когнитивных функций. Дети обеих групп с низким уровнем сформированности квазипространственных представлений не справлялись с заданиями на понимание сложных лексико-грамматических конструкций, а в заданиях с предлогами детям было доступно понимание лишь простых предлогов, в самостоятельной речи учащиеся заменяли все предлоги словом «там».

При анализе результатов заданий, направленных на изучение зрительного и буквенного гнозиса, учащиеся обеих групп сталкивались с трудностями при распознавании изображений и букв в усложненных условиях предъявления: при распознавании недописанных букв, распознавании букв, изображенных зеркально. Несформированность устойчивого образа буквы часто является одной из основных причин возникновения дисграфических ошибок оптического характера. Особого внимания в процессе коррекционной работы заслуживают вопросы зрительной памяти, что обеспечит устойчивое усвоение графических образов.

При обследовании пространственного праксиса было отмечено, что при воспроизведении рисунка учащиеся обеих групп использовали фрагментарную или дедуктивную стратегию, допуская структурно-топологические, координатные, метрические ошибки. Скопированный рисунок совершенно не соответствовал оригиналу и узнать его было практически невозможно.

У большинства учащихся обеих групп был выявлен низкий уровень сформированности зрительной памяти. Учащиеся ЭГ-2 замечали, что воспроизводят не все фигуры или ошибаются в каких-то из них, хотели исправить ошибки, сами просили показать образец еще раз. Среди детей ЭГ-1 были те, кто собственных ошибок не замечал, спрашивали, зачем их просят нарисовать фигуры еще раз. Низкие показатели объема зрительной памяти могут быть связаны с недостаточной сформированностью пространственных представлений, поскольку большинство учащихся при воспроизведении фигур, изменяли их пространственную конфигурацию, изображали зеркально. Аналогичные трудности также часто являются причиной недостаточной сформированности буквенного гнозиса.

У учащихся обеих групп с оптической дисграфией прослеживаются следующие особенности формирования базовых функций письма, выявленные нами в ходе констатирующего эксперимента:

1. Далеко не всеми детьми ко второму году школьного обучения усвоена дифференциация понятий «лево» и «право», что может приводить к зеркальным ошибкам при написании букв.

2. Было установлено, что образ букв у учащихся вторых классов все еще находится в стадии формирования, что может быть обусловлено недостаточной сформированностью зрительной памяти, и соответственно проявляется в нарушениях письма по типу оптической дисграфии.

3. Отмечены трудности копирования фигуры: проблемы концентрации внимания, самоконтроля и произвольной деятельности, зрительных операций существенно затруднили процесс дифференциации деталей фигуры и их взаимного расположения. Возможно, этим обусловлено большое количество ошибок, связанных с изменением пространственного расположения букв.

4. Низкие показатели уровня сформированности квазипространственных функций свидетельствуют о том, что речевые обозначения пространственных отношений у учащихся к середине второго класса сформированы недостаточно. Это может быть обусловлено спецификой когнитивного и речевого развития обучающихся обеих групп, что подтверждает влияние речевого недоразвития на формирование пространственных представлений.

Различия в уровнях сформированности исследованных функций подчеркивают важность дифференцированного подхода к коррекции нарушений письма у школьников с первичной и вторичной речевой патологией. В процессе разработки индивидуальных программ коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся, что позволит повысить эффективность методов и приёмов коррекции специфических ошибок при оптической дисграфии.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / Под ред. М.Г. Храковской - СПб.: Изд. Акционер и К., 2004. — 246 с.

2. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. /Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. — Издательство: Союз Год: 2001 — 224с.

2. 3.Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека: и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия – М.: Книга по Требованию, 2012. – 432 с.

3. Сивкина В.Н., Тишина Л.А. Изучение проявлений оптической дислексии у младших школьников // ПРОчтение: дислексия в XXI веке. Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии. 2020. С. 185-190.

4. Сиротюк А.Л. Методика нейропсихологической диагностики детей дошкольного и младшего школьного возраста : практическое пособие / А.Л. Сиротюк. —Москва :Директ-Медиа, 2014. — 82 с.

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Данилюк Лариса Егоровна

(ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат №23», г. Белгород)

Аннотация. Социализация лиц с ограниченными возможностями в среде здоровых детей. Социализация лиц с ограниченными возможностями здоровья затруднена в связи с отсутствием навыков межличностного общения, несформированностью потребности в таком общении, неадекватной самооценкой, негативным восприятием других людей, склонностью к социальному иждивенчеству.

Ключевые слова: социализация, дети с ограниченными возможностями здоровья, общество государственная политика, социальная адаптация, социальная реабилитация.

Сложившиеся к настоящему времени социальные отношения далеки от гармоничных, особенно в отношении детей, не похожих на других. Это несовершенство проявляется в делении детей на «нормальное большинство» и «отсталое меньшинство», изоляции их друг от друга и лишении их возможности полноценного общения.

Однако следует отметить, что в последние годы положение детей с ограниченными возможностями и их семей начинает меняться в лучшую сторону. Переход от детства к взрослости сложен для лиц с нормальным развитием, а тем более для людей ограниченными возможностями здоровья.

Проблема социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья является на сегодняшний день одним из наиболее актуальных и приоритетных направлений государственной политики в социальной сфере, поскольку сегодня каждый десятый житель Земли - инвалид, и тенденции к уменьшению их численности не наблюдается. При этом трое из десяти - дети.

Вопрос о социализации детей с ограниченными возможностями здоровья надо рассматривать в рамках эволюции отношения общества к проблемам инвалидов, который всегда был одним из наиболее спорных и по-разному решался в различных социокультурных условиях [2, с. 210].

Эффективность социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья во многом определяется успешностью процессов социальной адаптации и социальной реабилитации. Но прежде отметим, что, социализация детей с ограниченными возможностями здоровья - это процесс восстановления разрушенных связей ребенка с обществом, обеспечивающий его включение в основные сферы жизнедеятельности. Это своего рода итог социальной работы в той сфере, где ребенок был лишен возможности равноправно жить в обществе.

По существу социализация сводится к тому, чтобы научить ребенка как можно меньше выделяться, отличаться из-за своего дефекта в обществе. Следовательно, необходимо определить стратегию по отношению к детям с

ограниченными возможностями: либо они становятся социальными инвалидами - и тогда необходимо думать о социальных пенсиях, специальных учреждениях, либо создаются специальные программы по их интеграции в общество, причем в общество, готовое к адекватному восприятию данных лиц.

Процессы социализации личности, интеграции и социальной адаптации взаимосвязаны. Можно сказать, что они являются звеньями одной цепи. Но социализация лиц с ограниченными возможностями здоровья затруднена в связи с отсутствием навыков межличностного общения в среде здоровых людей, и несформированностью потребности в таком общении, неадекватной самооценкой, негативным восприятием других людей, склонностью к социальному изживенчеству. В жизни эти молодые люди не имеют широких контактов со сверстниками. В учебном учреждении они окружены людьми со сходными социально-психологическими и коммуникативными проблемами, а социальные связи вне стен школы-интерната плохо развиты.

Во всем мире сейчас исповедуется идея социальной интеграции, равных прав и возможностей людей с ограниченными возможностями здоровья. Но, к сожалению, на практике происходит так, что инвалиды являются дискриминируемой группой. Отношение здоровых людей к лицам с ограниченными возможностями - один из важнейших социально-психологических факторов их интеграции в общество. Ведь даже имея профессию, имея желание и потенциальные возможности участвовать в жизни общества, лицо с ограниченными возможностями не всегда может реализовать их потому, что здоровые не хотят вступать с ними в контакт. Несомненно, то, что среда жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями - это обычная среда, доработанная с учетом потребностей, возникающих в связи с инвалидностью, и позволяющая лицам с ограниченными возможностями вести независимый образ жизни [1, с.147].

Несомненно, что социализация лиц с ограниченными возможностями в среде здоровых детей благоприятно сказывается на личностном и

когнитивном развитии как детей с ограниченными возможностями, так и здоровых детей.

В то время как адаптационные задачи можно решать, не находясь в той же среде, куда помещен ребенок, и не задумываясь о перспективе, интегративный подход предполагает несколько большие знания о цепочке, через которую необходимо «провести» ребенка.

Для интегративного подхода характерно то, что внимание взрослого сосредоточено не только на ближайшем развитии ребенка, но и на следующих, в том числе куда более отдаленных шагах. Процесс социализации предполагает, что ребенка постоянно кто-то сопровождает. При этом сопровождающий должен отследить, что ребенка нужно вовремя переместить в другую среду, более отвечающую возможностям и задачам его развития. Те люди, которые сопровождают ребенка в процессе социализации и отслеживают его маршрут, находятся вместе с ним в той же среде. В ней постоянно есть кто-то, кто за этим ребенком наблюдает. Ребенок, таким образом, не остается без внимания.

Абилитационные и адаптационные задачи включены как этапы в более общий процесс. Целью является помещение ребенка в подходящую для него среду. Мы должны выстроить ребенку маршрут в то сообщество, в котором он сам пока оказаться не может и которое не готово его принять. Необходимо подготовить здоровых детей к решению возникающих при этом проблем и подготовить самого ребенка с ограниченными возможностями к тому, чтобы они оказались вместе в данном сообществе [3, с.65].

Заметим, что взрослому очень важно не привязывать детей к себе навсегда, а, наоборот, отпустить их, предварительно как следует «разогнав». В определенный момент надо сделать над собой усилие: ребенок должен проследовать на следующую ступень. Это может быть нелегко и для взрослого, и для ребенка, но очень важно сделать это вовремя. Ведь наша цель

- развить ребенка, подготовить его к переходу в следующий, более «крупный» и разнообразный мир.

Основными преимуществами процесса социализации являются- развитие самостоятельности всех детей через предоставление помощи;

- обогащение коммуникативного и нравственного опыта детей;
- исключение формирования чувства превосходства или развития комплекса неполноценности;
- подражание «здоровому» типу поведения как поведенческой норме конкретного социума;
- развитие толерантности, сочувствия, гуманности;
- исключение социальной изоляции детей с ограниченными возможностями.

Очевидно, что необходимо преодолеть ряд барьеров социализации, среди которых основными являются:

- неприятие и низкий уровень толерантности в обществе;
- разобщенность различных служб и ведомств;
- недостаточный уровень материально-технического обеспечения и учебно-методической литературы;
- отсутствие соответствующих образовательных учреждений.

В настоящее время не выявлена и не обоснована та или иная система социальных условий, реализация которых обеспечивает эффективность работы по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Вместе с тем, анализ массовой практики социальной работы с детьми с ограниченными возможностями показывает, что без решения этих вопросов мы не можем обеспечить эффективную социализацию таких детей. Основной проблемой для решения этих вопросов на практике является противоречие между необходимостью создать условия для удовлетворения социальных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и включение их в жизнь общества на своих условиях и неготовностью общества принять их.

В связи с этим перспективным видится комплексное исследование процесса социализации, как одного из элементов успешности лиц с ограниченными возможностями здоровья. Невозможно жить дальше в тупиковых условиях самоизоляции, обособления, агрессии и недоверия. Расширение границ нашего самосознания за счет преодоления стереотипов мышления будет способствовать не только решению данной проблемы, но и выведению человечества на новый уровень развития.

Список литературы

1. Алещенок СВ. Государственная поддержка молодежных организаций: мировой опыт. М.: ИНФРА-М, 2013. – 146-148с.
2. Апарина А.В. Проблема социально-правовой защиты детей и молодежи в современных условиях. М.: Эксмо, 2015. - 210с.
3. Бабинцев В.П. Региональные органы власти и проблемы реализации государственной молодежной политики. // Молодежная политика: информационный бюллетень. - 2014. - № 96-100. С.65.
- 4.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

Журавлева Елена Юрьевна

(ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар)

Аннотация. В условиях глобализации, ускоряющегося темпа жизни и темпа изменений, происходящих в обществе, в профессиональной сфере, в сфере технологий необходимы не только переосмысление системы ценностных ориентаций педагогического сообщества, смена видов и способов педагогической деятельности, но и поиск новых подходов к изменяющимся требованиям к педагогу. Автор рассматривает функции и содержание деятельности педагога в инклюзивной образовательной среде, проводит анализ ее ресурсов, предлагает алгоритм проектирования инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: образовательная среда, инклюзия, ресурсы, обучающийся с ОВЗ, моделирование среды, тьюторская компетентность педагога.

На протяжении последних пяти лет в сфере образования обучающихся с ОВЗ в Российской Федерации происходят кардинальные изменения, обусловленные не только 273-ФЗ «Об образовании в РФ», но и введением ФГОС ОВЗ и складывающейся инклюзивной практикой. Понимая, что Стандарты не «стандартизируют» содержание, не гарантируют качество образования, а только определяют требования к структуре образовательных программ, к условиям обучения и его результатам, особенно актуальным является организационно-педагогический аспект обучения детей с ОВЗ в муниципальных общеобразовательных организациях. Мы говорим не о технологиях, педагогических и/или информационно-коммуникационных, инновационных или традиционных, а о среде как о одухотворенном пространстве совместного проживания взрослых и детей. Еще А.С. Макаренко говорил о том, что ничего нет лишнего в школе, каждый ее компонент несет воспитывающее начало. Что стало сегодня с педагогикой? Нет в современной школе педагогики как науки о воспитании подрастающего поколения. Сегодня можно, не получив необходимого по мнению старшего поколения профессионального образования, заниматься разработкой программ и приложений, и при этом быть успешным и довольным своей жизнью молодым человеком.

О роли личности педагога как воспитателя (Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, Н.И. Пирогов, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.), ведущего и определяющего образец современника, мы забываем в контексте строительства «цифровой экономики». Создаваемая сегодня в России инфраструктура науки и инноваций, представленная различными институтами развития, технопарками, бизнес-инкубаторами, часто вызывает психологическое отторжение. В результате

опережающего внешнего влияния получаем ментальное сопротивление и стагнацию у педагогов и родителей. В таких переходных условиях педагогу необходимо удержаться в позиции носителя новой системы взглядов, отношений и системы ценностей цифровой эпохи: от осознания ценности цифровой культуры к значимой цели своей педагогической деятельности.

Обучающиеся, педагоги, родители, администрация образовательных организаций осознают дефициты в создании новой образовательной среды, в пространстве эффективного взаимодействия в обучающимися с ОВЗ, где возможна активная преобразующая и формирующая образовательная деятельность, совместное проживание и приобретение нового опыта, наполняющего ее участников теплом, любовью, смыслом и радостью совместной жизнедеятельности и творчества. Л.С. Выготский отмечал, что «социальные условия, в которые должен вращаться ребенок, и составляют, с одной стороны, всю ту область неприспособленности ребенка, из которой исходят творческие силы его развития; существование препятствий, толкающих ребенка к развитию, коренится в условиях социальной среды, в которую должен войти ребенок» [1]. Понятие «образовательная среда» на очередном витке модернизации и цифровизации образования заслуженно возрождается и наполняется новым актуальным контекстом, позволяющим осознать ее значимость для «самодвижения в развитии ребенка» [2]. В образовании активно разрабатывается один из его методологических подходов – средовой подход, который определяется через теорию и технологии опосредованного (через среду) управления образовательной деятельностью обучающихся, направленного на включение внутренней активности ребенка, его самообучение, самовоспитание и саморазвитие. Специфика развития ребенка с ОВЗ требует от специалистов образовательных организаций понимания адаптивного характера образовательной среды, когда в ней предусмотрены условия и возможности для успешного присвоения каждым социокультурного опыта. Специфика инклюзивной среды отражает проблемы не ребенка, а

окружающего его социума (на уровне семьи, класса, школы и т.д.). Обучающийся с ОВЗ должен включаться в образовательную среду на своих собственных условиях (т.е. не ребенок приспосабливается к среде, а среда к ребенку). Проектирование инклюзивной среды не заканчивается созданием локальных актов образовательной организации и закрепленных в них специальных условий обучения, а наполняется ценностными для окружающих образовательной деятельностью и взаимоотношениями.

Педагогическая деятельность по моделированию и проектированию образовательной среды начинается с выявления и конкретизации особых образовательных потребностей обучающегося с ОВЗ, с анализа его дефицитов и имеющихся препятствий, ограничивающих жизнедеятельность на любом уровне образования. Что мешает, не позволяет ему находить и узнавать предметы/объекты/явления, оценивать величины и расстояния, осуществлять пространственную ориентировку, запоминать последовательность действий, работать в определенном темпе на уроке/занятии, устанавливать и поддерживать контакты, планировать и осуществлять свою деятельность и проявлять другие навыки? Профилактика, устранение либо ослабление подобных препятствий позволит службе сопровождения осуществлять образовательную деятельность за счет внесения определенных преобразований в образовательную среду и инклюзивную практику.

Понимая образовательную среду как сложную систему влияний, условий и возможностей развития личности [5], по отношению к обучающемуся с ОВЗ она становится и источником его разнообразного социокультурного опыта (знаний, умений, компетенций, отношений). Специальные условия обучения необходимы не только для успешного усвоения образовательной программы, но и для присвоения социокультурного опыта (переживания, сопереживания, многократные повторения). Среда как пространство возможностей для ребенка с ОВЗ – это возможность осуществлять выбор объектов «собственной» активности в образовательной среде, способ и форму взаимодействия, темп и

интенсивность взаимодействия с ними. Инклюзивный потенциал образовательной среды мы рассматриваем через деятельность ее участников, где акценты смещаются с активного воздействия на обучающегося с ОВЗ на совокупность условий и возможностей, содержащихся в пространственно-предметном, социокультурном окружении для саморазвития и самовыражения его личности [3].

Инклюзивная образовательная среда включает многомерные средовые комплексы, потенциально существующие и мобильно разворачиваемые в пространстве образовательной организации в зависимости от особых образовательных потребностей каждого обучающегося с ОВЗ. В каждом средовом комплексе сочетаются и взаимодействуют разнообразные группы ресурсов, в соответствии с целью и задачами обучения. Основной развивающий эффект достигается при условии самостоятельности ребенка с ОВЗ в образовательной среде. Многочисленные предметные, пространственные, организационно-смысловые, социально-психологические ресурсы среды обеспечивают высокий учебно-воспитательный эффект. Только в этом случае среда стимулирует его активность, самостоятельность и инициативу. У педагога, сопровождающего такого ребенка, появляется целый веер ролей и новых функций: от заинтересованного наблюдателя, посредника, помощника, до проводника и тьютора.

Применительно к каждой отдельной категории детей с ОВЗ способы моделирования и адаптации предметно-пространственной составляющей инклюзивной образовательной среды уточняются и конкретизируются. Инклюзивный характер среда приобретает в случаях: привнесения специальных объектов, позволяющих формировать разнообразные знания и умения компенсаторного характера, либо ограничивать нежелательные действия; модификации существующих в образовательной среде объектов; оптимизации взаимодействия обучающимися с разнообразными объектами образовательной среды [4].

Первая группа ресурсов, рассматриваемой классификации включает дидактические и методические ресурсы, адаптированные с учетом особенностей и возможностей обучающегося с ОВЗ, а также средства индивидуальной коррекции (фиксирующие, обеспечивающие мобильность, оптические, слуховые), средства структурирования пространства (подиумы, ограничительные линии, турникеты), средства трансформации пространства (стеллажи, ширмы, занавеси); смысловое структурирование всех видов взаимодействий (планы, алгоритмы, памятки); ритуалы, обеспечивающие понимание ребенком начала и конца деятельности или занятия (звонок колокольчика, зажигание лампы или свечи, распыление ароматических масел и др.).

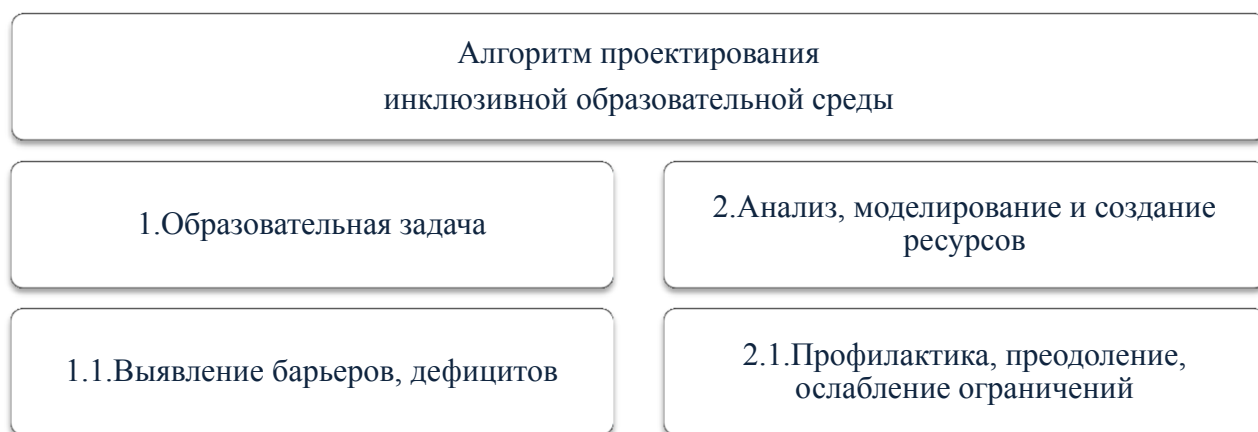
Ресурсы второй группы представляют объекты с усиленными признаками (размер, яркость, цвет, толщина контуров), с привнесенными деталями и свойствами приспособительного характера (закладки, ручки, держалки, фиксаторы, ограничители, разлиновки, петли, звучание), сигнальные опоры, ускоряющие узнавание и запоминание объектов (маркеры и метки: зрительные, тактильные, звуковые), специально структурированная информация (планы, таблицы, схемы, алгоритмы), структурирование пространства на специально организованными зонами, специальная организация основных маршрутов передвижения, специальная организация рабочего поля и рабочего места обучающегося, специальный режим учебной работы (на уроке, в течение дня, недели, месяца, года), специальные режимы дозировки различных видов нагрузки (зрительной, слуховой, речевой, физической, интеллектуальной).

К средствам, оптимизирующим пространство вокруг обучающегося с ОВЗ относят: освещенность, средства обеспечения лучшей видимости объектов (подсветка, сочетание цветов, контурирование, фони́рование, экранирование), средства, блокирующие скольжение (подложки, коврики), средства, обеспечивающие свободное перемещение в пространстве (кресла, ходунки, пандусы, поручни, лифты), специальная организация рабочей позы ребенка

(вертикализаторы), ограждение опасных зон (лестничные пролеты, подоконники и др.), обеспечение относительного постоянства пространства, установление границ свободного перемещения в пространстве правила, обеспечивающие соблюдение режимов и дозировок, индивидуальный ритм и темп образовательной деятельности, правила регулирующие жизнедеятельность ребенка во времени (часы, таймеры), правила взаимодействия с отдельными объектами, эмоционально-речевое и деятельное акцентирование внимания ребенка на отдельных объектах, их деталях.

Особая категория ресурсов инклюзивной образовательной среды – это социально-психологические приемы, инструменты, способы и технологии. Назовем некоторые из них, которые широко используются в коррекционных школах: специальные средства коммуникации (дополнительной и альтернативной); педагогические приемы, позволяющие визуализировать оценку достижений обучающихся с ОВЗ («стена настроения» или «оценочное полотно»); ситуации, установки, мотивы, стили взаимодействия педагогов с детьми и каждым субъектом образовательной инклюзии; детские портфолио; адекватный возрасту и ситуации внешний вид ребенка; социальный статус ребенка; эмоциональная насыщенность всех видов активностей; ролевая насыщенность жизнедеятельности ребенка.

Инклюзивная среда должна быть гибкой, безопасной, структурированной, масштабируемой, соразмерной потребностям, знакомой и др. Заметим, что при проектировании инклюзивной среды следует учитывать не только возможности обучающегося с ОВЗ, но и привычный для него образ жизни чтобы планомерно выстраивать взаимодействия от микро- (доминирование формата индивидуального взаимодействия) и мезо- уровней (взаимодействие в группе) до макроуровня (формат масштабных образовательных мероприятий и организаций).



К базовым требованиям по организации инклюзивной образовательной среды также относят: устойчивость ее временных и пространственных характеристик, зонирование средовых комплексов по ориентирующим и концентрирующим функциям, возможность генерализации приобретаемых навыков и компетенций. Основными критериями оценки эффективности деятельности проектирования и наполнения инклюзивной образовательной среды можно считать приобретение обучающимся с ОВЗ устойчивых социально-бытовых и учебных (универсальных и базовых учебных действий) навыков и компетенций.

В условиях инклюзии сегодня нельзя ожидать от обучающегося с ОВЗ его самостоятельного включения в те виды образовательной деятельности, которые гипотетически будут способствовать самореализации его личности. Смысл организации инклюзивной образовательной среды заключается в таком образовательном эффекте, который, по выражению Л.С. Выготского, «будет забегать вперед и подтягивать развитие ребенка за собой». Взаимосвязь и взаимообусловленность актуального и перспективного плана развития, опосредованного инклюзивной образовательной средой, обуславливают маршрут его социального продвижения, где каждый компонент среды образует подсистему (коммуникативную, эмоциональную, когнитивную и др.), которые со временем интегрируются в социально значимые умения, как результат индивидуальных возможностей и достижений. Стратегическая задача формируемой и накапливаемой педагогами инклюзивной практики заключается

в обеспечении развития обучающегося с ОВЗ, формирование его общей культуры и сферы жизненных компетенций, согласно действующим нормам и общепринятым нравственным и социокультурным ценностям через создание образовательной среды, адекватной его возможностям и оказывающей развивающий эффект.

Список литературы

1. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского развития. М.: Педагогика, 1991 С. 33-372.

2. 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.

3. Манжелей И.В., Потапов В.Н. Субъекты и среда физического воспитания и спорта. Монография. Москва: АНО НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2010. 192 с.

4. Проектирование и организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития /С.Е. Гайдукевич // Сборник научных трудов (международ. межвузовский выпуск). Т II. / Сост.: М.Н. Русецкая, О.Г. Приходько. М: МГПУ, 2008. С. 91–114.

5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОВЗ

Козырева Ольга Анатольевна

(ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград)

Аннотация. Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить сопровождение как системную интегративную технологию оказания психолого-педагогической помощи, для которой характерно

объединение специалистов различного профиля в решении задач и определение нормативных, методологических, содержательных и иных основ помощи.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение.

Понятие «сопровождение», на уровне общего понимания, представляет собой социальное взаимодействие человека с окружающими людьми, оказывающими активное воздействие на развитие этого человека на жизненном пути, в разных личных и социальных ситуациях.

Анализируя содержание понятия применительно к системе образования с позиций системно-ориентационного подхода, приоритетом которого является опора на внутренний потенциал развития субъекта, его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность, Е.И. Казакова и Л.М. Шипицына предлагают определять сопровождение как «взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого», при этом его основная цель – «управляемое создание условий развития субъекта образования» [2, с. 42].

С позиций уровневого подхода сопровождение развития человека представляет собой на уровне всеобщего «его социальное взаимодействие с окружающими людьми, функциями воздействий которых является развитие этого человека на его жизненном пути, в разнообразных личных и социальных ситуациях»; «совместные действия (система, процесс, вид деятельности) людей по отношению друг к другу в их социальном окружении, осуществляемые ими во времени, в пространстве (институциональность взаимодействия) и в соответствии с присущими им ролями» [4].

Современные представления о месте и роли сопровождения в развитии личности дают основание анализировать его как процесс (совокупность действий специалистов), метод (создание целого спектра необходимых и достаточных условий) и службу сопровождения [2].

В качестве процесса, сопровождение возникает «между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы, во времени, в

конкретных институтах социума, и направленный на развитие личности ребенка». Оно выступает как «развивающийся и развивающий процесс, способствующий становлению личности воспитанника и совершенствующий личность педагога при неременной руководящей роли авторитетного воспитателя» [4].

Психолого-педагогическое сопровождение как метод является системной деятельностью, направленная на оказание квалифицированной своевременной помощи обучающемуся. Как комплексный метод сопровождение вбирает в себя диагностику существа возникшей проблемы; информацию о путях возможного решения проблемы; консультацию на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы; первичную помощь при реализации плана решения [2, с. 42-43].

В качестве базовых принципов процесса сопровождения выделяются принципы развития субъекта в ходе разрешения проблемы, перевода субъекта в режим саморазвития и определяющей роли самостоятельной деятельности субъекта [3].

Основными функциями сопровождения как службы выступают диагностика, информация, консультация, первичная помощь, а вспомогательными – профилактика проблем; социально-педагогическое проектирование [2].

Сопровождение представляет собой целостную, системно-организованную деятельность, в процессе которой создаются организационно-педагогические и другие условия для успешного обучения и развития каждого обучающегося с ОВЗ. В некоторых случаях именно сопровождение обеспечивает возможность получить образование.

Характер сопровождения может быть различным. Учеными выделяются видовые понятия «педагогическое сопровождение», «логопедическое сопровождение», «психологическое сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение» и др.

Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева под педагогическим сопровождением понимают «педагогически целесообразную систему мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающую снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания». Педагогическое сопровождение, подчеркивают исследователи, должно ориентироваться на компоненты педагогического процесса, т.е. педагог, выполняя свою профессиональную функцию, «сопровождает не саму личность, а те значимые для ее становления процессы, которые необходимо контролировать и поддерживать». Сопровождаются педагогические явления, а не обучающиеся [9, с. 78].

М.М. Семаго выделяет два доминирующих подхода к пониманию психологического сопровождения: основанный на общегуманистических принципах; базирующийся на понимании процесса сопровождения как поддержания «функционирования ребенка в условиях, оптимальных для успешного раскрытия его личностного потенциала, при недопущении его дезадаптации» [5].

Психолого-педагогическое сопровождение усиливает позитивные факторы развития и нейтрализует негативные, что позволяет соотносить сопровождение с «внешними преобразованиями, благоприятными для поддержки, подкрепления внутреннего потенциала субъекта развития в образовательной среде» [6, с. 68]. Таким образом, сопровождение направлено на преобразование неблагоприятных условий развития (внешних и внутренних). Можно сформулировать принципы психолого-педагогического сопровождения: комплексный, междисциплинарный научный подход к решению любой проблемы ребенка; интегративный подход с выстраиванием индивидуальных маршрутов сопровождения; равнозначность программы помощи ребенку в проблемных ситуациях; гарантия непрерывного сопровождения ребенка с ограниченными возможностями; гуманистический подход (специалисты психолого-педагогического сопровождения всегда защищают интересы и права ребенка) [1, 6, 8].

Список литературы

1. Бородаева Л.Г., Иваненко М.Н. Современные тенденции социально-педагогического образования: опыт подготовки социальных педагогов в ВГСПУ // Ведущие перспективы развития социальной педагогики, как теории, практики и образовательного комплекса. 2012. С. 136–140.
2. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под науч. ред. Л.М. Шипицыной и Е.И. Казаковой. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. 108 с.
3. Кочегарова Л.В. Научно-методическое сопровождение развития ИКТ-компетентности педагогов общеобразовательных учреждений. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2010. 24 с.
4. Липский И.А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания. / Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сборник научных трудов. Волгоград, Перемена, 2004. С. 280-287.
5. Семаго М.М. Сопровождение – это... //Школьный психолог. 2003. №. 35. С. 20-21.
6. Трофимова Н.Б. Психолого-педагогическое сопровождение студентов педагогического вуза в образовательной деятельности /Казанский педагогический журнал. 2008. № 6(60). С. 67-72.
7. Федорова С.С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006. 23 с.
8. Федосеева Е.С., Хвастунова Е.П. Научные подходы к проблеме повышения познавательной активности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. №. 2 (135). С. 42–48.

9. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогический феномен //Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 4. С.74-83.

ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Колотыгина Е.А.

*(ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», г. Нижний
Новгород)*

Аннотация. В статье раскрывается актуальность проблемы дистанционного обучения детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), особенности их обучения, рассматриваются пути обозначенной проблемы. Делается акцент на трудности дистанционного образования ребенка с нарушениями интеллекта и необходимости оказания помощи родителям по сопровождению его в домашних условиях.

Ключевые слова: дистанционное образование, дети с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью).

В настоящее время, сложившаяся ситуация в стране из-за распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации, заставила ускоренно перевести всех обучающихся на дистанционную форму обучения, в том числе и имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость). И одной из актуальнейших проблем стала именно организация дистанционного образования данной категории обучающихся. Как эффективно организовать их обучение? Как ученики с умственной отсталостью будут осваивать адаптированные основные общеобразовательные программы с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий? Как осуществить вариативность заданий для группы обучающихся в дистанционном формате?

Многие педагоги столкнулись с проблемами обустройства кабинетов индивидуальной компьютерной техникой, а также обеспечением образовательных организаций хорошим высокоскоростным интернетом, особенно в области. Нужно было искать и осваивать интерактивные и образовательные онлайн платформы: Учи.ру (<https://uchi.ru>), ЯКласс (<https://www.yaklass.ru> и др.), подключать ресурсы социальных сетей и мобильных мессенджеров (Viber, Skype, WhatsApp и др.), изучать ресурсы (Zoom, Skype и др.) для проведения групповых занятий, создавать видеозаписи уроков, адаптировать учебный материал для трансляции его в онлайн режиме. Большие трудности были в проведении таких предметов, как «Физическая культура», «Технология» и курсов коррекционно-развивающей области.

В условиях дистанционного обучения необходимо было активно вовлекать в образовательный процесс родителей в домашних условиях, тесно сотрудничать и взаимодействовать с ними. Среди проблем, возникших в семье, где воспитывается ребенок, можно назвать:

- отсутствие компьютера;
- оказание технической помощи (консультирование по техническим вопросам);
- неготовность родителей быть учителем для своего ребенка и нежелание принимать активное участие в его образовательном процессе;
- низкий уровень психолого-педагогической и ИКТ компетентности родителей;
- трудности взаимодействия с ребенком в процессе обучения.

Несмотря на то, что в настоящее время уже разработаны педагогами онлайн-уроки, презентации, компьютерные игры, тесты и задания, упражнения для дистанционного обучения умственно отсталых детей, подобраны разнообразные формы заданий, позволяющие осуществить контроль знаний обучающихся с умственной отсталостью, подготовлены разные виды самостоятельных работ, остается открытым вопрос: «Как необходимо

организовывать дистанционный образовательный процесс, чтобы в полной мере реализовать особые образовательные потребности обучающегося с умственной отсталостью?»).

Мы считаем, что методика дистанционного обучения детей с умственной отсталостью еще недостаточно разработана, многие имеющиеся учебные дистанционные программы, видеоматериалы не рассчитаны на восприятие таким контингентом обучающихся, некоторые материалы не доступны их пониманию, отсутствует разнообразие раздаточного материала для самостоятельного индивидуального пользования. Нельзя забывать о том, что для успешного обучения детей с умственной отсталостью большое значение имеет сочетание разных методов: словесных, наглядных и практических. Учитывая, что умственно отсталые дети быстро утомляются, их внимание рассеивается, то длительность показа учебных фильмов рекомендуется до 15 мин. в младших классах, в старших 20-25 мин [2].

В основе дистанционного обучения лежит целенаправленная и самостоятельная работа обучающегося, которая организуется и контролируется педагогом, а также его мотивация к познанию и обучению. У умственно отсталых детей особенно страдает произвольная деятельность. Это обусловлено тем, что ее осуществление требует определенного уровня развития мышления и речи, устойчивого внимания, а также умения целенаправленно приложить волевые усилия. «Мотивы, побуждающие их к выполнению той или иной деятельности (будь то игровая, трудовая, учебная), зачастую оказываются слабо выраженными, нестойкими и быстро исчерпываются» [4, 67].

Очень много исследований было посвящено изучению психологических особенностей детей с умственной отсталостью (Е.А. Екжанова С.Д. Забрамная, В.Г. Петрова, Е.А. Стребелева, В.И. Лубовский, И. Ю. Левченко и т.д.), были разработаны методики их обучения (В.В.Воронкова, И.А.Грошенков, И.Е. Евтушенко, В.М. Мозговой и т.д.), изучалось их социальное взаимодействие (О.К. Агавелян, Л.М. Шипицына).

В настоящее время практически отсутствуют исследования, раскрывающие психологические условия организации дистанционного образования для умственно отсталых обучающихся. Методические и дидактические вопросы такого образования для данной категории детей не имеют психологического обоснования. Нет исследований о влиянии компьютера на здоровье детей с интеллектуальными нарушениями.

Мы считаем, что дистанционное образование не способствует развитию умственно отсталого ребенка, как в академическом компоненте, так и в области жизненной компетенции, не расширяет его социальный опыт, препятствует получению качественного предпрофессионального и профессионального образования. Для успешного личностного, социально-коммуникативного развития и последующей интеграции в социум этим детям необходимо межличностное общение и непосредственный контакт с педагогом, сверстниками.

Выход, на наш взгляд, заключается в поиске новых образовательных технологий и принципов организации образовательного процесса в дистанционной форме обучения, в разработке научно-методического обеспечения дистанционного обучения детей с умственной отсталостью, в обобщении и использовании имеющегося опыта их обучения.

Необходимо разработать модель дистанционного обучения детей с умственной отсталостью и наметить основные направления ее функционирования; определить ресурсное обеспечение, выявить параметры эффективности модели. Как считают А.Ф.Головач, Н.В.Кохан «модель дистанционного обучения выстраивается как единое образовательное пространство на основе партнерского взаимодействия (успешный ребенок – успешный родитель – успешный педагог)» [3; 43].

По их мнению, модель дистанционного обучения детей с ОВЗ будет эффективной, если:

- она основана на глубоком анализе данных о дистанционном образовании детей с ОВЗ и детей-инвалидов;
- обеспечена доступность дистанционного образования;
- совершенствование качества обучения, методического и технического обеспечения учебного процесса базируется на компетентностном подходе к профессиональной готовности, общей заинтересованности всех участников образовательных отношений [1].

Большое внимание необходимо уделить повышению квалификации и переподготовке педагогических работников по дистанционному обучению детей с умственной отсталостью, специалистов психолого-педагогического сопровождения, а также повышению уровня психолого-педагогической и ИКТ компетентности родителей.

Рассмотреть эффективные формы психологического сопровождения и дистанционной поддержки семей, воспитывающих детей с умственной отсталостью. Для эффективного взаимодействия с родителями (лиц их заменяющих), членами семьи ребенка с умственной отсталостью и для привлечения их к активному, плодотворному участию в дистанционном образовательном процессе важно знать; уровень их воспитательской и педагогической компетентности, уровень профессиональных умений, особенности внутренних личностных переживаний родителей (близких лиц), их позицию по отношению к своему ребенку. Можно использовать технологии психологической помощи семьям детей с умственной отсталостью, разработанные В.В. Ткачевой [5].

Несмотря на то, что на сайте Института коррекционной педагогики Российской академии образования (<https://ikp-rao.ru/specialistam/>) представлены методические рекомендации образовательным организациям, реализующим АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с использованием различных образовательных технологий, позволяющих обеспечивать взаимодействие

обучающихся и педагогических работников опосредованно (на расстоянии), в том числе с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, этот вопрос требует углубленного рассмотрения и дальнейшего изучения, особенно образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Вышеуказанные проблемы и некоторые пути их решения в организации дистанционного обучения детей с умственной отсталостью обучения не являются исчерпывающими. Необходима разработка новых подходов с применением электронного обучения умственно отсталых детей и дистанционных образовательных технологий в рамках развития современного цифрового образования.

Список литературы

1. Головач А.Ф., Кохан Н.В. Модель дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов на примере ГБОУ НСО «Областной центр образования» //Сибирский педагогический журнал. 2017. №4. С. 40 <http://sp-journal.ru/journal/2017-4> (дата обращения: 15.12.2020).
2. Олигофренопедагогика: учеб. Пособие для вузов/ Т.В. Алышева, Г.В.Васенков, В.В. Воронкова и др. – М.: Дрофа, 2009.- 397 с.
3. Паринов С.И., Ляпунов В.М., Пузырев Р.Л. Система Соционет как платформа для разработки научных информационных ресурсов и онлайн-сервисов // Электрон. б-ки. 2003. Т. 6, вып. 1. URL: <http://www.elbib.ru/index.phtml?page=elbib/rus/journal/2003/part1/PLP/>
4. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с.
5. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник / В.В. Ткачёва. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ИНФРА-М, 2017. — 281 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ В СОЦИУМЕ

*Корлякова Яна Евгеньевна, Невоструева Ольга Юрьевна, Ильина Елена
Петровна*

*(Государственное казенное общеобразовательное учреждение Удмуртской
Республики «Общеобразовательная школа № 5 города Глазова»)*

Аннотация. В статье представлен опыт организации дополнительного образования с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) ГКОУ УР «ОШ №5 города Глазова». Направления дополнительного образования определяются запросом родителей (законных представителей) обучающихся, т.к. ребенок с ОВЗ не всегда может посещать учреждения дополнительного образования за пределами школы. Данная статья может быть интересна для педагогов дополнительного образования, для заместителей директоров школ, для учителей.

Ключевые слова: дополнительное образование, адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа, дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), социализация, профориентация обучающихся с ОВЗ.

В условиях современного мира особое значение имеет проблема социализации детей в обществе - выбор профессии, определение идеалов, личностное становление, но особо эта проблема стоит перед детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья заключается в принятии таких детей в общество, чтобы они могли приобрести определенные ценности и нормы поведения, необходимые для существования в социуме. Поэтому школа несёт большую ответственность за обучение, а самое главное за воспитание таких детей.

Для формирования социальной компетентности у обучающихся необходимо воспитывать самостоятельность, инициативу и социальную деятельность, основанной не на принципе старшинства взрослых над детьми, а на ответственности. А это возможно лишь в самостоятельной творческой деятельности в принципе сотрудничества. Такие возможности и предоставляет занятия в сфере дополнительного образования.

В Концепции модернизации российской системы образования определены важность и значение дополнительного образования детей, способствующего развитию склонностей, способностей и интересов социального и профессионального самоопределения детей и молодежи.

Именно дополнительное образование должно дать ребёнку навык адаптации к стремительно меняющимся условиям окружающего мира.

В соответствии с Уставом в ГКОУ УР «ОШ № 5 города Глазова» реализуется адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа (далее - АДООП) следующих направленностей: физкультурно-спортивная, художественно-эстетическая, научно-техническая, туристско-краеведческая, социально-педагогическая.

Актуальность АДООП определяется запросом родителей (законных представителей) обучающихся, т.к. ребенок с ОВЗ не всегда может посещать учреждения дополнительного образования за пределами школы.

В школе организовано 15 творческих объединений (14 кружков, 1 спортивная секция), которые гармонично вписываются в образовательный процесс школы, продолжая учебно-воспитательную деятельность в ней.

Занятость детей составляет - 71 %. Практически все обучающиеся задействованы в работе кружков и секций. Многие посещают несколько кружков.

Направление	Название объединения
физкультурно-спортивное	Легкая атлетика
художественно-эстетическое	Художественное слово

	Подарок своими руками
	Акварелька
	Домисолька
	Умелые ручки
	Бисероплетение
	Кисточка
	Танцевальный
	Театральный
научно-техническое	Начальное техническое моделирование
	Умелец
	Информашка
туристско-краеведческое	Наш край
Социально-педагогическое	Кулинария

Педагогический мониторинг за истекший учебный год показал, что АДОП реализована на 100%.

	Год 2019-2020
Количество обучающихся, усвоивших программу на высоком уровне (%)	44,6%
Количество обучающихся, усвоивших программу на среднем уровне (%)	49,8%
Количество обучающихся, усвоивших программу на низком уровне (%)	5,6%

Мониторинг участия в городских, республиканских и Всероссийских конкурсах, смотрах, выставках, соревнованиях в 2019-2020 учебном году

Показатели	Количество конкурсов	Количество, человек	% от общего числа обучаю

			щихся
Обучающиеся, принявшие участие в различных олимпиадах, смотрах, конкурсах:	36	149	74,5%
-городского уровня	25	126	63%
-республиканского уровня	9	15	7,5%
-всероссийского уровня	2	8	4%
Обучающиеся - победители и призеры олимпиад, смотров, конкурсов:	36	82	55%
-городского уровня	26	62	31%
-республиканского уровня	8	12	6%
-всероссийского уровня	2	8	4%

Результат мониторинга занятости обучающихся говорит о том, что каждый ребенок школы не просто имеет возможность, а принимает активное участие в большом количестве мероприятий.

Через участие в конкурсах различного уровня повышается самооценка обучающихся. Все эти навыки, пригодятся детям в самостоятельной жизни, умея что-то делать руками, можно найти работу, сделать правильный выбор профессии.

В школе функционирует методическое объединение педагогов дополнительного образования.

В конце каждой четверти организовываются выставки детских работ. В конце учебного года демонстрируются результаты всех объединений дополнительного образования и традиционно проходит творческий отчет педагогов дополнительного образования, на котором награждаются лучшие обучающиеся кружков и секций.

На педагоге дополнительного образования лежит своя доля ответственности за реализацию образовательных и воспитательных задач нашего учреждения.

По итогам года проводится анкетирование родителей по оценке качества образовательной деятельности, в том числе касающейся удовлетворенности предоставляемых услуг по дополнительному образованию с целью предусмотрения мероприятий по их улучшению.

Новшеством в системе дополнительного образования является открытие с 2017-2018 учебного года 10 класса по дополнительной общеобразовательной программе, которая рассчитана на 2 года. Такой класс открыт с целью максимально возможной социализации детей с различными формами умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями), включения обучающихся в домашний, хозяйственный труд, укрепления и охраны здоровья, расширения социального взаимодействия.

Программы составляются в соответствии с их индивидуальными особенностями психофизического развития. Обучаются в этом классе дети, которые не способны обучаться в профессиональных классах и, конечно, по запросам родителей (законных представителей).

Система дополнительного образования детей предоставляет широкие возможности для проведения успешной профориентационной работы в школе и, как следствие, профессионального определения ребенка, т.к. позволяет свободно осуществлять выбор режима и темпа освоения программы, выстраивая индивидуальные образовательные траектории, что имеет особое значение применительно к детям с ОВЗ.

У детей, которые прошли через дополнительное образование, как правило, больше возможностей сделать безошибочный выбор в более зрелом возрасте и к 9-11 классу в своем большинстве трудоспособные дети осознанно выбирают свой профессиональный маршрут.

Индивидуально-личностный характер дополнительного образования детей создаёт благоприятные условия для развития интеллекта, исследовательских навыков, творческих способностей и личностного роста всем без исключения детей.

В ГКОУ УР «ОШ № 5 города Глазова» осуществляется дифференцированный подход при организации работы в рамках одного объединения дополнительного образования с разными категориями обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), учитывая их психофизические особенности и характеристики классных руководителей.

Главной задачей педагогов является создание ситуаций успеха для каждого ребёнка, его самореализация. Мы подбираем свой ключик к детям с тяжёлыми формами умственной отсталости, ищем формы, методы, которые позволяют им в полной мере раскрыться, попробовать свои силы в разных сферах деятельности. Участие детей строится только на добровольной основе. Результат есть. Практика показывает, что за последние годы наблюдается рост заинтересованности родителей (законных представителей) в дополнительном образовании детей.

Мы вместе с ними радуемся любым победам детей, даже самым маленьким, незначительным, приглашаем к активному совместному участию во всех мероприятиях, показываем сильные стороны ребёнка.

Наши шаги в данном направлении привели к определённым, пусть не глобальным, но важным для наших ребят успехам; успехам, благодаря которым родители и дети могут сказать - МЫ-МОЖЕМ!

Достижения наших детей (спорт, движение Специальной олимпиады России, театр мод «Грёзы» (20 лет), танцевальный ансамбль «Радуга» (15 лет), выступления ребят из творческого объединения «Художественное слово», изделия кружка «Подарок своими руками», «Чудеса из бумаги», умения и навыки, приобретённые на кружке «Кулинария» и т.д.) доказывают, что, посещая объединения дополнительного образования, они получают возможность войти в новое социальное окружение, расширить круг общения со сверстниками, включиться в творческую работу, обнаружить и развить свои способности, обогатить свой нравственный опыт, научиться не только

принимать помощь, но и помогать другим, приносить радость людям, приобрести опыт взаимодействия и сотрудничества с другими детьми и их родителями, вступить на путь к независимой жизни свободными, уверенными, раскрепощёнными и счастливыми.

Чтобы дополнительное образование могло в полной мере реализовать заложенный в ребёнке потенциал, необходима четкая и слаженная работа всей педагогической системы.

Наша главная задача сегодня - создание условий для достижения успехов в соответствии с собственными способностями и безотносительно к уровню успеваемости по обязательным учебным дисциплинам, расширение возможностей для участия разных категорий детей с нарушением интеллекта в городских, краевых, всероссийских, международных конференциях, творческих конкурсах, выставках, олимпиадах различного уровня и оказание всесторонней психологической помощи в процессе социализации и гармонизации отношений ребёнка и общества.

Чтобы наши дети не чувствовали себя не такими как все!

Давайте не забывать то, что каждый имеет право на жизнь, радость и любовь, ведь кому как ни нам, педагогам, помнить об этом!

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО – РАЗВИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ И АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Елена Валерьевна Крашенникова

*(Государственное казенное общеобразовательное учреждение
Владимирской области «Специальная (коррекционная) общеобразовательная
школа – интернат города Ковров»)*

Аннотация. Качество обучения предполагает развитие учащихся. Использование разнообразных форм, методов, приемов и средств обучения учащихся коррекционной школы направлено на исправление недостатков

общего развития аномальных школьников, коррекцию и компенсацию психофизических процессов. Разнообразие технологий обучения придает процессу обучения активный, деятельностный характер, оказывает положительное влияние на формирование личности, способствует ее социальной адаптации.

Ключевые слова: учащиеся с умственной отсталостью (интеллектуальным и нарушениями), коррекция и компенсация, формы обучения, активное обучение.

Ведущим принципом в деятельности педагога – дефектолога в рамках реализации федерального государственного образовательного стандарта является принцип коррекционной направленности, который способствует исправлению недостатков общего, психофизического, речевого развития. Обучение в специальной (коррекционной) школе для учащихся с ОВЗ – умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) решает не только учебно – воспитательные, но и специфические задачи, обусловленные особенными образовательными возможностями учеников. Продуктивному развитию умственных способностей учащихся способствует четкое определение педагогом образовательных, коррекционных и воспитательных задач, а также совершенствование содержания образования, использование современных средств обучения, средств информационно коммуникационных технологий. Конкретизация целей и задач обучения, применяемые разнообразные методические приемы позволяют педагогу оптимизировать учебный процесс, направлены на коррекцию и компенсацию конкретных психофизических недостатков в развитии школьников.

Следствием нарушения познавательной деятельности является недостаточно развитая речь, неумение последовательно излагать свои мысли, разнообразные речевые дефекты, бедность словаря, нарушения в планировании собственной деятельности. Эти особенности детей сильно затрудняют освоение учебного материала по предмету на достаточном уровне. Уроки биологии в

специальной (коррекционной) школе для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) направлены на коррекцию недостатков познавательной деятельности учеников, повышают их общий уровень развития, активизируют интерес к окружающему их миру, телам природы, событиям, происходящим вокруг ученика, стимулируют и поддерживают интерес к самому изучаемому предмету.

Важной задачей, в преодолении недостатков развития аномальных учащихся, является организация учебного процесса, определение и использование таких условий, при которых возможность использования того или иного метода, приема обучения, учебного пособия, будет способствовать получению максимального положительного результата от обучения.

Даже элементарные определения и понятия формируются у данной категории учащихся с большим трудом, поэтому целесообразно задействовать аналитико – синтетические процессы, процессы сравнения, обобщения, различения существенных и несущественных признаков предметов и явлений, установление причинно-следственных связей и зависимостей. Вариативность методов обучения обусловлена содержанием учебного материала, определяемого программой обучения как по годам обучения, так и по вариантам обучения. Учитель должен определить основную цель, конкретные коррекционно - развивающие задачи в соответствии с особенностями возрастного и умственного развития учеников, степенью подготовленности детей к различным видам деятельности, используемых на уроке. Именно поэтому в основе обучения лежит принцип строгого ограничения словесного изложения учебного материала и использование рационального количества наглядности, а также применение разнообразных сравнений, выполнения учащимися практических работ.

С развитием информационно коммуникационных технологий стало возможным рациональное использование большого разнообразия цифровых образовательных ресурсов, программ, приложений, функций и возможностей

интерактивной доски, которые являются хорошим дополнением к традиционным методам и приемам урока в специальной (коррекционной) школе. Их разнообразие и вариативность обеспечивают самостоятельную активную деятельность учеников, позволяют следить за уровнем усвоения знаний, учитывая индивидуальные особенности аномальных школьников, что помогает учителю своевременно оказывать необходимую помощь в процессе усвоения знаний, умений, навыков.

Активный процесс обучения тесно связан с использованием здоровьесберегающих технологий, направленных на расширение двигательной активности ученика, снятия утомления и мышечной усталости во время урока. С этой целью необходимо разрабатывать и использовать на уроках специально подобранные комплексы упражнений: для снятия усталости мышц плечевого пояса и рук, для улучшения мозгового кровообращения, гимнастику для глаз, аутогенную тренировку, игры и упражнения для релаксации. Данные комплексы обязательно должны использовать тот же принцип индивидуального подхода и опираться на знание педагогом психофизических особенностей учеников.

Формированию и адаптации личности учащихся с интеллектуальными нарушениями помогает проведение воспитательной работы как в течение урока, так и во внеурочное время. Полученные во время обучения биологии знания научного характера помогают более подробному знакомству с объектами природы, природными явлениями, их значением в жизни человека, трудом людей. В процессе обучения дети познают удивительно и прекрасное, научаются беречь и охранять окружающий мир. Очень важно соблюдать принцип краеведческого характера, так как миграция учеников школы крайне мала. Знакомство с особенностями своей местности расширяет кругозор учеников, конкретизирует имеющиеся у них знания, способствует максимальной социализации формирующейся личности.

На изучение окружающего мира должна быть направлена не только учебная, но и внеклассная деятельность педагога. Игровая форма проведения внеклассных занятий способствует поддержанию интереса, активизации познавательных процессов. Участие детей с особенными образовательными возможностями в разнообразных конкурсах, выставках способствует воспитанию эстетического вкуса, чувства любви к природе и прекрасному.

Вся природоведческая работа должна иметь экологическую направленность, учить бережному и рациональному обращению с окружающим миром. Организованная должным образом учебная и внеклассная деятельность по курсу биологии способствует коррекции, реабилитации, абилитации и социальной адаптации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРИ ВКЛЮЧЕНИИ В НЕГО РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ляпина Ирина Сергеевна

(МБУ Центр «Леда», г. Архангельск)

Аннотация. В статье представлен материал по организации и управлению образовательным процессом в условии инклюзивной практики, отражен механизм эффективного включения обучающегося с ОВЗ в условия общеобразовательной организации.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, адаптированная образовательная программа, адаптированная основная общеобразовательная программа, ППк, специальные образовательные условия, инклюзивное образование, особые образовательные потребности, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одним из приоритетных направлений деятельности системы

образования РФ. Усилия государства сосредоточены на том, чтобы обеспечить доступность качественного образования, без дискриминантного обучения для всех лиц с ОВЗ.

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» впервые в законодательной практике вводит понятие «инклюзивное образование», что позволяет обеспечить вариативность выбора образовательных маршрутов для ребенка с ОВЗ. Инклюзивное образование не предполагает исключение из образовательной практики специальных групп, классов, учреждений, а предоставляет право выбора, построенное на учете психофизических и индивидуальных особенностей ребенка, его особых образовательных потребностей и той образовательной географии и инфраструктуры, которая существует в том или ином муниципальном образовании.

В том случае, когда родители (законные представители) принимают решение об инклюзивном обучении их ребенка, образовательная организация создает необходимые специальные условия, способствующие удовлетворению образовательных потребностей ребенка.

Помещение ребенка с ОВЗ в неподготовленное образовательное пространство не может считаться инклюзией, т.к. не обеспечивает качественное образование самому ребенку и его одноклассникам без нарушений в развитии, приводит к значимым проблемам в организации профессиональной деятельности педагогов класса, группы. Основопологающим условием реализации инклюзивной практики должно стать создание в общеобразовательной организации специальных условий обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Значительное разнообразие особых образовательных потребностей различных категорий детей с ОВЗ определяет высокую вариативность специальных образовательных условий, распределенных по различным сферам

(материально-техническое обеспечение, кадровое, информационное, программно-методическое и т.п.).

Необходимо говорить о целостной системе специальных образовательных условий начиная с предельно общих, обязательных для всех категорий детей с ОВЗ, до индивидуальных, определяющих эффективность реализации образовательного процесса и социальной адаптированности конкретного ребенка в соответствии с его возможностями и образовательными потребностями.

Специальные образовательные условия подразделяются на следующие группы:

1. организационное обеспечение: нормативно-правовая база, организация сетевого взаимодействия, организация медицинского обслуживания и питания, финансовое обеспечение, информационное обеспечение, материально-техническое (включая архитектурное) обеспечение;

2. психолого-педагогическое обеспечение: программно-методическое обеспечение образовательного процесса, психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в образовательном учреждении;

3. кадровое обеспечение: учителя, воспитатели, учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, тьютор и др.

Специальные условия, необходимые для организации обучения ребенка с ОВЗ, отражены в:

- заключении психолого-медико-педагогической комиссии, которое является законодательно поддержанным основанием для определения и создания специальных условий для обучения и воспитания детей с ОВЗ [1];

- индивидуальной программе реабилитации ребенка-инвалида, которая является обязательной для исполнения всеми без исключения органами, предприятиями, организациями.

Представленные условия уточняются и конкретизируются в рамках деятельности психолого-педагогического консилиума образовательной

организации. Данная структура постепенно становится одним из ключевых компонентов для разработки и реализации образовательного маршрута для ребенка, испытывающего трудности в освоении основной общеобразовательной программы.

В целом механизм включения обучающегося с ОВЗ в общеобразовательное пространство можно представить в следующих последовательных шагах.

ШАГ 1 – анализ и разработка документов, регламентирующих деятельность образовательной организации при включении в ее образовательное пространство ребенка с ОВЗ:

1. международные,
2. федеральные,
3. региональные,
4. муниципальные,
5. локальные акты образовательной организации.

К базовым документам федерального уровня, регламентирующим процесс обучения и воспитания детей с ОВЗ, можно отнести:

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

- Приказ Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования»;

- Приказ Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования»;

- Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1598

«Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;

- Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»;

- Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;

- Распоряжение Министерства Просвещения РФ от 9.09.2019 № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации»;

- Распоряжение Министерства Просвещения РФ от 6.08.2020 № Р-75 «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность».

Предложенные документы носят рамочный характер и должны быть положены в основу разработки нормативно-правовой документации регионального и муниципального уровней. Каждая образовательная организация, учитывая специфику своей деятельности, разрабатывает локальные акты, которые должны уточнить и конкретизировать процесс включения ребенка с ОВЗ образовательно пространство.

Рекомендованными к разработке могут быть следующие локальные нормативные акты, а также те документы, которые должны претерпеть изменения, необходимые для обеспечения инклюзивного процесса:

1. Положение о логопедическом сопровождении [5] и приказ об его

утверждении; Устав образовательной организации;

2. Программа развития образовательной организации;

3. Положение об организации инклюзивного образования в общеобразовательной организации;

4. Положение о разработке и реализации адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП)/адаптированной образовательной программы (АОП) и приказ об утверждении положения или внесении изменений в положение о разработке и реализации основной общеобразовательной программы [2; 3];

5. Положение о разработке и реализации рабочих программ отдельных учебных предметов (курсов, дисциплин, модулей) и коррекционных курсов, приказ об утверждении положения [2; 3];

6. АООП/АОП и приказ об утверждении;

7. заявление на обучение по АООП/АОП и договор образовательной организации с родителями (законными представителями) обучающихся с ОВЗ;

8. Положение о психолого-педагогическом консилиуме [4] и приказ об его утверждении;

9.

10. Положение о сетевом взаимодействии;

11. Положение о системе оплаты труда.

ШАГ 2 – подготовка материально-технической базы предполагает:

1. доступность помещений групп, классов и других помещений образовательной организации (создание безбарьерной среды или универсального дизайна);

2. технические средства обеспечения комфортного доступа (ассистирующие средства и технологии);

3. коррекционно-развивающую предметную среду для обучения и социализации;

4. помещения (зоны) для отдыха, восстановления работоспособности,

оздоровления и др.;

5. финансовое обеспечение.

ШАГ 3 – кадровое обеспечение подразумевает реализацию рекомендованной образовательной программы в полном объеме, что невозможно без включения в штатное расписание образовательной организации специалистов системы сопровождения. Данная позиция закреплена в ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью. Обязательными участниками образовательного процесса обучающихся с ОВЗ должны стать: учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, социальный педагог, тьютор [2–5].

При этом кадровое обеспечение инклюзивного образования также предполагает повышение профессиональной компетенции всех включенных в этот процесс педагогов, изменение в функционале педагогического и административно-управленческого коллектива на различных этапах включения обучающегося с ОВЗ образовательное пространство детского сада, школы.

ШАГ 4 – программно-методическое и психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, что предполагает, в первую очередь, проектирование и реализацию адаптированной образовательной программы.

Адаптированную образовательную программу (АОП) можно представить, как образовательную программу, адаптированную для обучения ребенка с ОВЗ, разработанную на базе основной общеобразовательной программы определенного уровня образования, с учетом индивидуальных образовательных потребностей и психофизических особенностей на период, определенный образовательной организацией самостоятельно, с возможностью ее изменения в процессе обучения. Такая программа является обязательным локальным нормативным актом образовательной организации.

Проектируется АОП в соответствии с действующими федеральными образовательными стандартами и на основе примерных адаптированных основных общеобразовательных программ.

Адаптировать при проектировании программы необходимо все: целевой, содержательный, организационный. Механизм, объем, особенности адаптации зависят от особых образовательных потребностей конкретного ребенка, для которого разрабатывается программа.

Стоит обратить внимание, что ключевые механизмы адаптации образовательной программы должны быть представлены в рабочих программах отдельных учебных дисциплин и коррекционных курсов.

Таким образом, АОП для обучающегося в условиях инклюзивной практики становится основным механизмом реализации индивидуального образовательного маршрута.

Образовательная организация обязана обеспечивать не только реализацию в полном объеме образовательных программ, но и предоставить условия для обучения детей с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции [2; 3].

Таким образом, организация и управление инклюзивным образовательным процессом строится с учетом особых потребностей и возможностей ребенка, при участии всех заинтересованных сторон и реализации специальных образовательных условий.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии»
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного

образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

4. Распоряжение Министерства Просвещения РФ от 9.09.2019 № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации»

5. Распоряжение Министерства Просвещения РФ от 6.08.2020 № Р-75 «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность».

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО АДАптиРОВАННЫМ ПРОГРАММАМ

Мещерякова Ирина Александровна

*(Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
Саратовской области «Школа для обучающихся по адаптированным
образовательным программам №4 г. Саратова»)*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности социализации, профориентационной работы детей с ОВЗ (нарушение интеллекта). Роль внеурочной деятельности в процессе социализации и профориентационной работы.

Ключевые слова: социализация, дети с ОВЗ, профориентационная работа.

Важной проблемой современного российского общества является социализация детей с нарушениями в развитии. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в особом подходе со стороны школы. В ней должна быть создана среда, которая будет способствовать расширению опыта поведения, деятельности ребенка и общения

со сверстниками. И урочная деятельность, и внеурочная деятельность ребенка с ограниченными возможностями здоровья являются основами, которые способствует развитию и социальному становлению ребенка.

Проблема социализации детей с умственной отсталостью в науке раскрыта достаточно обширно и полно, такими деятелями науки как Т. А. Власова, Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, Д. Б., К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, И. Ю. Левченко, В. И. Лубовский, Е. М. Мастюкова, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн, У. В. Ульенкова, Ж.Пиаже.

Социализация - это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны (часто недостаточно подчеркиваемой в исследованиях), процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду [3, с.67].

Если говорить об учащихся с ограниченными возможностями здоровья, то отмечаются трудности не только в усвоении социального опыта, но и в его понимании, и тем более в его воспроизведении.

Помимо поведенческих проблем социализации, у детей с ограниченными возможностями, наблюдаются сложности в социально-бытовой сфере. Эти дети гораздо позже усваивают элементарные навыки самообслуживания, им сложнее ориентироваться в пространстве, самостоятельно справляться с задачами, которые не вызывают никаких трудностей у здоровых детей.

Основная задача для педагогов является облегчить и оптимизировать процесс социализации. Поэтому необходимо помнить об индивидуальном подходе и коррекционных мероприятиях, которые могут быть обеспечены в специальных образовательных учреждениях.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них специальной коррекционно – развивающей образовательной среды, обеспечивающей адекватные условия для получения

образования. Основной задачей специальной (коррекционной) школы является социально – бытовая, социально – нормативная и социально – трудовая адаптация учащихся с последующей интеграцией их в общество [1, с.34].

Социальная адаптация и подготовка к успешной интеграции воспитанников эффективно осуществляется на уроках профессионально-трудового обучения, социально-бытовой ориентировке, а также путем вовлечения детей в факультативные занятия, во внеурочную деятельность, профориентационную работу.

Для формирования интереса к профессиям для учащихся проводятся классные часы, экскурсии в средне-специальные учебные заведения, деловые игры, анкетирование. Самым главным в профориентационной работе является знание личности каждого ребенка. Поэтому классные руководители, учителя профессионально-трудового обучения, педагоги стараются изучить возможности каждого учащегося и оказать помощь в выборе профессии.

На сегодняшний день налажено сотрудничество со следующими учебными заведениями г.Саратова: ГБПОУ СО «Саратовский лицей электроники и машиностроения», ГАПОУ СО «Саратовский политехнический колледж», ГАПОУ «СКИПО для инвалидов и лиц с ОВЗ». В этих учебных заведениях учащиеся получают профессии: рабочий по комплексному ремонту зданий и сооружений, оператор швейного оборудования, портной, обувщик, садовник, оператор ЭВМ, штукатур.

Педагоги профессиональных учебных заведений приглашаются в школу для профессиональной агитации учеников. В течение учебного года планируются экскурсии в профессиональные учебные заведения, выпускники посещают дни открытых дверей, где знакомятся с различными профессиями. Одним из важных методов формирования профессиональных представлений о данной профессии являются встречи с работающими или обучающимися в данных учебных заведениях выпускниками школы. В таблице показано жизнеустройство выпускников школы за последние года. Выпускники

нашей школы на 99 % после окончания жизнеустроены, получив специальность, многие получают вторую профессию, устраиваются на работу.

№ п/п	Наименование профессионального образовательного учреждения	2017-2018 учебный год	2018-2019 учебный год	2019-2020 учебный год
1	ГБПОУ СО «Саратовский лицей электроники и машиностроения» Профессия: рабочий по комплексному обслуживанию и ремонту зданий	16	13	14
2	ГАПОУ СО «Саратовский политехнический колледж» Профессия: оператор швейного оборудования	21	6	5
3	ГАПОУ «СКИПО для инвалидов и лиц с ОВЗ» Профессия: садовник, оператор ЭВ и ВМ, штукатур, портной, обувщик	3	1	8

Активно профориентационная работа идет во внеурочное время. Ежегодно проводится школьное мероприятие «Праздник труда», где дети

показывают свои профессиональные знания, умения, навыки раскрывают свои творческие возможности, умение работать самостоятельно.

Большое воспитательное и познавательное значение имеет кружковая деятельность. Выбор деятельности для таких кружков весьма разнообразен и является продолжением трудовых уроков. В этом направлении в школе работают кружки: «Юный столяр», «Умелец», «Веселая игла», «Мода». Учащиеся активно участвуют в выставках поделок, ярмарках изделий.

Одной из основных проблем в профессиональном определении воспитанников является роль семьи. Участие семьи в трудоустройстве выпускников достаточно велико. Иногда родители не могут правильно оценить возможности ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Сопоставляя этот факт с несоответствием фактического трудоустройства полученной профессиональной подготовке, следует, что профориентационную работу с родителями надо проводить более основательно (родительские собрания, анкетирование, тестирование, консультирование). Тесное сотрудничество таких социальных институтов как семья и школа, может дать более успешные результаты жизнеустройства воспитанников.

Поэтому для успешной профессиональной адаптации важно прийти к общему мнению, отвечающему интересам и способностям детей. Большой выбор профессий открывает для выпускников большие возможности по реализации личности, успешной адаптации их в социуме [1, с.67]. Работа по формированию профессионального самоопределения является долговременным процессом и поэтому направленную работу следует начинать одновременно с началом трудового обучения, не ограничиваясь только формированием умений и навыков. В таком случае выпускники смогут, при помощи школы и семьи, сделать правильный выбор своей будущей профессии, что положительно скажется на их дальнейшей жизни. Трудоустройство выпускников и успешная их адаптация в социуме – конечная цель всей учебной, коррекционно-развивающей и воспитательной работы в нашей школе.

Список литературы

1. Выгодский Л.С. Лекции по психологии. – СПб.: Союз, 1999.
2. Исмагилова Ф.С. Основы профориентационного консультирования: Учеб.пособие, Екатеринбург, 1999.
3. Крысько В.Г. Психология. Курс. М.,2000.
4. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника М.: Просвещение, 1986. 192с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА ОСНОВЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Никитина Наталья Александровна

(Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Саратовской области «Школа для обучающихся по адаптированным образовательным программам №4 г.Саратова»)

Аннотация. В статье рассматривается система экологического обучения и воспитания, которая способствует формированию патриотизма у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: патриотизм, экологическое воспитание, экологическое обучение, внеурочная деятельность.

«Любить природу – значит любить Родину»

(М.Пришвин).

Патриотическое воспитание подрастающего поколения всегда являлось одной из важнейших задач образовательного учреждения. Патриотизм в переводе с греческого языка означает любовь к Родине, преданность своему Отечеству. Процесс патриотического воспитания обучающихся с интеллектуальными нарушениями осложняется рядом психофизиологических особенностей, присущих детям с отклонениями в развитии. По словам Л.С. Выготского, «наличие у ребенка умственной отсталости не может изменить

общей идейной направленности воспитательной работы с ним». Педагог должен учитывать особенности ребенка с нарушением интеллекта при решении воспитательных задач. Уровень решения этих задач будет иным, более элементарным и доступным. Несмотря на элементарный уровень знаний, которые необходимо усвоить обучающимся с интеллектуальными нарушениями, они должны быть научными, не противоречить объективным научным знаниям (фактам, понятиям, законам и теориям). У детей с нарушением интеллекта, с опозданием и с трудом формируются высшие духовные ценности, такие как: совесть, чувство долга, ответственность, сострадание, сопереживание и другие; однако, высшие чувства у ребенка могут быть сформированы, и для этого необходима определённая система патриотического воспитания. [2,с.150]

В содержании курса биологии значительное место занимает система экологического воспитания и образования, способствующая формированию патриотизма у обучающихся: воспитание любви к природе, потребности в ее защите от негативных воздействий, истребления редких видов растений, животных; изучение природы родного края; бережное отношение к окружающей среде, уважение и любовь к Родине, понимание, что человек - это часть природы, понимание необходимости сохранения всего многообразия жизни. [1,с.97, 117-118]

Экологическое обучение и воспитание содержит богатый материал для формирования патриотических чувств. В 6 классе уже на первом уроке на тему «Живая и неживая природа» отводится экологическому воспитанию важное место: формируются знания о природе. Изучая тему «Вода», формируются знания о ценности воды и необходимости бережного отношения к ней, изучаются водоемы Саратовской области. При изучении темы «Воздух» обучающиеся различают чистый и загрязненный воздух, формируются знания об охране воздуха в промышленных городах, знакомятся с ролью лесов, парков и зеленых насаждений. Изучая «Почву», обучающиеся знакомятся не только с

основными ее слоями, обработкой, значением и охраной почвы, а также изучают почву родного края. В 7 классе при изучении а «Растения. Грибы. Бактерии» формируются знания о многообразии живой природы, обучающиеся классифицируют растения по группам и их назначению, узнают их строение, биологические характеристики.

На уроках обучающиеся знакомятся также с редкими, исчезающими видами растений, учатся бережному отношению к живой природе. В 8 классе при изучении животных они знакомятся с многообразием животного мира, изучают Красную книгу Саратовской области и занесенных в нее редких и исчезающих животных. В своей практике широко применяю индивидуальный и дифференцированный подходы к обучению учащихся элементам исследовательских навыков, самостоятельному поиску материалов по заданию учителя. Некоторые ребята самостоятельно на основе различных источников информации готовят сообщения к уроку. Например: изучая в 7 классе тему: «Плодово - ягодные розоцветные. Яблоня», учащиеся готовят сообщения на тему: «Какие сорта яблонь выращивают в Саратовской области», изучая в 8 классе тему «Сельскохозяйственные млекопитающие. Домашние свиньи», они готовят сообщение на тему: «Какие виды пород домашних свиней распространены в нашей стране».

При изучении курса «Человек» (а человек - это тоже ПРИРОДА!) в 9 классе формируются знания по анатомии человека, физиологии, гигиене. Учащиеся знакомятся с вредными и благоприятными условиями жизнедеятельности, требованиями гигиены, усваивают элементарные навыки по сохранению своего здоровья: изучают действие алкоголя и никотина на организм человека, знакомятся с системой здравоохранения в РФ и т.п.

Тема природоохранительной работы прослеживается не только на уроках, но и во внеурочной деятельности. Формы природоохранительной работы разнообразны: изучение охраняемых природных объектов своей местности, общественно полезная работа по выращиванию растений, работа на

пришкольном участке, уход за животными в экологическом центре, изготовление скворечников и кормушек для птиц. [4,с.25-26] В феврале традиционно проходит конкурс на лучшую кормушку «Покормите птиц зимой». Ежегодно в нашей школе проводится праздник «День птиц», целью которого является знакомство обучающихся с многообразием и жизнедеятельностью птиц, значением птиц в природе и жизни человека, также раскрывается роль охраны птиц и окружающей природы. Изучение дополнительной литературы, просмотр фильмов по природоохранной тематике.

Особое значение имеют экскурсии в природу и организация поведения детей в природе. Особое место занимает экскурсии в Хвалынский «Национальный парк», где учащиеся могут пройти по экологическим тропам, посетить вольер с животными, обитающими в Саратовской области. Именно постоянное общение с родной природой формируют патриотические чувства у обучающихся. Целью воспитания обучающихся является формирование у них активной жизненной позиции человека - защитника природы. «Для рыбы нужна чистая вода - будем охранять наши водоемы. В лесах, степях, горах разные ценные животные - будем охранять наши леса, степи, горы. Рыбе - вода, птице - воздух, зверю - лес, степь, горы. А человеку нужна родина. И охранять природу - значит охранять Родину» [5,с.253-254] воспитание любви к своей Родине начинается с любви к родной земле, городу, школе. Быть патриотом своего Отечества немислимо без любви к родной природе.

Список литературы

1. Воспитание и обучение во вспомогательной школе /Под ред. В.В.Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – С. 97, 117-118.
2. Выготский Л.С. /Проблема культурного развития ребёнка/,1991. – С.150.
3. Программа для 5-9 классов специальных (коррекционных) учреждений VIII вида: Сб.1.-М: Гуманитарное изд.Центр Владос, 2000.

4. Скворцова В.О. Формы организации обучения естествознанию в коррекционной школе VIII вида. / Учебно-методическое пособие. Саратов 2003г.- с.25-26.

5. Хрестоматия по детской литературе под редакцией Е.Е.Зубаревой. Москва «Просвещение», 1988г. – с.253-254

ПРИЁМЫ РАБОТЫ НАД ДЕЛОВЫМ ПИСЬМОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-9 КЛАССОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬ

Сагитова Гульнара Аликовна

(Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья «Нефтекамская коррекционная школа – интернат»)

Аннотация. В статье раскрываются теоретические положения методики обучения деловому письму детей с нарушениями интеллекта, представлены приемы работы над деловым письмом и фрагмент урока, иллюстрирующий реализацию теоретически положений методики на практике. Статья адресована учителям коррекционных учреждений

Ключевые слова: жизненные компетенции, рабочая программа деловое письмо, развитие.

Важной задачей современного образования детей с ограниченными возможностями здоровья является формирование жизненных компетенций. В соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) четко прослеживается, как формирование жизненных компетенций выходит на первый план. Жизненная компетенция - это совокупность знаний, умений, навыков, необходимых детям в обыденной жизни. В коррекционных школах для обучающихся с интеллектуальными нарушениями формирование жизненных компетенций происходит на всех этапах обучения через реализацию рабочих программ по учебным предметам,

внеурочной деятельности и коррекционно-развивающих занятий. В рабочих программах по русскому языку и развитию речи предусмотрен такой вид работы, как деловое письмо.

Деловое письмо - один из видов работ по формированию текстовой деятельности на уроках русского языка и развития речи. [1, стр. 302]. Необходимость использования деловых бумаг возникает у учеников еще в процессе школьного обучения, однако, особое значение они приобретают после окончания школы, когда ученики вступают в самостоятельную жизнь.[1, стр. 312].

Для работы над деловыми бумагами я предлагаю ребятам завести отдельную папку с файловыми листами. Работы оформляются на листах формата А 4. Это связано с тем, что основной документооборот происходит именно на бумаге данного формата. В папку ребята складывают свои работы, выполненные в период обучения. В папке содержатся образцы деловых бумаг, подготовленные учителем, и собственные работы учеников. Систематически проводится работа по повторению и дополнению материалов, содержащихся в папке. По завершению обучения, ребята забирают эту папку себе, чтобы, по необходимости, использовать накопленный материал в своей дальнейшей жизни. Также данный прием имеет большое воспитательное значение: ребята видят, как изменяется их почерк, совершенствуется навык письма. Таким образом, повышается самооценка детей.

Все деловые бумаги, включенные в программу по русскому языку и развитию речи можно разделить на две группы:

- 1 –я группа – это официально деловые бумаги, у которых жестко регламентировано не только содержание, но и форма (например, адрес на конверте, расписка, анкета и т.п.);
- 2-я группа – деловые бумаги личного характера (например, письмо родителям, товарищу; заметка в стенгазету), их содержание определяем сам пишущий.

Большинство деловых бумаг, с которыми знакомятся умственно - отсталые обучающиеся относятся к первой группе. Их содержание должно отвечать требованиям четкости и лаконичности. Это, в свою очередь, определяет особенности отбора языковых средств: преимущественное использование слов в прямом значении, использование предложений с прямым порядком слов, отсутствие эмоционально - оттеночной, разговорной и просторечной лексики. [1, стр. 312-313].

В рабочих программах по русскому языку и развитию речи предусмотрены ознакомления с различными видами деловых бумаг. Например, в 5 классе дети знакомятся с правилами подписания адреса на конверте, поздравительной открыткой.

На этих уроках мы с ребятами вспоминаем правописания собственных имен существительных, рассматриваем различные виды конвертов для писем и документов, а также конверты и коробки для бандеролей и посылок. Выясняем, чем они похожи и чем отличаются. Стараюсь на своих уроках заинтересовать ребят, с этой целью предлагаю написать письмо Деду Морозу. Коллективно ищем его адрес, подписываем конверт, затем ребята пишут свои пожелания Деду Морозу. Все письма отправляем через почту, организуя при этом экскурсию в ближайшее почтовое отделение. На следующих уроках учимся подписывать поздравительные открытки своим родным и близким. Дети пишут пожелания в рабочих тетрадях. После корректировки и исправления недочетов, ребята подписывают открытки, приобретенные в почтовом отделении во время экскурсии. Поздравительные открытки также отправляем через почтовое отделение.

В структуре урока делового письма выделяют следующие этапы:

- 1-й этап – подготовительная работа, в ходе которой учащимся показывается значение и необходимость использования той или иной бумаги в конкретной жизненной ситуации. Этот этап может быть организован как беседа или моделирование реальной ситуации.

- 2-й этап – показ и рассматривание учениками деловой бумаги;
- 3 –й этап – анализ содержания, структуры и языкового оформления образца документа по вопросам учителя;
- 4-й этап - коллективное составление деловой бумаги;
- 5 –й этап – самостоятельная работа. [1, стр. 313].

Проиллюстрирую пример урока делового письма на примере урока делового письма «Заявление» в 9 классе.

- Ребята, скоро вы окончите школу, поступите в колледж. Как вы думаете, какие документы нужны, чтобы поступить в колледж (Документы об образовании, паспорт, заявление.)

-Чтобы в приемной комиссии колледжа знали, на обучение по какой специальности вы бы хотели поступить, нужно об этом написать в специальной деловой бумаге – заявлении.

- Посмотрите на образец заявления, который лежит перед вами.

- Из скольких частей состоит заявление? (Из четырех)

-Назовите первую часть. («Шапочка»). Первая часть документа оформляется в правой части листа. В ней мы указываем, к кому мы обращаемся со своей просьбой, должность человека, его фамилия и инициалы (проводится лексическая работа). Должность и фамилия человека, к которому вы обращаетесь пишется в Дательном падеже.(Проводится устная тренировка на примере различных фамилий и должностей, например : Директору многопрофильного колледжа, Иванову Степану Петровичу). Ниже пишется от кого данное заявление. Указывается должность, если человек работает, его фамилия и инициалы. Ваша должность и фамилия пишутся в Родительном падеже. (Проводится устная тренировка, на примере фамилий детей, например: Петровой Элины Сергеевны)

-Назовите вторую часть (Название самого документа – заявление.) С какой буквы напишем слово заявление? Почему?

-О чем говорится в третьей части? (О чем мы просим?)

-В средней части заявления всегда содержится информация о том, что вы просите в заявлении – основные сведения.

- Что нужно указать в последней части заявления? (Кто написал заявление и когда). Дату пишем слева, подпись ставим справа.

На каждом этапе работы проводится лексико - грамматическая работа.

- Исправьте, пожалуйста, ошибки в следующем заявлении.

Дети самостоятельно исправляют ошибки в документе. Затем исправленный текст записывают в тетради. После проверки учителем и корректировки, ребята переписывают текст заявления о приеме в колледж на листе формата А 4 и складывают в свою папку для деловых бумаг.

При работе над деловым письмом всегда провожу работу по сравнению видов деловых бумаг, с ребятами выясняем общее в написании некоторых из них. Это очень удобно делать, когда у ребят имеются папки с образцами деловых бумаг. Данная работа способствует лучшему запоминанию правил написания деловых бумаг и способствует развитию образное мышление обучающихся с умственной отсталостью.

Таким образом, уроки делового письма, с одной стороны, способствуют развитию мышления (краткая и точная формулировка, последовательность их изложения), с другой – направлены на развитие речи (адекватный отбор лексики правильное построение предложений). А также, что, несомненно, имеет огромное значение – способствует формированию и совершенствованию жизненных компетенций обучающихся с умственной отсталостью и успешной социализации выпускников коррекционных школ в современном обществе.

Список литературы

1. Аксенова А.К., Ильина С.Ю. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта. Москва.: Просвещение, 2011. – 316 с.

ИНТЕГРАЦИЯ МУЗЫКИ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ (ПИСЬМА), КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К ПРЕДМЕТУ, У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.

Сазонова Алена Олеговна

(ГБОУ СО «Школа АОП №4 г. Саратова», г. Саратов)

Аннотация. Искусство оказывает огромное влияние на жизнь человека. Гораздо больше, чем мы могли бы себе представить. Среди всех видов искусств, мы можем выделить два особо значимых: музыка и литература. Какую роль играет музыка и литература в жизни человека? Являются ли они важными компонентами в развитии личности? Как между собой связаны эти два совершенно разных вида искусств? Какое влияние может оказать использование музыки на уроках чтения в коррекционных школах? Возможно ли интегрировать эти виды искусств?

Музыка и литература занимают огромное место в жизни человека. Мы не можем представить себе жизнь без них. Ведь все то, что нас окружает непосредственно так или иначе связаны такими видами искусств, как музыка и литература. Что может связывать музыку и литературу? Несомненно, можно предположить, что общим у этих двух видов искусств будет звук. Вся музыка состоит из звуков, которая в дальнейшем сливается в мелодию, литература же состоит из слов, которые можно озвучить, придать «окрас».

Великий педагог В.А. Сухомлинский писал: «Слово никогда не может до конца объяснить всю глубину музыки, но без слова нельзя приблизиться к этой тончайшей сферы познания чувств». Объяснить это можно тем, что во время прослушивания музыки у нас в голове, возникают некие образы, картины, связанные с тем или иным произведением, которые можно обличить в словарную форму [1].

Какое же влияние музыка может оказать на детей, обучающихся в коррекционных школах? Использование музыки при обучении детей с ОВЗ помогает им воспринимать и заучивать стихи и песни, лучше усваивать

выразительные средства разных видов искусства – слова и музыки, что, в свою очередь, развивало бы их умственные особенности. Так же благодаря интеграции процесс обучения будет более интересным для детей. Будет снижена утомляемость за счет музыкального сопровождения.

В. А. Сухомлинский говорил, «Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а, прежде всего, воспитание человека» [2]. Эту фразу можно интерпретировать и как высокую оценку роли музыки в формировании человеческой личности в целом, и как возможность использования музыкальных средств в коррекционно-развивающей работе со школьниками, испытывающими большие трудности в обучении и общении с окружающими. Музыкальное воспитание детей с ОВЗ можно рассматривать как важную часть формирования личности, как средство компенсации дефекта, как новую педагогическую арт-технологию в системе ранней помощи таким детям и как один из социокультурных факторов, проявляющийся в комплексном, многостороннем подходе к их социализации и раскрытию природных задатков.

У детей с умственной отсталостью реакция на музыку бывает различная. Заторможенных детей она будет «ставить в ступор», торпидных детей музыка на фортепиано может успокоить [1]. Инструментальную музыку дети с умственной отсталостью воспринимают с большими трудностями. Перед тем, как дать возможность детям с умственной отсталостью прослушать инструментальную музыку, нужно оживить у них некоторые ассоциации, прочесть литературное произведение, которое будет отражать «оттенки» музыкального. Различение детьми оттенков одного настроения помогает им глубже, тоньше различать характер музыки, внимательно вслушиваться в ее звучание, а также понимать, что одним словом, например, «веселая», можно лишь очень приблизительно охарактеризовать настроение, выраженное в музыке, что необходимо находить несколько слов-образов. Наиболее эффективный способ восприятия музыки у детей основан на контрастном

сопоставлении музыкальных произведений. Можно сравнивать материал одного жанра и контрастные произведения разных жанров. Исходя из музыкального материала, представленного детям, нужно предложить им описать действие, которое наиболее точно отражает данная мелодия. Восприятие музыки школьниками с умственной отсталостью предполагает активную деятельность, не созерцание. Во время прослушивания произведения ребенок накапливает впечатления о композиции, осмысливает, после чего формирует оценочное отношение к услышанному.

Возникновение интеграции – результат высокого уровня реализации межпредметных связей, предполагающих не просто контакты, коммуникацию предметов, а установление связи глубинной, поскольку оно основывается на общих для нескольких предметов научных идеях, концепциях, дающих представление о человеке, мире, культуре [2]. Межпредметные связи – давняя педагогическая традиция, зазвучавшая по-новому в современных условиях. Школа не может ограничиваться лишь усвоением учащимися определенного объема знаний, фактов — перед ней стоит задача: научить школьников самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке информации. В школьные годы должны прочно сформироваться умения анализировать, сравнивать, обобщать – всё то, что пригодится детям в их будущей жизни.

Преимущества интегрированных уроков заключаются в том, что они в большей степени, чем обычные уроки, способствуют развитию речи, формированию умения учащихся сравнивать, обобщать, делать выводы, интенсификации учебно-воспитательного процесса, снимают перенапряжение, перегрузку. Элементы интеграции не только углубляют представление о предмете, расширяют кругозор, но и способствуют формированию разносторонне развитой, гармонически и интеллектуально развитой личности. Главной особенностью интегрированных уроков является то, что на них используются ресурсы не одного учебного предмета, а нескольких. Одна из

дисциплин является ведущей. Все интегрируемые предметы помогают глубже понять сущность изучаемой темы, того или иного явления, объединяющего разные предметы, изучить различные его стороны, связи, процессы, понять связи с реальной жизнью и возможность применения полученных знаний на практике.

На мой взгляд, присутствие на уроках чтения разных видов искусства и творчества является важным фактором развития духовных запросов и интересов учащихся коррекционной школы.

Опора на слуховое восприятие не менее важна, поскольку изучение языка и развитие речи учащихся, требует не только визуальной, но может, быть в еще большей степени слуховой наглядности. А сама музыка является дополнением живого слова учителя. Прослушивание музыкальных композиций при изучении литературных произведений усиливают восприятие детей и придают более эмоциональную окраску художественному тексту. Также словесное описание музыкальных произведений, раскрытие чувств, которые они пробуждают, позволяет учащимся не только расширить свой активный словарь, но и прочувствовать красоту слова, услышать мелодию звука, понять музыку.

Особенно важно то, что при работе с «особыми детьми» важно учитывать их индивидуальные особенности, и музыка является связующим звеном между учителем и учеником, между художественным текстом и душой растущего человека. Эстетическое воспитание – очень важное направление воспитания в современном мире. Можно считать, что именно благодаря ему, благодаря музеям и театрам, умным книгам и фильмам, благодаря деятелям искусства и литературы удаётся удержать мир от глобальных катастроф, удаётся сохранить тот баланс, который позволяет человечеству выжить.

Введение интегрированных уроков в коррекционных школах позволяет более полно использовать возможности разных предметов, особенно гуманитарных – таких, как музыка и литература. Ресурсы подобных уроков

позволяют более глубоко раскрыть художественные образы, сравнить словесные и музыкальные портреты героев, пейзажные зарисовки, почувствовать настроение героев лирической поэзии. Благодаря переключению с одного вида деятельности на другой, интегрированные уроки не позволяют детям переутомляться.

Значение интегрированных уроков в современной коррекционной школе приобретает всё больший вес. Они положительно влияют на развитие самостоятельности, познавательной активности и интересов, учащихся с нарушениями интеллекта. Содержание уроков чтения и музыки, обучающая деятельность участников образовательного процесса обращены к духовной стороне личности ученика, влияют на его настроение, сглаживают черты характера, требующие коррекционного воздействия, поэтому способствуют всестороннему развитию способностей, активизации мыслительных процессов учащихся, побуждают их к обобщению знаний, относящихся к разным наукам. Систематическое использование интегрированных занятий создает возможности для широкого применения разнообразных наглядных пособий, в том числе комплексного характера.

Цель интегрированных уроков – помочь учащимся с нарушениями интеллекта в раскрытии тем, идей, областей знаний, а также развить способности, которые впоследствии помогут социализироваться в общество и адаптироваться в любой ситуации.

Сделать уроки литературного чтения интересными для детей с нарушением интеллекта гораздо легче, если включать в работу на определённом этапе аудиосредства. Можно предлагать записи образцового чтения под музыкальное сопровождение небольших по объёму литературных произведений. Это обучает выразительному чтению, умению почувствовать настроение, определить характер героев. Чтение стихов самими детьми под удачно подобранную фонограмму вызывает в душах слушателей более бурную реакцию, желание самим попробовать вызвать такие же чувства и у других.

Творческий и социальный потенциал учащихся повышают, например, такие приёмы и формы работы на уроках чтения, как викторины по сказкам с применением музыкальных фрагментов из фильмов, которые расширяют и закрепляют полученные знания.

Таким образом, интеграция является возможным путем преодоления недостатков и направлена на углубление взаимосвязей и взаимозависимостей между предметами.

Список литературы

Электронные ресурсы

1. Гаврилушкина О.П. Музыкальное воспитание умственно отсталых школьников. [Электронный ресурс] <http://www.eti-deti.ru/specpsy/210.html>
2. Кунина Т.Б. Межпредметные связи. [Электронный ресурс] <http://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-2040>
3. Музыка выпрямляет душу человека. [Электронный ресурс] <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000009/st022.shtml>
4. Смирнова О.А. Возможности интеграции. [Электронный ресурс] <http://festival.1september.ru/articles/527319/>

Книги и учебные пособия

1. Сухомлинский В.А. Педагогические апокрифы. Часть II. 1970-1990. [170 стр.]

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ (УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ)

Скивицкая Мария Евгеньевна

(Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь)

Аннотация. В статье рассмотрено содержание понятия «финансово-экономическая грамотность» с учетом особых образовательных потребностей

обучающихся с легкой интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью). Определена актуальность изучения проблемы формирования финансово-экономической грамотности у обучающихся XI–XII классов углубленной социальной и профессиональной подготовки. Описаны особенности межпредметного содержания учебных предметов «Математика» и «Элементы экономических знаний», составляющего основу для формирования финансово-экономической грамотности у обучающихся данной категории.

Ключевые слова: легкая интеллектуальная недостаточность, научно-методическое обеспечение, финансово-экономическая грамотность, функциональная грамотность.

Финансово-экономическая грамотность является одним из компонентов функциональной грамотности, которая рассматривается как актуальная образовательная потребность современного человека. Применительно к обучающимся с легкой интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) финансово-экономическая грамотность представляет собой совокупность элементарных экономических знаний, способов ориентировки в явлениях экономического характера, умений и способов действий принимать осознанные решения экономического выбора в различных жизненных ситуациях. Сформированность финансово-экономической грамотности создает основу для овладения знаниями и умениями, позволяющими успешно решать задачи в сфере экономических отношений.

Синтезирующие, интегративные связи в содержании образования по учебным предметам «Математика», «Элементы экономических знаний» являются условием формирования финансово-экономической грамотности у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью в XI–XII классах углубленной социальной и профессиональной подготовки первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната).

Содержание учебных предметов, которое изучают обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью, является одним из эффективных средств

их личностного развития, условием включения в социально-производственные отношения и интеграции в обществе. Целью обучения в XI–XII классах является подготовка обучающихся с интеллектуальной недостаточностью ко взрослой самостоятельной жизни, создание условий для достижения максимально возможного уровня социальной и профессиональной подготовленности.

Актуальность изучения проблемы формирования финансово-экономической грамотности у данной категории лиц определяется:

- востребованностью овладения обучающимися элементами экономических знаний и умений, способами действий по их применению в практических ситуациях;

- недостаточностью специальных исследований проблемы формирования финансово-экономической грамотности применительно к обучающимся с интеллектуальной недостаточностью;

- цифровизацией образования и востребованностью электронных средств обучения, способствующих формированию мотивации учащихся к изучаемому учебному материалу;

- наличием первых шагов по разработке учебно-методических комплексов для обучающихся XI–XII классов углубленной социальной и профессиональной подготовки первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) по учебным предметам «Математика» и «Элементы экономических знаний».

Сформированность финансово-экономической грамотности у выпускников с интеллектуальной недостаточностью тесно связана с реализацией задач успешной адаптации в социуме и активного социального участия и включенности в общественные отношения выпускников с интеллектуальной недостаточностью.

Изучение процесса формирования финансово-экономической грамотности у обучающихся с нормативным развитием на межпредметной

основе представлено в работах Г. М. Беловой [1, с. 29], Л. А. Воловичевой [2, с. 46] и др. Применительно к обучающимся с легкой интеллектуальной недостаточностью указанная проблема нашла отражение в исследованиях Л. Г. Денисевич, И. А. Дерунец, Е. Н. Герасимовой [3, с. 37] и др.

В Республике Беларусь в процессе формирования финансово-экономической грамотности у обучающихся с легкой интеллектуальной недостаточностью используются учебные программы по учебным предметам «Математика» [6, с. 4], «Элементы экономических знаний» [7, с. 2] учебного плана первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью XI–XII классов. Впервые изданы учебные пособия «Математика» для XI класса (авторы: Т.В. Лисовская, М.Е. Скивицкая, М.И. Войткевич) [4] и XII классов (авторы: Т.В. Лисовская, М.Е. Скивицкая, О.В. Фомина) [5] первого отделения вспомогательной школы с русским (белорусским) языками обучения. Подготовлена рукопись учебного пособия «Элементы экономических знаний» для XI класса первого отделения вспомогательной школы (авторы: Г.В. Молчанова Г.В., В.В. Хитрюк). Таким образом, научно-методическое обеспечение процесса формирования финансово-экономической грамотности у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью в настоящее время разработано не в полном объеме.

В процессе организации образовательного процесса обучающихся с интеллектуальной недостаточностью знакомят со значением таких терминов, как «аванс», «бюджет», «зарботная плата», «кредит», «налог», «премия», «прожиточный минимум», «тариф» и др.

В условиях реализации компетентностного подхода существенным является формирование практических умений, связанных с применением усвоенных элементарных экономических знаний; накопление опыта практической деятельности для решения жизненно значимых задач экономического характера в реальных ситуациях.

Так, при проведении уроков по учебным предметам «Математика», «Элементы экономических знаний» используется дидактический материал, представляющий собой предметы ежедневного использования при оплате коммунальных услуг, телефонных переговоров, посылок, услуг общественных организаций (домов быта; парикмахерских, мастерских по ремонту обуви, изготовлению мебели, ключей и др.) при выполнении покупок, ремонтных работ, приготовлении пищи и т.д. Примером такого материала являются квитанции, бланки, карты оплаты интернет-услуг, товарные чеки, дисконтные накопительные карты, предоставляющие скидки по бонусной системе, проездные документы (талоны, билеты), этикетки и ярлыки от новой одежды и обуви, буклеты и каталоги с указанной стоимостью товаров, рекламные листовки. К сбору такого практического материала привлекаются сами учащиеся. Указанный материал, используемый на уроках учебных предметов «Математика» и «Элементы экономических знаний», способствует формированию финансово-экономической грамотности у обучающихся.

Формирование способов практической деятельности на основе моделирования жизненных ситуаций составляет главную особенность уроков учебных предметов «Математика» и «Элементы экономических знаний», содержание которых направлено на формирование финансово-экономической грамотности и имеет ярко выраженный прикладной характер. Основной задачей таких уроков является не только формирование представлений, овладение соответствующими понятиями, но и формирование у обучающихся конкретных способов деятельности.

На страницах учебного пособия «Математика» представлены задания и текстовые арифметические задачи, отражающие межпредметные связи математики с учебным предметом «Элементы экономических знаний» и направленные на формирование соответствующих умений:

- решать задачи, отражающие зависимость между ценой, количеством и стоимостью;

- выполнять денежные расчеты (сравнение, размен и замена монет, денежных купюр различного достоинства);
- определять совокупный денежный доход и распределять его с учетом расходов на неделю (месяц);
- решать задачи-расчеты по определению суммы денег при получении процентов от банковского вклада, при оплате кредита, рассрочки, при использовании скидки на продукты питания (товары), при отчислении подоходного налога, пенсионного, профсоюзного взносов и др.;
- выбирать виды транспорта в зависимости от цены билета, удобства передвижения, расстояния, времени, проведенного в пути;
- формировать умение выполнять расчет стоимости завтрака (обеда, ужина) в зависимости от меню и имеющейся суммы денег;
- составлять меню праздничного дня с учетом расчета стоимости продуктов питания для приготовления блюд;
- использовать калькулятор при выполнении вычислений и др.

Включение обучающихся с интеллектуальной недостаточностью в практическую деятельность, направленную на выполнение соответствующих действий, которые представляют собой систему операций, является основой реализации деятельностного подхода. Такие практические ситуации способствуют развитию коммуникативных умений у обучающихся: умения вести диалог в ситуациях, связанных с использованием элементарных экономических знаний; умения объяснять способ решения задач-расчетов, имеющих денежно-практическое содержание; умения давать словесный отчет о своих действиях; умения осуществлять комментирование бытовой ситуации с точки зрения применения элементарных экономических знаний, умений, способов действий.

Недостаточность специальных исследований проблемы формирования финансово-экономической грамотности применительно к обучающимся с интеллектуальной недостаточностью определяет необходимость

структурирования и приведения в систему накопленного материала по разработке и внедрению научно-методического обеспечения процесса формирования финансово-экономической грамотности у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, включающее адаптированный экономический словарь, электронный практикум и методические рекомендации по их использованию педагогическими работниками в процессе усвоения содержания учебных программ по учебным предметам «Математика», «Элементы экономических знаний» обучающимися с интеллектуальной недостаточностью.

Список литературы

1. Белова, Г. М. Уроки подготовки к самостоятельной жизни в программе «Экономический практикум» / Г. М. Белова // Дефектология. – 2005. – № 3. – С. 28–31.

2. Воловичева Л.А. Элементы экономического образования на уроках математики // Начальная школа. - 2003. - № 6. - С. 45-47.

3. Денисевич Л.Г., Герасимова Е.Н., Дерунец И.А. Экономическое развитие учащихся вспомогательной школы // Спец. адукацыя. - 2010. - № 6. - С. 35-41.

4. Лисовская Т.В., Скивицкая М.Е., Войткевич М.И. Математика : учеб. пособие для 11-го класса 1-го отделения вспомогательной школы с русским языком обучения. Минск: Нар. асвета, 2018. 232 с.

5. Лисовская Т.В., Скивицкая М.Е., Фомина О.В. Математика : учеб. пособие для 12-го класса 1-го отделения вспомогательной школы с русским языком обучения. Минск : Нар. асвета, 2019. 232 с.

6. 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. URL: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=8075>

7. 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. URL: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=8075>

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ.

Солодкова Светлана Борисовна

(ГБОУ «Казанская школа №142 для детей с ОВЗ», город Казань)

Аннотация. В статье представлены основные условия для работы с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья, осваивающими адаптивную основную образовательную программу, так же раскрывается суть инклюзивного образования, говорится об основных проблемах современного образования детей с ОВЗ. На примерах автор показывает обеспечение реализации инклюзивного образования в соответствии требованиями ФГОС.

Abstract The article describes the conditions for work with children with disabilities and children with disabilities, mastering the basic educational program. The examples shows ensuring the implementation of education in accordance with the requirements of FSES.

Ключевые слова: коррекционная работа, инклюзивное образование, инклюзивная педагогика, специальные условия, доступная среда.

Keywords: inclusive education, remedial work, inclusive education, special condition, accessible environment.

Ситуация, сложившаяся в последние десятилетия в современном обществе, актуализирует вопрос о понимании требований к условиям реализации адаптированной общеобразовательной программы для детей с ОВЗ, на основании ФГОС. Для освоения программы детьми с ограниченными

возможностями, сегодня должны быть созданы необходимые условия, соответствующие перечню и плану реализации ориентированных коррекционных мероприятий, которые обеспечивают удовлетворение образовательных потребностей детей с ОВЗ. Проблема инклюзивного образования остается остро актуальной уже на протяжении нескольких лет, что обусловлено рядом причин: в первую очередь, это несовершенство нормативно-правой базы его организации на всех уровнях образования; во-вторых, социально-психологическая неготовность общества к внедрению и осуществлению инклюзивного образования; в-третьих, низкий уровень материально-технической и финансовой готовности к реализации инклюзивного образования; решение проблем обеспечения стандартных программ в реализации инклюзивного образования в соответствии с требованиями ФГОС. Деятельность педагогического коллектива направлена на решение важной социально-значимой задачи-подготовка ребенка с ограниченными возможностями здоровья к самостоятельной жизни в обществе, т.е. успешной его социализации в условиях современной жизни. Вся учебно-воспитательная работа предусматривает формирование трудовых умений и навыков, развитие познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, а так же формирование у школьников о социальных ролях в системе общественных отношений и формирование коммуникативных умений.

В данное время педагоги коррекционных школ сталкиваются с трудностями связанных с решением ряда задач, среди которых создание специальной коррекционно-развивающей среды, создание индивидуальных и общих программ (вариант 2) обеспечивающей, адекватные условия и возможности для получения образования в пределах специальных федеральных государственных стандартов (СФГОС ОО). С 1 января 2016 года в специальных образовательных учреждениях внедрен Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федеральный государственный

образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью. Разработаны адаптированные основные общеобразовательные программы, которые обобщены, но для практического применения сложны в использовании.

Остановимся на обозначенных проблемах, первая из них несовершенство нормативно-правовой основы является одной из основных проблем, препятствующих его успешной реализации. Несмотря на большое количество разработок из числа нормативно-правовых документов, стандартов, многие практические аспекты инклюзивно образования остаются непонятными, не практичными для педагогов, поэтому должен быть разработан свод локальных документов включающих:

- дополнение в должностную инструкцию педагогов и специалистов, уточняющих их права, обязанности и ответственность при организации обучения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- дополнения внутреннего распорядка, раскрывающим правила общения, сопровождения, взаимодействия с обучающимися ОВЗ и их родителями;
- правила поведения педагогов при возникновении наиболее типичных ситуаций с отражением подчинительной иерархии и описания полномочий лиц, определяющих наиболее эффективные способы урегулирования их документальной фиксацией.

Образцы документаций по организации учебно-воспитательной работы в системе инклюзивного образования. Данные образцы должны включать алгоритм составления специальных индивидуальных и общих образовательных программ для детей с ОВЗ, индивидуального маршрута их развития с расписыванием содержания взаимодействия всех педагогов и специалистов, участвующих в данном процессе, пример составления индивидуального маршрута социальной адаптации и интеграции ребенка.

На первый взгляд, предлагаемые мероприятия уже частично реализованы, есть и примеры некоторых документов, но содержание носит больше

теоретический характер, а необходим практический, проработанный с минимальным количеством изъянов.

Комплексный подход в реализации инклюзивного образования в соответствии с требованиями ФГОС, частично учитывает специальные условия для получения образования детьми с ОВЗ и детьми инвалидами, в том числе: механизмы адаптации, содержание коррекционной работы направлено на обеспечение коррекции нарушений развития, оказание квалифицированной помощи в освоении программ и разностороннее развитие детей с ОВЗ. Хотелось бы иметь в арсенале каждого педагога приближенный образец программ для детей с различной тяжестью нарушений в развитии, педагог быстрее внося коррективы смог использовать программу и дать квалифицированную помощь каждому ребенку. В программах должны содержаться коррекционные работы с детьми направленные на обеспечение коррекции нарушений в развитии, оказание детям квалифицированной помощи в освоении программы детьми с ОВЗ, примеры игр: дидактических, развивающих, подвижных игр, так сказать методическая копилка для учителя с помощью которой учитель-дефектолог сможет развивать ребенка с разными нарушениями, добавлять свои игры и все необходимое. К специальным условиям относиться развивающая предметно-пространственная среда, ее доступность. Это доступность всех интересующих ребенка зон: игрушки, раздаточный материал, пособия, игрового уголка с нестандартными или специальными игрушками, обеспечивающим все основные виды детской активности, к большому сожалению во многих школах эта часть инклюзии находится на низком уровне.

Следующей проблемой инклюзивного образования в соответствии с требованиями ФГОС является социально-психологическая неготовность общества. На наш взгляд, решение данной проблемы необходимо искать в обществе, в его особенностях, среди таковых является любовь общества к известным людям. В данном социальном секторе намеренно средствами

социальной рекламы, ток-шоу, специальных телевизионных проектов должны оказаться люди с ОВЗ, ведь особенность общества состоит в его сострадании, сочувствии, содействии, соответственно, съемки теленовелл, специальных драматических, юмористических фильмов с участием людей с ОВЗ детерминировало бы интерес общества к ним. Конечно, не только общество, но и сами педагоги-активные субъекты инклюзивного образования оказываются не готовы к его реализации т.к нет общей стандартной программы реализации инклюзивного образования в соответствии с ФГОС для детей с разной тяжестью нарушения в развитии.

Таким образом, инклюзивное образование в соответствии с требованиями ФГОС для детей с разной тяжестью нарушения в развитии сегодня- это переход от теории постулатов, правил, созданных моделей образовательных программ, требований, касающихся лиц с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, к общей образовательной системе в целом. Это большая работа в сторону комплексного, целостного подхода, основанного на интересах ребенка с ОВЗ и детей-инвалидов. Для успешной реализации ФГОС образовательными организациями должны быть решены задачи при комплексном подходе: создание системы интегративного – инклюзивного образования, которое реализует право каждого ребенка на качественное и доступное образование, обеспечит равные стартовые возможности для полноценного как физического так и психического развития детей в школе. Решение данной проблемы видится нам в создании на федеральном уровне программы психолого-педагогического сопровождения педагогов при реализации программ в соответствии с ФГОС.

Таким образом, обобщая анализ проблем и перспектив инклюзивного образования в России, необходимо подчеркнуть, что по-прежнему актуальными остаются такие проблемы, как несовершенство нормативно-правовой базы его организации на всех уровнях образования; социально-педагогическая неготовность общества к внедрению и осуществлению инклюзивного

образования в соответствии с требованиями ФГОС, низкий уровень материально-технической и финансовой готовности к реализации инклюзивного образования, проблемы обеспечения и составления стандартных программ в реализации инклюзивного образования в соответствии с требованиями ФГОС.

Образование сегодня-это создание на федеральном уровне программ психолого-педагогического сопровождения педагогов для осуществления образования в соответствии с требованиями ФГОС.

При этом проведенный анализ указанных проблем показал, что на современном этапе развития образования в Российской Федерации у общества имеются все ресурсы для ее решения, большинство из которых не требуют значительных финансовых и временных затрат, а потенциальный эффект от их решения очень значителен.

Список литературы

1. Н.М. Психолого-педагогические основы коррекции отклонений в развитии и поведении школьников: Учебное пособие по курсу «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии». - Казань: ТГГПУ, 2006. – 217 с.

2. Пенин, Г.Н Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики// Вестник Герценовского университета», - №9.- 2010г.

3. Инклюзивное образование: привилегия, взоры, практика / авт. –сост.: Н.В. Борисова, С.А. Прушинский] . –М.: Транзит-ИКС,2009.-127с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.

Телегина Светлана Алексеевна, Митрофанова Татьяна Владиславовна

(ГБОУ «Казанская школа №142 для детей с ОВЗ», город Казань)

Аннотация. Здоровье – состояние физического и социального благополучия человека. Это – одна из высших человеческих ценностей, один из источников счастья, радости, залог оптимальной самореализации. От того, как прошли детские годы, во многом зависит физическое и психическое здоровье человека на протяжении всей жизни. Важно сохранить здоровье ребенка в столь ответственный жизненный период, для чего необходима огромная, каждодневная работа в семье и в любом образовательном учреждении.

Ключевые слова: технология, здоровьесберегающие образовательные технологии, технологии здоровьесбережения и здоровьесобогащения.

Использование здоровьесберегающих технологий в условиях коррекционно – образовательной работы обеспечит учащемуся с ОВЗ возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформирует у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

По данным Минздравсоцразвития России, состояние здоровья детей и подростков в Российской Федерации характеризуется следующими показателями:

- из 13,4 миллионов детей школьного возраста более половины – 53 процента имеют ослабленное здоровье;
- две трети детей в возрасте 14 лет имеют хронические заболевания;
- лишь 10 процентов выпускников общеобразовательных учреждений могут быть отнесены к категории здоровых;
- общая заболеваемость детей в возрасте до 14 лет возросла за последние пять лет на 16 процентов, а юношей и девушек в возрасте 15-18 лет - на 18 процентов;

- продолжается рост показателей болезней органов дыхания, сердечно-сосудистой, нервной системы, крови и кровеносных органов, врожденных аномалий и анемий.

Проведенные Научным исследовательским институтом гигиены и охраны здоровья детей Российской Федерации исследования показали, что количество детей в возрасте 6-7 лет, не готовых к систематическому обучению, превышает 32 процента. Сохраняются высокие уровни элементарно-зависимых заболеваний (гастриты и дуодениты, болезни желчного пузыря и желчевыводящих путей, сахарный диабет). Отмечается ухудшение показателей физического развития. Около 10 процентов детей школьного возраста имеют сниженные антропометрические характеристики. Низкая масса тела у детей и ее дефицит выявляются в 3 раза чаще, чем десять лет назад. Около 7 процентов школьников страдают ожирением.

В системе школьного образования предпринимаются реальные шаги к решению этих проблем. Однако современная школа слабо использует свой потенциал для укрепления здоровья детей и подростков, формирования ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни и тем самым вносит свою печальную лепту в процесс ухудшения здоровья школьников в период их обучения. Культура бережного отношения к своему здоровью, умение и желание заботиться о нем у большинства школьников, включая выпускников, остаются на крайне низком уровне.

Охрана детского здоровья является неотъемлемым направлением деятельности любой школы во все времена. Однако результативность этой деятельности во многом зависит от целей образовательного процесса, доступных способов и средств их достижения. В условиях внедрения в массовое образование нового Федерального государственного стандарта общего образования актуально исследование новых возможностей, открывающихся в здоровьесберегающей работе школы.

Здоровьесберегающие технологии являются частью любой развивающей педагогической системы и имеют два уровня:

- Уровень минимум – обеспечение безопасных условий обучения ребенка, обеспечивающий сохранение его здоровья;
- Уровень оптимум – создание условий, форм, методов, содержания работы, которые бы в комплексе обеспечивали максимально эффективное развитие и самореализацию учащегося.

Здоровьесберегающие технологии как основа современной педагогики не самоцель, а средство создания условий для творческого развития личности учащегося, формирования у него состояния успешности, веры в себя, формирование аксиологических основ мировоззрения, ориентации развития ребенка на главную цель жизни любого человека – дом, семья и дети, те вечные ценности, которые обеспечивают полноценную реализацию возможностей человека во всех сферах и счастливую долгую жизнь.

Поэтому все, что относится к образовательному учреждению – характер обучения, уровень педагогической культуры учителей, содержание образовательных программ, условия проведения учебного процесса и т.д. - имеет непосредственное отношение к проблеме здоровья учащихся. Необходимо в своей работе увидеть и использовать эту связь.

Здоровьесберегающие технологии базируются на трех направлениях деятельности – диагностика, оптимизация образовательного процесса и валеологическое содержание образования, создавая совместно целостную модель образовательного учреждения, не заменяющего собой поликлинику, а на основе своих возможностей, формирующего установки и навыки здорового образа жизни и оказывающих медико – психолого – социально – педагогические поддержки учащимся в их становлении и развитии.

На сегодняшний день в образовательных учреждениях базируются следующие виды технологий здоровьесбережения:

- Здоровьесберегающие (профилактические прививки, обеспечение двигательной активности, витаминизация, организация здорового питания)
- Оздоровительные (физическая подготовка, физиотерапия, ароматерапия, закаливание, гимнастика, массаж, фитотерапия, арттерапия)
- Технологии обучения здоровью (включение соответствующих тем в предметы общеобразовательного цикла)
- Воспитание культуры здоровья (факультативные занятия по развитию личности учащихся, внеклассные и внешкольные мероприятия, фестивали, конкурсы и т.д.)
- По характеру деятельности здоровьесберегающие технологии могут быть как частные (узкоспециализированные), так и комплексные (интегрированные).

По направлению деятельности среди частных здоровьесберегающих технологий выделяют:

- медицинские (технологии профилактики заболеваний; коррекции и реабилитации соматического здоровья; санитарно-гигиенической деятельности);
- образовательные, содействующие здоровью (информационно-обучающие и воспитательные);
- социальные (технологии организации здорового и безопасного образа жизни; профилактики и коррекции девиантного поведения);
- психологические (технологии профилактики и психокоррекции психических отклонений личностного и интеллектуального развития).
- К комплексным здоровьесберегающим технологиям относят:
- технологии комплексной профилактики заболеваний, коррекции и реабилитации здоровья (физкультурно-оздоровительные и валеологические);
- педагогические технологии, содействующие здоровью; технологии, формирующие ЗОЖ.

Обучение вопросам здоровья, воспитание культуры здоровья, использование здоровьесберегающих технологий как основного инструмента педагогической работы составляют единое целое - дорогу к здоровью.

Здоровьесберегающие образовательные технологии наиболее значимы среди всех известных технологий по степени влияния на здоровье детей. Главный их признак - использование психолого-педагогических приемов, методов, и различных подходов к решению возникающих проблем.

Сегодня врачи не в состоянии справиться с проблемами ухудшения здоровья, поэтому встает вопрос о формировании осознанного отношения к здоровью и здоровому образу жизни. Профилактическая работа в данном направлении ложится на плечи педагогов.

Применение здоровьесберегающих технологий в процессе обучения детей с ОВЗ приводит к следующим результатам: у ребёнка повышается самооценка, происходит коррекция психических процессов, совершенствуются умения и навыки, которые помогут дальнейшей успешной адаптации его в современном обществе. Здоровьесберегающие технологии помогают сохранить детям здоровье, заложенное природой, поддерживать их позитивное и эмоциональное состояние, способствуют физическому развитию ребёнка.

Таким образом, очень важно, чтобы коррекционно – образовательная работа имела оздоровительную направленность, а используемая в комплексе здоровьесберегающая деятельность в итоге сформировала бы у обучающегося с ОВЗ стойкую мотивацию на здоровый образ жизни, полноценное и неосложненное развитие физического и психического здоровья.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология, - Екатеринбург: Деловая книга, 1999г., 624 с.
2. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональной системы. - В кн.: Принципы системной организации функций. М., “Наука”, 1973, с.5-61

3. Баранов А.А. Проблемы роста и развития здорового ребенка: теоретические и научно-практические проблемы. Российский педиатрический журнал 1999, N2, с.4-6.
4. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. – М.: «Когито – центр», 2000. – 350 с.
5. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М., 1960. С.40-41
6. Кон И.С. Ребенок и общество. – М., 1988
7. Логвинов И.И., Лукацкий М.А., Роненсон О.Д. «Образ человека в современной педагогике» Тверь 2007г.
8. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1988. Рубинштейн С.Л. Психология развития, М. 2000г.
9. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида 5 – 9 кл. Сбор. 2. – М.: Владос, 2010.
10. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М. Аркти 2006г.
11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.
12. Эриксон Эрик Г., Детство и общество. ЛЕНАТО, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996г., с.592

НОВЫЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ. КОМПЬЮТЕР В РУКАХ ДЕФЕКТОЛОГА

Тихонова Елена Викторовна

(Государственное казённое общеобразовательное учреждение Калужской области «Людиновская школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», г. Людиново Калужской области)

Аннотация. В статье представлен многолетний опыт коррекционно-развивающей работы по развитию письменной речи у школьников с

интеллектуальными нарушениями с использованием текстового редактора и на основе жизненного опыта учеников, описанного в рассказах, сочинённых самими детьми.

Ключевые слова: дети с умственной отсталостью, дети с интеллектуальными нарушениями, развитие письменной речи, дефектология, формирование жизненной компетенции.

Разработанный в Институте коррекционной педагогики подход к обучению детей младшего школьного возраста навыкам создания и редактирования доступных им текстов на компьютере широко применяется учителями-дефектологами на уроках языкового цикла и доказал свою эффективность. Использование в обучении неспециализированных компьютерных программ, объединённых общим названием «Текстовые редакторы», является действенным средством развития письменной речи младших школьников, испытывающих по тем или иным причинам трудности в овладении данной формой речи, в том числе и для различных категорий детей с ОВЗ.

В ГКОУ Калужской области «Людиновская школа-интернат для обучающихся с ОВЗ», где обучаются дети с интеллектуальными нарушениями, ученики младших классов в течение учебного года успешно осваивают текстовый редактор, под руководством учителя-логопеда создавая небольшие тексты о своей жизни. В результате были изданы сборники рассказов, написанные и проиллюстрированные самими детьми, под названием «Мои рассказы (Истории из моей жизни)».

Рассказы, собранные в этих небольших книжках, – это истории из жизни учеников, которые они сочинили сами. Дети обучаются в 3 и 4 классах школы-интерната для детей с ограниченными возможностями здоровья по адаптированной общеобразовательной программе образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

В этих маленьких рассказах отражается жизненный опыт младшего школьника, небольшой, но очень личный: события школьной жизни, поездки домой на выходные и каникулы, встречи с родными людьми, мысли и чувства, возникающие в процессе взаимодействия ребёнка с окружающим миром... Младшие школьники могут охотно рассказывать о себе и о том, что их волнует. Но какое средство выбрать, чтобы вызвать у ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальной недостаточностью) неограниченное желание рассказать в письменной форме о событиях своей детской жизни? Как развивать у него желание и способность сочинять и редактировать истории, и посредством этого сочинительства развивать письменную речь? Такое средство есть! Это компьютерные программы, объединённые общим названием «Текстовые редакторы». Рассказы нашего ученика, эти маленькие сочинения на свободную тему, как раз и были написаны на клавиатуре компьютера, используя возможности текстового редактора. Задача написать сочинение, рассказать историю в письменной форме, бывшая прежде почти непосильной для младшего школьника с интеллектуальной недостаточностью, теперь, благодаря имеющимся компьютерным программам под общим названием «Текстовые редакторы», стала для него и посильной, и интересной!

На современном этапе развития коррекционной педагогики текстовые редакторы рассматриваются как новое средство развития письменной речи детей, испытывающих выраженные трудности в овладении письменной речью. Уникальность текстовых редакторов для детей, испытывающих трудности на пути развития речи, состоит в том, что впервые открывается возможность неограниченного экспериментирования с языковым материалом в пределах текста. Таким детям трудно подбирать слова, грамматически и логически правильно оформить высказывание. Особенно трудно им проделать эти операции в умственном плане. «Только компьютерная технология, а именно текстовый редактор, способен предоставить таким детям комфортные условия

для такого экспериментирования с языковым материалом в пределах целостного текста». [1]

Уже имеется опыт применения текстового редактора для развития письменной речи у слабослышащих детей, у детей с задержкой психического развития. Мы использовали эту компьютерную технологию в работе с такой трудной категорией детей, какой являются дети с интеллектуальными нарушениями. Младшие школьники с умственной отсталостью не пишут школьных сочинений. Этого не требует учебная программа данного вида школ. Лишь в старших классах программой предусмотрено написание учениками сочинений по картине, однако даже для старшеклассников этот вид языковой деятельности является очень трудным, и, говоря откровенно, не очень желанным занятием. Использование нами «Текстового редактора» в работе с младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями показало, что работа по написанию сочинений может быть успешной и с этой категорией детей и начинаться не в старших классах, а на гораздо более ранних этапах обучения. И работа эта вполне может стать для них и желанной, и интересной, и полезной!

В течение одного учебного года с несколькими учениками 3-го и 4-го классов школы-интерната мы проводили уроки и занятия в рамках коррекционного курса «Логопедия», на которых они осваивали некоторые операции текстового редактора, а именно: ввод текста (навык ввода прописной буквы, точки, запятой, вставки пробела между словами, переход на другую строку, перемещение курсора); редактирование текста (удаление, перемещение, копирование и вставка единиц текста); проверка орфографии и грамматики, сохранение файла. Создавая тексты на компьютере, ученики были избавлены от привычного страха сделать ошибку, который всегда сопутствует самостоятельной работе детей в тетрадях, от необходимости переписывать неудачный вариант. Скованность и напряжение исчезали, а языковая инициатива, напротив, появлялась. На этих уроках не ставилась задача обучить

детей текстовому редактору. Задачи, решаемые на них, находились в области общего развития детей. Рассказы, написанные детьми и собранные затем в книжки, являются не только примерами словесного творчества младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, но и учебными контрольными работами, отражающими умение детей писать и редактировать доступные им тексты на компьютере.

Примечателен тот факт, что дети сами предлагали темы для своих сочинений. Их увлекла идея стать «писателями». Важно, что их пример побуждал и других детей в классе сочинять истории и записывать их на компьютере. Мы наблюдали, как в процессе работы с текстовым редактором, по мере выполнения упражнений, предлагаемых авторами методики, у детей возрастал интерес к сочинениям как таковым и к сочинениям друг друга. Например, в нашем эксперименте участвовали два ученика, которые являются родными братьями. Они не только с большим любопытством относились к работам друг друга, но начинали даже «соревноваться» друг с другом за более подробное и точное описание событий жизни своей семьи, описанных в их рассказах. А это, в свою очередь, открывало поприще для педагогической (логопедической) работы с детьми по интенсивному речевому развитию и коррекции его нарушений.

Желание «сочинять» истории и записывать их на компьютере увлекло детей, давая, таким образом, им – уверенность в себе и желание и дальше сочинять и редактировать тексты, а учителю – возможность использовать компьютерную технологию «Текстовый редактор» в качестве нового средства развития письменной речи детей с интеллектуальными нарушениями.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) определяет требования к материально-техническим условиям получения образования данной категорией детей. Стандарт указывает, что технические средства обучения (включая специализированные компьютерные инструменты

обучения) должны удовлетворять особые образовательные потребности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также способствовать мотивации учебной деятельности, развивать познавательную активность обучающихся [2]

По нашему мнению, использование текстового редактора как средства развития письменной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью не только возможно, но и полезно. Уже в начальных классах следует вводить текстовый редактор как инструмент редактирования интересных и доступных детям текстов. Задачи по формированию умения создавать и редактировать тексты должны решаться на уроках языкового цикла. Включение таких уроков в обязательную школьную программу способствовало бы не только выполнению требований Стандарта, но и значительному продвижению детей по пути овладения ими письменной речью. Что и является нашей главной задачей!



Список литературы

1. Кукушкина, О.И. Новые средства развития письменной речи детей // Дефектология. – 2004. – № 1. – С. 76-85.

2. Федеральный государственный образовательный обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – М.: Просвещение, 2017.–С.26.

**АНАЛИЗ КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ (CASE-STUDY) КАК
ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Филиппова Вероника Анатольевна

(Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь)

Аннотация. В статье раскрывается сущность технологии анализа конкретных ситуаций в процессе подготовки студентов педагогических направлений к работе с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Рассмотрены виды ситуаций, содержащихся в кейсовых заданиях, определены действия, которые должны совершить обучающиеся для разрешения предложенного кейса, рассмотрены конкретные трудности, с которыми может столкнуться студент в практической работе, направленной на решение кейса, рассмотрены этапы разрешения кейса на конкретном занятии.

Ключевые слова: семья ребенка с ОВЗ, студент педагогического ВУЗа, кейс, практико-ориентированное образование, ребенок с ОВЗ, учитель, преподаватель ВУЗа

В современном мире важно создание пространства образования детей с привлечением семьи в качестве среды развития ребенка. Это наиболее перспективное направление развития системы образования детей с ОВЗ. Появление большого количества детей с ограниченными возможностями здоровья и со спецификой социально-психологического статуса вызывает необходимость формирования всеми субъектами воспитательно-

образовательного процесса, педагогами, родителями и детьми, иных, отвечающих ситуации развития механизмов межличностного взаимодействия.[4]

Как показывает Т. Н. Винаева[1], успешному личностному и социальному развитию детей с ОВЗ способствует участие в их образовательном процессе родителей. В связи с этим, сотрудничество с семьей ребенка с ОВЗ можно считать наиболее важным звеном современного образования. Без него не представляется возможным обеспечение становление социально активной личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Реализация подобной практики требует от школ усилий. К числу причин, вызывающих сложности можно отнести небольшое число действующих узких специалистов, а также недостаточная психолого-педагогическая подготовка учителей – предметников к взаимодействию с семьей ребенка с ОВЗ.

Следовательно, назревает необходимость повышения квалификации значительной части педагогов в данном направлении, а также совершенствование подготовки студентов педагогических высших учебных заведений. Общеобразовательная и методическая подготовка, знание психологического и физического развития ребенка не полностью восполняют потребности педагогов в решении задач взаимодействия педагога и семьи по поводу воспитания и обучения ребенка с ОВЗ. Необходимо, чтобы будущие педагоги имели совокупность знаний и навыков для оценки характеристики семьи ребенка с ОВЗ, ее воспитательного потенциала, конкретных ограничений в воспитательной функции, факторов риска, а также сущности педагогической культуры родителей в целом, возможностей ее повышения, моделей взаимодействия родителя и школы, традиционные и нетрадиционные формы установления связи между семьей ребенка с ОВЗ и учителем. Эти знания студент может получить в рамках разнообразных дисциплин, с применением инновационных педагогических технологий.[8]

Анализ конкретных ситуаций или case-study один из наиболее востребованных и распространенных методов организации активной познавательной деятельности студентов. Вопросам использования кейс-технологий посвящены работы М. Буравого, О.Н. Калачиковой, И. Козиной, Е.И. Михайловой, Г.Н. Прозументовой, О.Г. Смоляниновой, Ю.П. Сурмина и др. Реализация технологии кейсов отвечает набирающей силу тенденции к практикоориентированности профессионального образования, к развитию у обучающихся компетенций, принятия эффективных и обоснованных решений профессиональных проблем. Он развивает способности к анализу жизненных задач, которые связаны не с теоретическими представлениями, а с ситуациями реальной жизни семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Часто задания для кейсов формируют, исходя из конкретных запросов, с которыми приходят родители на консультации к психологам или педагогам. Разрешая конкретную жизненную ситуацию, студент должен:

- определить в чем заключается проблема, есть или нет, она вообще;
- определить свое отношение к ситуации;
- оценить отношение к ситуации родителя ребенка с ОВЗ.

Включенные в кейс ситуации могут быть разными. Например, ситуация-иллюстрация. Она поясняет какую-либо сложную процедуру или ситуацию, относящуюся к основной теме и заданную преподавателем. В меньшей степени стимулирует самостоятельность в рассуждениях. Это примеры, поясняющие излагаемую суть, хотя может быть позволено, сформулировать вопрос или согласие, но тогда ситуация-иллюстрация уже перейдет в ситуацию-оценку.

Ситуация-упражнение. Здесь используют уже принятые на более ранних этапах решения, и предполагает очевидное, не требующее дискуссии поставленных проблем. Такие ситуации могут развивать у студентов навыки по обработке и обнаружению информации, которая будет относиться к проблеме анализа или исследования. Они имеют тренировочный характер. В целом, такие ситуации в основном дают возможность обучение студентов действовать

грамотно, и слажено в тех условиях, которые им заранее известны, получить недостающий опыт.

Ситуация-оценка предполагает выдвижение положения выход из которого уже найден. Необходимо провести анализ тех решений, которые уже приняты, проверить их обоснованность, предоставить мотивированное заключение по факту совершённых действий, либо бездействия.

Ситуация-проблема – это определенное сочетание факторов реальной жизни семей, воспитывающих детей с ОВЗ, а студенты – это действующие лица, которые пытаются отыскать конкретное решение, имеющие как положительный, так и отрицательный исход [2, 126с.].

Практика показала, что метод анализа конкретных ситуаций стимулирует обращение студентов к научным источникам, усиливает стремление к приобретению теоретических знаний для получения ответов на поставленные вопросы. Однако основная цель этого метода – развивать аналитические способности, помогать правильному использованию имеющейся в их распоряжении информации, вырабатывать самостоятельность и инициативность в решениях[5, с101]. .

Опишем модель организации учебного занятия для студентов педагогических направлений, по формированию навыков взаимодействия с родителями детей с ОВЗ, путем использования Кейс-технологии:

1. Погружения в совместную деятельность. Этот этап предназначен для того, чтобы сформировать у студентов группы мотивацию к совместной работе над ситуациями кейса. Кроме этого, здесь важна инициативность участников. Возможность обсуждения проблемы всеми без исключения.

2. Организация совместной деятельности. Здесь важно создать условия для работы, которая направлена на разрешение проблемы. Это может быть деятельность, реализуемая в малой группе или индивидуально. Тем не менее, задача педагога организовать не только процесс, но и создать условия для

групповой работы студентов при одновременном учете индивидуальных мнений.

3. Анализ и рефлексия совместной деятельности. Основная задача этого этапа – проявить образовательные и учебные результаты работы с кейсом. Действия преподавателя могут быть следующими: он завершает дискуссию, анализируя процесс обсуждения кейса и работы всех групп, рассказывает и комментирует действительное развитие событий, подводит итоги [6]

Разновидности кейсов, обучающие взаимодействию с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья:

1. обучающие анализировать проблемы семьи в целом и каждого члена в отдельности, в том числе и ребенка с ОВЗ;

2. обучающие вычленению проблемы семьи из общего потока запросов и высказываний;

3. обучающие принимать решения, в том числе и в нестандартных ситуациях, которые могут стимулировать семью ребенка с ОВЗ к развитию или показать иное направление действий;

4. обучающие использовать метод кейсов в процессе взаимодействия с семьей ребенка с ОВЗ;

5. иллюстрирующие саму ситуацию, процесс ее протекания и разрешения.[2]

Рассмотрим пример кейса и на его основе определим сложности, с которыми могут столкнуться студенты при его решении.

Личные сообщения педагогу начального образования. «Пишет вам мать троих детей. С нами живет, а скорее существует, мой сын Рустам - он инвалид. Ему семь лет, но речи быть не может не только о том, чтобы он пошел в школу, ни о нормальном общении с ним. Он не узнает ни меня, ни отца, ни своих брата с сестрой, не умеет говорить. В доме напряженная обстановка, младшие дети по ночам просыпаются от его внезапного крика или смеха. Я не сплю по ночам, стала нервная, издерганная, такими же растут наши дети. Намучившись,

взвесив все «за» и «против», в интересах младших детей мы с мужем решили, наконец, отдать Рустама в дом инвалидов и регулярно навещать его там. Прошли медосмотр, собрали документы, и с тех пор дело не сдвинулось ни на шаг. «Нет мест». Мой дом превратился в большую клетку, из которой не вырваться. Помогите мне вырваться из этой тяжелой ситуации...».

Вопросы

1. Дайте характеристику ситуации.
2. Как должен действовать педагог, если один из детей из этой семьи учится в его классе?
3. Должен или нет педагог поделиться информацией с кем-то еще, кто компетентен помочь семье?

Решение кейса

Ответ на первый вопрос. Женщина, мама, не может принять своего ребенка. Она затрачивает много времени на уход за ним, не получая удовлетворение от взаимодействия со своим сыном. В их семье было принято тяжелое решение – передать ребенка в социальное учреждение, чтобы, как предполагают взрослые, спасти тех, кто еще растёт в семье. Мать обратилась к учительнице, потому что больше не к кому было.

Ответ на второй вопрос. Задача учителя помочь матери восстановить ее эмоциональное состояние. Обратит внимание на успеваемость и настроение того ребенка, который обучается в классе.

Ответ на третий вопрос. О ситуации учитель должен обязательно сообщить вышестоящему руководству, школьному психологу и социальному педагогу. Данной семье необходима помощь не только учителя, но и специалиста-психолога.

В целом, можно говорить о том, что в этом кейсе рассматривается консультативная роль учителя. Студентам необходимо на практике разрешить ситуацию. Во время занятия можно предложить моделировать разные способы общения педагога и обратившейся матери по средствам социальных сетей.

Разрешая такие кейсы, студенты могут столкнуться со следующими проблемами:

- выделение проблемы;
- особенности взаимодействия при его реализации по средствам компьютера;
- поиск и нахождение оптимального разрешения проблемы;
- выбор и оформление решения в небольших группах, так как предполагается, что разрешение кейса – это групповая работа.

Чаще всего студенты аккумулируют все знания и опыт, которые они получили в рамках педагогической практики работы с семьей ребёнка с ОВЗ, предлагают пути решения кейса, что приводит к формированию необходимых компетенций, которые нужны в будущем при взаимодействии с такой семьей.

Таким образом, технология case-study в профессиональном образовании педагога выступает как инновационная и актуальная технология, позволяющая реализовать практикоориентированный характер подготовки учителя для работы с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ. На наш взгляд наиболее важной характеристикой рассматриваемого метода является то, что он формирует творческое осмысление будущими педагогами ситуаций, в которых оказались родители детей с ОВЗ. Этот метод позволяет обучить студентов анализу внутренних и внешних условий, оценке альтернатив и формированию готовности принятия решений.

Список литературы

1. Винтаева Т Н, Мелькина В. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и их семей в пространстве Лекотеки // СНВ. 2014. №1 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-invalidov-i-ih-semey-v-prostranstve-lekoteki> (дата обращения: 23.11.2020).
2. Педагогические технологии [Текст] / Под общ. Ред. В. С. Кукушкина. – М., Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 336 с.

3. Переход к Открытому образовательному пространству. Часть 1. Феноменология образовательных инноваций. Коллективная монография. Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск. Изд-во Том. Ун-та 2005. 166с.

4. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case study в обучении студентов // Гуманитарный вестник. — Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2000.

5. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза. [Текст]: методическое пособие / авт.-сост. Н. Э. Касаткина, Т. К. Градусова, Т. А. Жукова, Е. А. Кагакина, О. М. Колупаева, Г. Г. Солодова, И. В. Тимонина; отв. ред. Н. Э. Касаткина. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2011. – 237 с.

6. Шабас С. Г. Сотрудничество с родителями как условие качества дошкольного образования // СДО. 2017. №8 (80). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotrudnichestvo-s-roditelyami-kak-uslovie-kachestva-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 23.11.2020).

7. Юденкова И.В., Щенникова С.В. Подготовка студентов педагогического вуза к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Приволжский научный вестник. 2014. №8-2 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-studentov-pedagogicheskogo-vuza-krabote-s-detmi-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 23.11.2020)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Шуханова Энгельсина Григорьевна

(Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение

«Республиканский центр образования» г. Улан-Удэ)

Аннотация. В статье представлен опыт работы ГБОУ «РЦО» по организации образовательного процесса по дистанционной форме обучения всех категорий детей с ОВЗ. Более подробно описано использование

дистанционных образовательных технологий при обучении детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Ключевые слова. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), дистанционные образовательные технологии.

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Республиканский центр образования» создано в 2009 году в рамках программы реализации приоритетного национального проекта «Образование». В Центре дистанционно обучаются дети с ОВЗ всех категорий, не имеющие медицинских противопоказаний к работе с компьютером. Педагогическим коллективом центра разработаны и реализуются различные варианты адаптированной образовательной программы для детей с ОВЗ в соответствии с клинической сущностью имеющихся у ребенка нарушений. В центре созданы кадровые, психолого-педагогические, материально-технические, информационно-методические условия для обучения детей с ОВЗ. Учебный процесс обеспечен необходимыми техническими средствами как для учащихся, так и для учителей. Для проведения онлайн уроков используется платформа программы Skype, на которой можно общаться в режиме реального времени. Для создания специальных образовательных условий используется электронный журнал, электронный дневник, сайт образовательной организации <https://rco03.ru/> , личные сайты учителей <https://shuhanovaeg.ucoz.net/> и др. В контент сайта образовательной организации входит СДО «Moodle» (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда)<http://moodle.rco03.ru/login/index.php> . В СДО «Moodle» учителя создают курсы по предметам, размещая различные элементы курса и ресурсы.

Одновременно с использованием контента Moodle учителя также работают на различных образовательных порталах: Российская электронная школа (<https://resh.edu.ru/>), Яндекс-учебник (<https://education.yandex.ru>), Lecta (<https://lecta.rosuchebnik.ru>),

Библиотека МЭШ (<https://uchebnik.mos.ru/catalogue>), Учи.ру (<https://uchi.ru>), ЯКласс (<https://www.yaklass.ru/>) и др.

На уроках используются различные онлайн-доски, которые позволяют включать учащихся в совместную работу. (Рис.1)

- <https://miro.com/> <https://awwapp.com/> <https://scribblar.com/>
- <https://limnu.com/> <https://www.autodraw.com/>
- <https://classroomscreen.com/> <http://www.groupboard.com/products/>
- <https://www.twiddla.com/> <https://www.webwhiteboard.com/> и др.

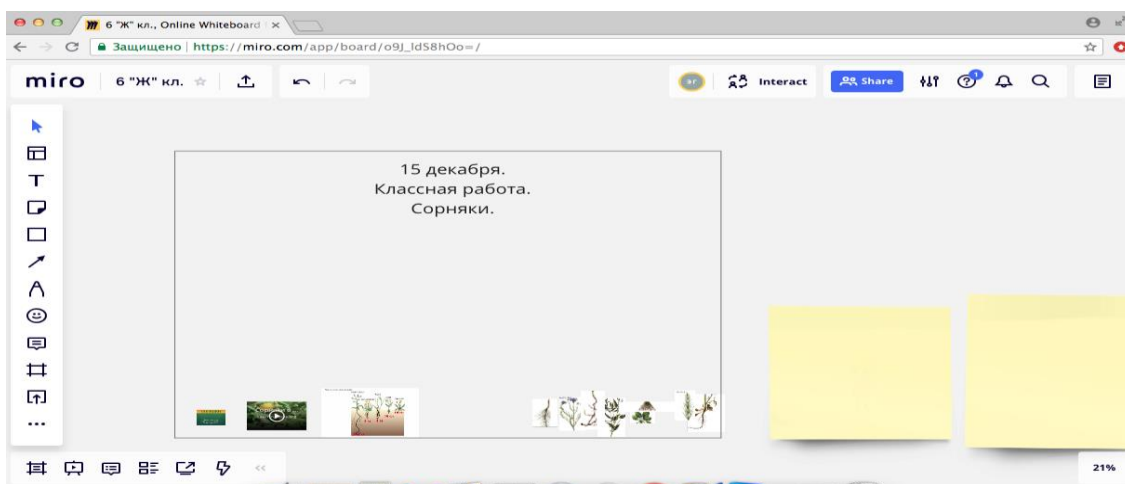


Рис. 1. Онлайн-доска MIRO

Наряду с интеллектуально сохранными детьми в ГБОУ «РЦО» обучаются дети с нарушением интеллекта. Главной задачей обучения и воспитания данной категории детей является развитие их потенциальных познавательных возможностей, коррекция поведения, привитие им трудовых и других социально значимых навыков и умений. Контент вышеперечисленных порталов также используется на дистанционных уроках с детьми, имеющими нарушения интеллекта. Но, к сожалению, часто случается, что учебный материал, заимствованный на этих порталах не соотносится с объемом изучаемого материала, часто перенасыщен лишними деталями, что значительно осложняет восприятие информации умственно отсталыми учащимися. Все эти факты не позволяют соблюдать в полной мере основные дидактические принципы обучения: наглядность, опора на изученный материал, доступность,

последовательность и систематичность. Необходимо адаптировать данный материал к уровню и особенностям развития детей с ОВЗ, умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

У умственно отсталых детей наблюдаются значительные нарушения психических функций: мышления, внимания, памяти, речи, моторики, эмоциональной сферы, резко снижена учебная мотивация. Чтобы исправить вышеназванные нарушения, повысить интерес учащихся с нарушением интеллекта к предмету, необходимо совместно с детьми овладевать различными компьютерными программами и сервисами. При этом очень важен подбор таких программ и сервисов, которые активизировали бы развитие ребёнка, обеспечивали коррекцию нарушений развития, способствовали социальной адаптации, создавали бы условия для обеспечения охраны здоровья и адаптировали бы дистанционное обучение к уровню и особенностям развития ребёнка с умственной отсталостью. Этим требованиям в полной мере соответствуют программы «ПервоЛого», «ЛогоМиры».

Программа «ПервоЛого» применяется как способ овладения школьниками компьютерных технологий, так и метод, обучения их любой изучаемой дисциплине. Данная программа отличается интересным и доступным способом усвоения учебной информации, и может использоваться при восприятии новых знаний, его переработке, усвоении и запоминании изученного объема информации, использовании усвоенного в жизни. Среда «ПервоЛого» дает возможность реализовывать инновационные методы обучения. [2. с. 427-431]

Значительно нарушены у детей с недостаточным интеллектом пространственное восприятие и ориентировка в пространстве, что затрудняет овладение ими такими учебными предметами, как математика, география, история и др. [1. с.30]. При изучении этих предметов широко используется онлайн-сервис <https://learningapps.org/> , позволяющий создавать по предложенным шаблонам интерактивные упражнения для проверки знаний.



Рис. 2. Интерактивное упражнение в Learningapps

Можно использовать этот сервис для визуализации учебного материала на уроках и во внеурочной деятельности. Этот сервис позволяет создавать адаптированные для детей с нарушением интеллекта пособия, которые отвечали бы требованиям, предъявляемым к наглядности в олигофренопедагогике (Рис.2).

Глог-технология <http://edu.glogster.com/> – мультимедийная веб-страница с текстами, фото, видео, звуковыми файлами, графикой, ссылками. Основная цель создания плаката не просто размещение на нем каких-то данных, а повышение наглядности информации и эффективности процесса обучения. Детям очень нравится на уроках совместно с учителем работать с интерактивными плакатами, в качестве домашнего задания они сами создают интерактивные плакаты по определенным темам. Особенно часто мы применяем их на уроках повторения, обобщения и систематизации материала. <https://edu.glogster.com/dashboard> (Рис. 3)



Рис. 3. Интерактивные плакаты в Glogster

«Ленты времени» (TimeRime, timetoast.com, timeline) служат для создания временно-событийных линеек. Эти ленты могут сопровождаться текстами, фотографиями, видеороликами. Эти сервисы можно использовать на уроке любой предметной направленности. В первую очередь, конечно, на уроках истории за счет визуализации абстрактной информации и динамического представления исторических процессов открывается возможность более полного и прочного усвоения материала учащимися с нарушением интеллекта. Хронологические ленты с соответствующим контентом являются наглядным способом представления различных, не только исторических процессов, событий, явлений, которые имеют четкую привязку ко времени. Созданную «Ленту времени» можно просматривать, дополнять в течение всего учебного года по мере прохождения материала.

Ниже представлен вариант «Ленты времени» созданный по предмету «Сельскохозяйственный труд» по теме «Технология выращивания картофеля» в 5 классе (рис.4). <https://time.graphics/line/363725>

Технология выращивания картофеля - Лента времени

Все события представлены на интерактивной таймлинии. Наглядно. Вы сможете изучить все

<https://time.graphics>

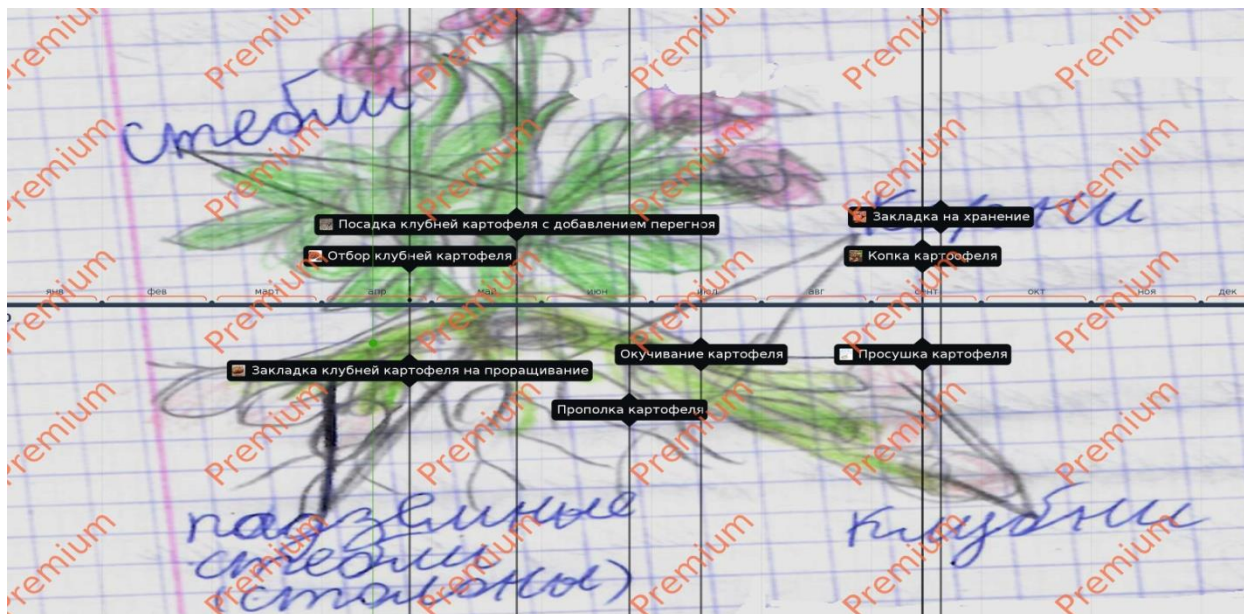


Рис. 4. Хронологическая лента «Технология выращивания картофеля»

Картографические сервисы для создания собственной интерактивной карты. Данный сервис широко используется на уроках географии, природоведения, истории и во внеурочной деятельности. Используя данный сервис мы с учащимися разработали проект посвященный 75-годовщине Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 «Вечный огонь»

https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1u_WrdWq503K_UYFHu904pyGzxPDrdzRd&hl=ru&ll=52.98824336679967%2C68.9724764500

Облако слов <https://tagul.com> <https://wordart.com/> <http://worldclouds.com/> - это один из способов визуализации текстовой информации, который успешно можно использовать в учебной работе. Облака могут иметь различную форму, шрифты, фоны и цветовое решение. В облаке каждое слово при наведении на него курсора выделяется крупнее, меняет цвет на заданный, представляется как гиперссылка. Эти сервисы можно использовать на любом уроке, на любом этапе урока. Особенно эффективно использование этих сервисов на уроках в игровых заданиях на коррекцию и развитие зрительного восприятия

(наложенные, спрятанные, зашумленные, перевернутые изображения). В виде примера представлена «Облако слов» созданное по предмету «Русский язык» по теме «Словарные слова» в 3 классе (рис. 5). Можно использовать различные виды данного задания: облако из одного словарного слова; облако из словарных слов в рамках одной изученной темы; облако из слов, изученных за год и т.д. Ниже представлен вариант облака, созданный из словарных слов, изученных на уроках русского языка в первом полугодии по программе 3 класса.
<http://www.imagechef.com/r/vUZ0Q6>



Рис. 5. Облако слов «Словарные слова»

Кроме вышеперечисленных сервисов для адаптации дистанционного обучения к уровню и особенностям развития детей с ОВЗ, умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) можно использовать:

- Интеллект-карта **Bubbl.us MINDOMO** <http://www.spiderscribe.net/>— это графический способ представить информацию в виде карты.
- Скрайбинг <https://www.sparkol.com/en> – это способ визуализации информации при помощи графических символов, просто и понятно отображающих ее содержание и внутренние связи.
- Инфографика **Easel.ly** <http://piktochart.com/> <http://canva.com/> – это графический способ подачи информации.
- Сервисы и онлайн-конструкторы для создания КИМов:
- <https://learningapps.org/> <https://kahoot.com/> <https://get.plickers.com>

- <https://www.google.ru/intl/ru/forms/about/>

Итак, наряду с коррекцией нарушений развития и обеспечением социальной адаптации, созданием условий для обеспечения охраны здоровья необходимо адаптировать дистанционное обучение к уровню и особенностям развития детей с ОВЗ, умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Применение специализированных компьютерных технологий позволяет активизировать компенсаторные механизмы и достичь оптимальной коррекции. А для этого важно уметь мотивировать ребенка для совместной работы. А мотивация с помощью современных технологий является проще по сравнению с традиционными методами обучения.

Список литературы

1. Косымова А.Н. Коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушениями интеллекта// Дефектология. –2006. – № 5.- С. 30
2. Шуханова Э.Г. Практическое использование программы «Перволого» на уроках в коррекционных классах // Сборник статей Международного научно-методического конкурса Преподаватель года 2019. - 2019. С. 427-431

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Якупова Диляра Ильгизаровна, Меньшаева Светлана Петровна
(ГБОУ «Бугульминская школа № 10 для детей с ограниченными
возможностями здоровья», г. Бугульма, Республика Татарстан)*

Аннотация. Каждому ребенку нужно создать благоприятные условия для его развития, должно быть организовано психолого-педагогическое сопровождение. Под психолого-педагогическим сопровождением ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно понимать комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребёнку и его родителям в решении задач, связанных с развитием, обучением, воспитанием,

социализацией со стороны специалистов различного профиля, действующих согласованно.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, интеллектуальное развитие детей, инклюзивное образование, социальная адаптация и реабилитация.

Под психолого-педагогическим сопровождением ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно понимать комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребёнку и его родителям в решении задач, связанных с развитием, обучением, воспитанием, социализацией со стороны специалистов различного профиля, действующих согласованно. Сопровождение осуществляют следующие специалисты: социальные педагоги, учителя-дефектологи, логопеды, психологи и педагоги [4].

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание психолого-педагогических условий для нормального и успешного развития, обучения ребенка.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- оказание помощи детям, которые нуждаются в особых обучающих программах;
- создание эмоционально благоприятного климата в педагогическом составе и детском коллективе;
- своевременная диагностика и коррекция нарушений в развитии;
- повышение психологической и педагогической компетентности родителей и учителей по вопросам, касающимся обучения и воспитания ребенка;
- изучение индивидуальных особенностей детей.

Выделяют 5 этапов психолого-педагогического сопровождения.

1. Диагностический этап. На данном этапе осуществляется сбор необходимых данных о ребенке. Он включает в себя первичную диагностику развития ребенка на ПМПК.

2. Поисковый этап. Он ориентирован на анализ приобретенной информации о психическом развитии ребенка и его социальной ситуации развития. На этом этапе обсуждаются способы решения проблемы и определяются специальные условия развития, обучения и воспитания ребенка.

4. Консультативно-проективный этап. На этом этапе заключается договор между родителями и центром психолого-педагогической реабилитации и коррекции, родитель пишет согласие с выбором формы специального образования. Специалистами предварительно изучается медицинская карта развития ребенка. Каждый специалист проводит углубленную диагностику по направлениям коррекционно-развивающей работы: развитие, речевое развитие, общение, личностная сфера, навыки деятельности.

5. Деятельностный этап. Данный этап предполагает целенаправленный психолого-педагогический процесс, в котором осуществляется взаимодействие специалистов, родителей и детей.

6. Рефлексивный этап (заключительный). Здесь проводится анализ возможностей реализации задач сопровождения, выполнения рекомендаций всеми участниками сопровождения.

На рисунке представлена модель психолого-педагогического сопровождения.



Для организации психолого-педагогического сопровождения в школе необходимо наличие как «внутренних», так и «внешних» условий. К собственно «внутренним» условиям следует отнести организационные, кадровые и средовые.

К «внешним» условиям относятся:

- наличие образовательных учреждений разных ступеней образования: система ранней помощи – вариативность форм включения ребенка с ОВЗ в ДООУ – организация обучения в общеобразовательной школе;
- преемственность и взаимодействие между общеобразовательными учреждениями;
- наличие структур, оказывающих эффективную методическую и организационную поддержку и сопровождение инклюзивных образовательных учреждениях;
- поддержка управления образования; взаимодействие с социальными партнерами.

Организационной структурой службы сопровождения ребенка с интеллектуальными нарушениями в нашей школе является психолого-

педагогический консилиум (ППК) [4]. В штатном расписании имеются ставки учителя-логопеда и педагога-психолога.

В обязанности учителя-логопеда входит: всестороннее изучение речи обучающихся, проведение индивидуально-групповых и фронтальных занятий с учащимися, имеющими отклонения в речевом развитии, оказание методической помощи учителям по преодолению трудностей при освоении обучающимися родного языка. Для логопедических занятий в учебном плане предусматриваются часы в соответствии с Базисными учебным планом образовательных учреждений [3].

Педагог-психолог выявляет особенности интеллектуального развития детей, личностных и поведенческих реакций, проводит групповые и индивидуальные занятия, направленные на нормализацию эмоционально-волевой сферы, формирование продуктивных способов мыслительной деятельности, а также на профилактику возможных отклонений межличностных отношений; оказывает методическую помощь учителям; развивает психолого-педагогическую компетентность педагогов и родителей [1].

В каждом конкретном случае определяются ведущие направления в работе с ребенком. Для одних детей на первый план выступает ликвидация пробелов в знаниях учебного материала; для других – формирование произвольной деятельности, выработка навыка самоконтроля; для третьих необходимы специальные занятия по развитию моторики и др.

Учителя-предметники, проводят систематическое углубленное изучение обучающихся с целью выявления их индивидуальных образовательных особенностей и определения направлений развивающей работы, фиксируют динамику развития обучающихся, ведут учёт освоения ими общеобразовательных программ, совместно с педагогом-психологом ведут карты сопровождения учащихся [2].

Одним из связующих звеньев системы сопровождения являются родители. Родитель выполняет в данной системе роль носителя и транслятора, определенных микрокультурных ценностей – религиозных, этических и пр., но при этом его воздействие носит скорее не формирующий, а регулирующий характер. Родитель в меньшей степени вмешивается в выбор ребенком конкретных целей и задач школьной жизнедеятельности, он стремится отсечь, закрыть те пути развития, движение по которым нежелательно, вредно и даже опасно для ребенка, как с физической и правовой точек зрения, так и с точки зрения семейных, культурных, религиозных, национальных традиций. Это требует выстраивания определенной системы работы с родителями обучающихся, которая поможет родителям понять свои воспитательные успехи и неудачи и, возможно, пересмотреть систему взаимодействия со своим ребенком [3].

Целенаправленная организация работы по психолого-педагогическому сопровождению содействует развитию и реализации потенциальных возможностей обучающихся школы, повышению их активности и самостоятельности, выработке навыков культурного поведения, то есть коррекции недостатков, присущих нашим детям, их социальной адаптации и реабилитации, включению после окончания школы в жизнь нашего общества.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ позволяет получить ребенку не только развитие, воспитание, обучение, но и обеспечивает физическое, психическое, психологическое, нравственное и социальное здоровье.

Список литературы

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе (серия Практическая психология в образовании). М.: Совершенство, 1997.
2. Бондаренко И.М., Ковешникова А.М. Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Методические рекомендации. 2012.

3. Левченко И. Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие. М.: Просвещение, 2008.

4. Распоряжение Минпросвещения от 09.09.2019 № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации»

5. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011.

РАЗДЕЛ 5

РАННЯЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ОВЗ И ИХ СЕМЬЯМ В ОБРАЗОВАНИИ

ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Антонова Марина Александровна

(ГБОУ «Лаишевская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Лаишево, респ. Татарстан)

Вся работа учреждения должна быть направлена на то, чтобы родители из пассивных наблюдателей стали активными участниками воспитания и обучения своих детей.

А.Р. Маллер

Одна из приоритетных целей социальной политики России — модернизация образования в направлении повышения доступности и качества для всех категорий граждан. Это отчасти обусловлено тем, что в российском обществе наблюдается не только стабильное сокращение числа трудоспособного населения, но и сохраняется тенденция ухудшения его качественного состава на фоне роста инвалидизации детей и молодёжи, что становится ощутимым ограничением экономического развития страны.

Современный мир переживает коренную смену подходов к образованию и к социокультурной политике в целом. Изменение подходов к обучению и воспитанию детей с ОВЗ направлено на формирование и развитие социально-активной личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения. Основное направление развития школы – интерната сегодня – максимально выявить и развить в совместном сотрудничестве богатейшие возможности, заложенные в каждом ребенке, готовить поколение уверенных в себе, ясно мыслящих людей, умеющих самостоятельно ориентироваться в потоке

возрастающей информации и столь небезопасной для детей с ОВЗ социальной среде.

Социологические исследования утверждают, что социальная среда стала агрессивной по отношению к ребенку. Поэтому в теории и практике образования идет активный поиск эффективных способов взаимодействия педагога с родителями в решении проблемы формирования у ребенка опыта безопасного поведения в социуме. Особенно остро эта проблема встает перед детьми с ОВЗ. Родители, у которых рождается ребенок с ограниченными возможностями здоровья, попадают в трудную жизненную ситуацию. При этом у родителей зачастую возникает или отрицание болезни или, напротив, преувеличение ее значимости.

Старый школьный афоризм гласит: «Самое сложное в работе с детьми – это работа с их родителями». В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [1] и конвенцией о правах ребенка [2] родители должны не только отвечать за образование своего ребенка, но и быть полноправными участниками этого процесса.

В теории и практике образования постоянно обсуждаются вопросы взаимодействия педагогов и родителей. Ведущую роль в организации сотрудничества школы и семьи играют педагоги. Именно от их работы зависит то, насколько родители понимают политику, проводимую школой по отношению к воспитанию, обучению детей, и участвуют в ее реализации. Инициатива объединять усилия по – прежнему принадлежит педагогам еще и потому, что родители, концентрируя свое внимание прежде всего на уходе за ребенком, чаще всего не видят его затруднений, потому что большую часть своего времени ребенок находится в интернате. Эффективность коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения в развитии, зависит от согласованных действий родителей и всех участников образовательного процесса. С первого знакомства с семьей ребёнка-инвалида необходимо

определить готовность родителей к сотрудничеству, чтобы помочь справиться с трудной задачей воспитания ребенка с ОВЗ.

С. Выготский подчеркивал, что особенности личности аномального ребенка во многом определяются его положением в семье[3]. Негативные факторы семейного воспитания способны вызвать задержку психического развития, нарушения поведения и личностного развития в целом. Умение наладить доверительные отношения с родителями – путь успешного взаимодействия специалистов школы с семьей, от которого зависит успех образовательных отношений. Это совместная работа специалистов с семьей и ребенком, направленная на оказание грамотной помощи ребенку с проблемами в развитии, а также членам семьи, стимулирование родителей к активному участию в образовательной деятельности, овладению основными технологиями по воспитанию. У В. А. Сухомлинского есть такие слова: «Только вместе с родителями, общими усилиями, учителя могут дать детям большое человеческое счастье»[4]. Для достижения этой цели целесообразно использовать следующие направления сотрудничества с родителями:

- Информационное. В ходе этой работы родители получают всю необходимую информацию об организации обучения и воспитания, жизни и быта детей в образовательном учреждении; об обязанностях родителей.-

- Психолого - педагогическое . Родителям предоставляется информация об особенностях психической деятельности детей, их поведения в учебное и внеучебное время, отношение к подготовке домашних заданий, особенности взаимоотношений со сверстниками и др.

Родители узнают рекомендации по организации режима дня дома, в семье, о правилах организации домашних занятий; по формированию ответственности у детей и взрослых в опасных ситуациях и т.д.

Эти направления сотрудничества позволяют своевременно реагировать на малейшие изменения в поведении, психике, состоянии здоровья воспитанников. Основными формами работы с родителями детей с ограниченными

возможностями здоровья являются беседы, консультации, родительские собрания в форме: тренинга, «круглых столов».

Беседы с родителями носят как индивидуальный, так и коллективный характер, в зависимости от решаемых вопросов. В целях дальнейшего развития заложенных в ребенке талантов, родители получают от воспитателей оперативный видео и информативный материал об успехах и достижениях их ребенка. Обратная связь, когда родители также оперативно реагируют на полученную информацию, является очень важным критерием эффективности сотрудничества воспитателя и родителей.

Консультирование является одной из эффективных форм взаимодействия педагога с родителями. Оно дает возможность выявить существующую у родителей психолого – педагогическую проблему и таким образом выбрать эффективный путь ее решения. Важно, чтобы родители увидели позитивное отношение педагога к их ребенку, и могли быть уверены в том, что он действует именно в его интересах. При этом необходимо вселять уверенность в родителей в том, что совместными усилиями обучение и воспитание их детей будет обязательно успешным.

Участие в тренинге помогает родителям приобрести навыки решения конфликтных ситуаций с ребёнком, научиться эффективному взаимодействию с ним, решить некоторые личностные проблемы, осознать и оптимизировать свою родительскую позицию. Кроме того, во время проведения «круглых столов», родители детей с ОВЗ имеют возможность встречаться друг с другом, обмениваться опытом и оказывать поддержку, что даёт им ощущение того, что «они не одиноки». Работа, построенная таким образом, помогает решить не только личностные проблемы, но и выработать определённые социальные навыки для преодоления трудностей в воспитании детей с ОВЗ.

В интернате воспитываются также дети, не имеющие родителей, ответственность за воспитание которых возложена на лиц, их заменяющих, т.е. на опекунов. Среди них есть как близкие ребенку родственники, так и

совершенно посторонние люди. Есть и такие дети, над которыми опекуны менялись не единожды, а это означает, что взаимоотношения ребенка с опекунами в большинстве случаев, очень непростые. В подобной ситуации роль воспитателя в создании благоприятной для всех участников воспитательного процесса обстановки, трудно переоценить. Опекун видит ребенка крайне редко, забирая его в семью один раз в две недели. Всю информацию о своем подопечном опекун получает от воспитателя, классного руководителя. В этом случае очень важно, учитывая интересы ребенка, построить взаимоотношения взрослых таким образом, чтобы в конечном итоге ребенок получал все то ценное, что дает семья. Поддерживая тягу ребенка к семье, в то же время, и это самое важное, на мой взгляд, необходимо вызвать у опекунов такие чувства к этому ребенку, какие они должны испытывать к собственным детям. Прежде всего, это конечно, любовь и чувство ответственности. А за чувствами должны следовать конкретные действия, приниматься верные решения. Безусловно, работа с родителями детей с ОВЗ трудна и сложна не менее, чем с самим ребенком, в силу обозначенных выше проблем. Практика показывает, что в большинстве случаев родителей интересует больше всего бытовая сторона жизни их ребенка в интернате, нежели развитие его как духовно – нравственной личности. Поэтому изменить вектор семейного воспитания ребенка, воспитывающегося в условиях школы – интерната – задача непростая. Мало иметь педагогическое образование. Нужно быть еще и психологом человеческой души и просто любить чужих детей как своих.

Создавая воспитательное пространство семьи, очень важно, чтобы родители испытывали потребность в своем духовно – нравственном и коммуникативном саморазвитии, потому что, как известно, только личность может воспитать личность.

Сейчас мы стоим на пороге больших перемен в системе образования и существующая система специальных коррекционных учреждений для детей с ОВЗ тоже претерпевает серьезные изменения и во многом стоит на пороге

своей реорганизации. Коррекция отклонений в развитии путем снижения зависимости ребенка от посторонней помощи, активизирование его активности является основной целью воспитания и обучения детей с ОВЗ. Одной из основных задач современной школы-интерната является модернизация и инновационное развитие – учебно-воспитательного процесса. В условиях решения этих стратегических задач - идеальный выпускник – это не эрудит с широким кругозором, а человек, умеющий ставить перед собой цели, достигать их, эффективно общаться, жить в информационном мире, делать осознанный выбор и нести за него ответственность, решать проблемы, в том числе и нестандартные, имеющий равные возможности со своими здоровыми сверстниками для последующей профессиональной деятельности.

Как всё новое, модернизация системы образования, новый подход к обучению и воспитанию детей с особыми нуждами и потребностями, требует кропотливого изучения и подготовки. Сегодня задача педагога - не только давать детям знания, развивать умения и навыки – это не самое главное. Гораздо важнее пробудить интерес детей к познанию, научить радоваться новым открытиям и стремлениям, исследовать что-то новое, научить их общению друг с другом и окружающими.

На это потребуется не один год работы и на сегодняшний момент педагоги готовы к этому преобразованию. Готовы осуществлять, перестраиваясь самим. И если ежедневно мы отвечаем на вопросы своих воспитанников: «Как и Почему», «Кто, Что, Когда и Где»? то можно уверенно сказать, что «воспитатель» – это не профессия, и даже не работа. «Воспитатель» - это жизнь, ее философия. Эффективность воспитания ребенка с ОВЗ в условиях школы – интерната напрямую зависит от того, насколько тесно взаимодействуют школа и семья. И только в результате комплексной работы воспитателей, учителей, психологов, педагогов дополнительного образования постепенно формируется активная родительская позиция,

укрепляется взаимодействие и сотрудничество школы и семьи, повышается родительская компетентность.

Список литературы

1. Федеральный закон № 273 - ФЗ от 29 .12. 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» . Статья44. Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся.
2. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989)
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Изд. Концептуал. 2016.

МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Бланк Мария Павловна, Демичева Надежда Григорьевна, Дойкова
Светлана Владимировна, Дувакина Ольга Викторовна*

*(Муниципальное учреждение Центр психолого-педагогической, медицинской
и социальной помощи «Содействие» г. Ростов, Ярославская область),*

Аннотация. Материалы, представленные в данной статье, могут быть использованы органами управления, администрацией, педагогами образовательных организаций, специалистами ППМС-центров, СО НКО для организации и осуществления психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и их семей.

В современном российском обществе обозначилась устойчивая тенденция, увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Актуальность деятельности по сопровождению семей с детьми с ОВЗ обусловлена важностью приоритетных направлений государственной политики

в области образования. В соответствии с этим у Центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи появляется новая роль по координации инклюзивного образования.

МУ Центр «Содействие» – единственное учреждение подобного типа в системе образования Ростовского района, функционирует с 1995 года. Всего в штате Центра 14 высококвалифицированных специалистов.

Сопровождение детей с ОВЗ является одним из приоритетных направлений в деятельности Центра. Имеет свою специфику. Осуществляется с участием психологов, дефектологов, логопедов, социальных педагогов и привлечённых специалистов учреждений культуры, молодежи и спорта, СО НКО, медицинских работников и т.д.).

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ осуществляется в соответствии с индивидуальными потребностями развития и образования конкретного ребенка. При необходимости маршрут сопровождения обсуждается на консилиуме: анализируется динамика достижений ребенка, разрабатываются образовательные маршруты для решения трудностей развития обучения или социальной адаптации.

Коррекционно-развивающие программы Центра ориентированы как на компенсацию дефицитов в познавательной и эмоциональных сферах, так и на решение задач социализации. Анализ результативности, программ, является обязательным условием при их реализации.

Для обеспечения возможности обучающихся с ОВЗ осваивать образовательные программы различного уровня и направленности за пять лет работы педагоги Центра создали модель сетевого взаимодействия с образовательными организациями Ростовского МР

Новизна работы заключается в комплексном подходе к сопровождению семей, воспитывающих детей с ОВЗ посредством активизации психотерапевтической, коррекционно-развивающей, реабилитационной

функции семьи; развития и поддержки родительских сообществ; повышения компетентности специалистов, привлечения ресурсов социальных партнеров.

Теоретическая значимость: Представленные методические подходы, апробированы в деятельности трех региональных инновационных площадок Департамента образования Ярославской области с 2008. (Сопровождение приемных семей, Инфраструктура по здоровьесбережению в РМР, «Программа развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации ФГОС в Ярославской области» на период 2017-2018гг.) С 2019 года Центр является базовой площадкой ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» по направлению «Модель комплексного сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ».

Методологической основой разработки модели является системный подход. Практические результаты деятельности могут стать основой для теоретического обобщения, способствовать решению проблем инклюзивного образования.

Опыт работы Центра представлялся и на межрегиональном, российском уровне: X Всероссийской выставке-форуме «Вместе – ради детей!» 2019 год, на международном уровне: Ярмарке социально-педагогических инноваций с 2003 года.

Деятельность Центра по сопровождению семей с детьми с ОВЗ удостоена премии Губернатора Ярославской области в сфере образования в 2020 году. Имеются публикации.

Структурные компоненты модели

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ деятельности по сопровождению семей с детьми с ОВЗ
Удовлетворенность семей, воспитывающих детей с ОВЗ качеством услуг по сопровождению
Повышение готовности семьи, воспитывающей ребёнка с ОВЗ, к открытию семейных границ, сотрудничеству, повышение социальной активности

Интегрированный подход в сопровождении семей с детьми с ОВЗ
с применением интерактивных форм организации их отдыха и оздоровления.
Создание экологичной, поддерживающей среды

<p>Развитие сообществ родителей, воспитывающих детей с ОВЗ</p>	<p>Важным направлением работы считаем – развитие муниципального сообщества родителей, в том числе с детьми с ОВЗ и взаимодействие с областным советом приемных родителей, АНО «Агентство социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей «Моя Семья»».</p> <p>Деятельность сообщества направлена оказание эмоциональной поддержки, расширение социальных связей семей, с детьми с ОВЗ, обогащения социального опыта детей и др. В неформальной обстановке родители делятся сложившимися способами воздействия на ребёнка, принятыми в семье, получают опыт других семей и имеют возможность познакомиться с профессиональными психологическими взглядами на решение возникших вопросов воспитания.</p> <p>Заинтересованность, активность, потребность родителей – клиентов МУ Центр «Содействие», опыт апробации программ просвещения Национальной родительской ассоциации дали старт в 2018 году новому направлению работы специалистов Центра с родителями – организации работы семейного Клуба «Сознательное родительство».</p> <p>В 2018-2019 учебном году МУ Центр «Содействие» совместно с ГАУ ДПО ИРО участвовал в апробации «Типовой программы по формированию компетенций родителей, детей в возрасте от 0 до 7 лет, в том числе</p>
---	--

	<p>детей с ОВЗ,</p> <p>В 2018 году МУ Центр «Содействие» стал – победителем регионального конкурса «Стань партнером»</p>
<p>Социокультурное сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, организация отдыха и оздоровления</p>	<p>Наиболее эффективным в решении проблем развития детей с ОВЗ, поддержки родителей является включение их в групповую творческую работу с применением арт-терапии.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Разработка и реализация социально-значимых социокультурных грантовых проектов для семей с детьми. - Организация экскурсий, мастер-классов, досуговых, спортивных мероприятий, конкурсов, фотовыставок и др. (с привлечением специалистов социокультурной сферы: ГМЗ «Ростовский кремль», Арт-студии «Зеленая полоса», МАУ ГЦМС, МАУ ДОЛ «Борок» и др.) - Сотрудничество с инклюзивными театральными студиями «Яркие звездочки», «Дикие лебеди». <p>Педагог-психолог и учитель-дефектолог Центра осуществляют психолого-педагогическое сопровождение деятельности театральной студии, оказывая консультативную помощь родителям и специалистам, работающим с детьми, проводят психологическую диагностику детей.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Сотрудничество с социально-ориентированными некоммерческими организациями: Общественная организация детей-инвалидов поселка Семибратово Ростовского МР «МЫ ВМЕСТЕ» Общественная Организация Инвалидов «ВДОХНОВЕНИЕ» Ростовского МР, АНО «Балы Ростова Великого», АНО Кризисный Центр «Мария».

<p>Сопровождение замещающих семей, воспитывающих детей с ОВЗ и детей-инвалидов</p>	<p>Особая категория в сопровождении – приемные, опекунские семьи, на данный период в районе 107 семей, 130 детей 70% с ОВЗ и травматичным опытом привязанности.</p> <p>Для успешной адаптации и профилактики вторичного сиротства мы осуществляем:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Подготовку граждан к замещающей заботе - Повышение уровня психолого-педагогических и социально-педагогических знаний опекунов (попечителей) - Содействие в адаптации ребенка и принимающей его семьи в новых условиях - Выявление и коррекцию недостатков в эмоциональной, познавательной сферах опекаемых детей, речевых нарушений и развитие социальных навыков - Мониторинг комфортности пребывания приемного (опекаемого) ребенка в семье, детском саду, школе, учреждениях НПО, СПО
<p>Коррекционно-развивающая помощь</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Логопедическая и дефектологическая диагностика - Реализация индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих программ по развитию и коррекции психических процессов, развитию и коррекции устной и письменной речи (12 программ) - Участие в проведение ППк - Консультация родителей по вопросам обучения и развития детей с ОВЗ - Лекционно-практические занятия для родителей и педагогов по работе с детьми с ОВЗ
<p>Психолого-</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Психолого-педагогическая диагностика

<p>педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, родителей в условиях МУ Центр «Содействие»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Индивидуальная коррекционно-развивающая деятельность - Реализация образовательных программ по развитию эмоционально-личностной сферы, социализации - Реализация программ сопровождения коррекционной деятельности логопеда и дефектолога. - Индивидуальное психологическое консультирование родителей, детей; - Психологический тренинг - Информирование, просвещение - Лекционно-практические занятия
<p>Информационно-методическое сопровождение деятельности педагогов, специалистов инклюзивного образования, повышение профессиональной компетентности</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Формирование информационно-методической базы - Обучающие семинары, в том числе межведомственные - Психолого-педагогические консилиумы - Педагогические советы - Заседания методических объединений педагогов-психологов, социальных педагогов, логопедов, дефектологов. В том числе областных - Процессное консультирование - Межрегиональные этапы Международной Ярмарки социально-педагогических инноваций - Работа сайта Центра, групп в социальных сетях - Тиражирование опыта - Инновационная деятельность, работа в статусе базовой площадки ГАУ ДПО ЯО ИРО
<p>Организационно-методическое сопровождение деятельности по</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Анализ ситуации в Ростовском МР, определение потребности семей с ребенком с ОВЗ в психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, выявление запроса

<p>работе с семьями с ОВЗ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Формирование нормативной базы - Поиск и привлечение социальных партнеров - Построение договорного пространства - Проектные семинары, рабочие встречи, консилиумы - Участие в работе межведомственных комиссий ТКДН и ЗП, опеки, семей, нуждающихся в господдержке - Разработка дополнительных коррекционно-развивающих программ - Мониторинг, координация, перепланирование
--------------------------------------	---

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ



ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ

Создание условий для комплексного сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья

Результаты внедрения модели

1. Положительная динамика в развитии когнитивных, аффективных и волевых компонентов личности ребенка с ОВЗ, коррекция и развитие познавательной, эмоционально-личностной и коммуникативных сфер.
2. Повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах обучения, развития и социализации детей с ОВЗ, сохранении собственной личностной ресурсности.
3. Повышение профессиональной компетентности специалистов в области сопровождения семей с детьми с ОВЗ.
4. Внедрение интегрированного подхода в сопровождении семей, воспитывающих детей с ОВЗ с применением интерактивных форм организации их отдыха и оздоровления.

Для определения эффективности функционирования модели в целом, важно своевременно отслеживать изменения, происходящие в деятельности каждого субъекта сопровождения по определённым критериям, качественным и количественным показателям эффективности деятельности.

Количественный анализ результатов за 5 лет деятельности МУ Центр «Содействие» показывает эффективность комплексного сопровождения детей с ОВЗ и их семей.

Практическая значимость: информационно-методические материалы специалистов Центр «Содействие» разработаны «под ключ» и востребованы в муниципальной и региональной системах образования.

Материалы содержат описание комплексной деятельности по сопровождению семей с детьми с ОВЗ, в них включены:

- Описание модели, её структурных компонентов и их содержание
- Образцы дополнительных общеобразовательных коррекционно-развивающих программ логопеда, дефектолога, психолога с мониторингом результативности, в том числе совместных программ
- Описание и результаты социально-значимого проекта в сфере организации отдыха и оздоровления детей с ОВЗ
- Описание и результаты социального партнерства с социокультурными учреждениями, в том числе федерального значения, с социально-ориентированными некоммерческими организациями (ГМЗ Ростовский кремль, АРТ-Студия «Зеленая полоса», АНО «Моя семья», ОО детей-инвалидов поселка Семибратово Ростовского МР «МЫ ВМЕСТЕ», «Семейная инклюзивная театрально-творческая студия «Дикие Лебеди» и др.
- Описание деятельности родительских клубов, сообществ.

Приглашаем к сотрудничеству!

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ФИЛИАЛА ППМС-ЦЕНТРА

Иванова Юлия Николаевна

(Государственное бюджетное учреждение Новосибирской области - Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям «Областной центр диагностики и консультирования», г. Новосибирск)

Аннотация. Статья посвящена социализации детей раннего возраста в условиях консультационного центра. Показана важность оказания ранней методической и консультационной помощи и поддержки семьям, воспитывающим детей дошкольного возраста, в том числе от 0 до 3-х лет не посещающих дошкольные образовательные организации.

Ключевые слова: ранний возраст, семья, социализация, консультирование.

Социализация – это процесс усвоения и воспроизведения ребёнком социального опыта, обеспечивающий ему беспрепятственное вхождение в социальную среду и становление субъективности в различных видах отношений – к предметному миру, к самому себе и другим людям [2,96].

Первичная социализация происходит в семье, поскольку первый человек, с кем малыш начинает общаться и нуждается в нём – это мама. Этот период имеет фундаментальное значение для всей последующей жизни человека. Именно в кругу семьи ребёнок приобретает навыки взаимодействия с окружающим миром, осваивает первые социальные роли, нормы, правила.

В качестве другого важнейшего института социализации детей раннего возраста может выступать дошкольная образовательная организация, основным преимуществом которой является возможность ребёнка общаться со своими сверстниками. В процессе совместной деятельности у ребёнка происходит активное развитие и увеличение контактов в социальной сфере. Общественный опыт ребёнка обогащается, происходит установка социальных стереотипов поведения – формирование самостоятельности, готовности находиться в обществе и помогать другим. Однако, в силу разных обстоятельств, не все дети

имеют возможность посещать детские сады. Общение многих детей раннего возраста ограничено родителями и родственниками, что снижает возможности социализации. Формирование личности ребёнка происходит в целостной системе отношений – с членами семьи, воспитателем, посторонними взрослыми, сверстниками. В результате дети, не посещающие дошкольные образовательные организации, сталкиваются с трудностями в общении со своими сверстниками. Да и общение с незнакомыми взрослыми может быть затруднительным для таких детей. Таким образом, ребёнку чрезвычайно важно помочь почувствовать себя членом детского общества, облегчить его вхождение в мир. Дети должны научиться осознавать, что жизнь в мире связана с выполнением ряда правил, с учетом мнения другого, уважая его права. Все это важно для дальнейшего полноценного развития ребенка.

Выдающиеся специалисты в области психологии Выготский Л.С., Запорожец А.В., Новоселова С.Л., Эльконин Д.Б. определяют период раннего детства как особую, важнейшую отправную точку в жизни человека. Это период бурного сенсорного развития, формирования наглядно-действенного мышления, второй сигнальной системы и начального формирования личности ребенка [1,113]. Именно в это время развитие ребёнка непосредственно зависит от социальных условий его жизни. При этом статистика свидетельствует о том, что достаточно большое количество детей от 0 до 3-х лет находятся в зоне риска, ввиду того, что зачастую родители и близкие не видят у ребёнка проблем в развитии, списывая на возраст.

Одна из главных задач специалистов – помочь родителям пройти путь от признания проблемы к поиску путей совместного её решения. Важно помочь родителям осознать собственную роль в успешном развитии малыша. Родители должны научиться правильно общаться и играть с ребенком, тем самым способствуя раскрытию его потенциала и созданию надежной основы для дальнейшей самостоятельной жизни. Ранняя социализация ребенка протекает в соответствии с законами развивающейся отражательной способности мозга

ребенка и особой формой имитационного поведения, которая формируется на ее основе. Отражая социальный мир, ребенок копирует и творчески имитирует выражение лица, жесты, артикуляцию, интонацию голоса, слова, действия, эмоции, поведение взрослых, которые находятся рядом с ним. Именно взрослый создает все условия для нормального психофизического развития малыша [3,79].

Организация комплексной психолого- педагогической и социальной помощи ребёнку в условиях филиала ППМС-центра обеспечивается специалистами в тесном сотрудничестве с семьёй. А ранее её начало способствует максимально возможным достижениям в развитии ребенка, поддержанию его здоровья, а также успешной социализации и включению ребенка в образовательную среду с последующей интеграцией в общество [4].

Наличие большого количества различных методических пособий по вопросам развития и воспитания детей дошкольного возраста, не может решить проблемы каждой конкретной семьи, требующей индивидуального подхода. Одной из форм взаимодействия нашего центра с семьей является консультирование. В зависимости от сути проблемы, консультирование родителей проводится одним или несколькими специалистами (педагогом-психологом, социальным педагогом, учителем- дефектологом) одновременно. Во время таких встреч родителям даются рекомендации по организации развивающих занятий с ребёнком, использованию игрового оборудования, созданию предметно- развивающей среды в домашних условиях. Основная наша задача заключается в умении пробудить и поддержать у родителей интерес к совместной деятельности со своим ребёнком дома, в формировании практических навыков. В рамках проведения мастер-классов, семинаров, родительских собраний родители знакомятся с закономерностями развития детей в раннем и дошкольном возрасте, с задачами и методами воспитания детей. Эти знания позволяют обеспечить единый подход в воспитании ребёнка в семье и дошкольной образовательной организации. Во время практических

занятий родители приобретают знания, умения и навыки сотрудничества с детьми в различных видах деятельности, учатся продуктивному построению совместных игр с учётом индивидуальных особенностей ребёнка, зон его актуального и ближайшего развития. Многие родители осознают важность и необходимость получения помощи на раннем этапе развития детей. Результаты консультирования – это не только повышение психолого- педагогической грамотности родителей, но и ориентировка их на максимальное расширение социальных контактов у ребёнка с самого раннего возраста.

Квалифицированная и своевременная помощь родителям помогает обеспечить сокращение социальной изоляции семей, воспитывающих дошкольников, в том числе тех, кто не посещает дошкольные образовательные организации, что в конечном итоге поможет свести к минимуму риски развития детей раннего возраста.

Список литературы

1. «Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года» утвержденная распоряжением Правительства РФ от 31.08.2016 № 1839-р/ [Электронный ресурс] <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/47348.html/>.

2. Белинская, Е.П. Проблемы социализации: история и современность: учеб. пособие / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 216 с.

3. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка/ Л.С. Выготский – М: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512с.

4. Разенкова, Ю.А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития / Ю.А. Разенкова – М.: Карапуз, 2011. – 210 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАКТИЛЬНО-ВИБРАЦИОННОГО И ЗРИТЕЛЬНО-СЛУХОВОГО МЕТОДА ДЛЯ СТИМУЛЯЦИИ АКТИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИХ ЗАДЕРЖКУ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Коробицина С.С., Василенко Н.

(МАДОУ детский сад комбинированного вида №8 «Гармония» г. Новосибирск)

Аннотация. В данной статье дано определение понятия тактильно-вибрационного и зрительно-слухового метода. Представлены варианты упражнений, приемов при использовании указанного метода на подготовительном и основном этапе коррекционной работы, направленной на стимуляцию активной речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Ключевые слова: тактильно-вибрационный и зрительно-слуховой метод, дети с задержкой речевого развития раннего возраста, стимуляция активной речи.

Коррекционно-развивающая деятельность учителя-логопеда с детьми раннего возраста, имеющими задержку речевого развития, насыщена разными эффективными технологиями, методами, приемами, средствами. Но одним из наиболее успешно зарекомендовавшим себя методом логопедической практики, направленным на стимуляцию активной речи особых малышей, является тактильно-вибрационный и зрительно-слуховой метод. В специальной литературе нет четкого определения понятия обозначенного метода, но если обратиться к семантике словосочетания, то становится понятно, что это способ достижения какой-либо цели через воздействия на кожный покров субъекта общения, подключения всех его анализаторных систем и с совершаемой им опосредованно или самостоятельно отработанной амплитуды колебательных движений (артикуляционных, пальцев рук, кистей, общей моторики). Таким образом, тактильно-вибрационный и зрительно-слуховой метод направлен на стимуляцию активной речи при осуществлении тактильного контакта с

ребенком и с применением средств, приемов, направленных на задействование органов зрения, слуха малыша, а также воспроизводимых им с помощью взрослого или самостоятельно различных жестов, движений (артикуляционных, движений точной, крупной и общей моторики).

Предлагаемый метод применяется учителями-логопедами для стимуляции активной речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития разной этиологии (далее ЗРР). Из практического опыта наибольшую результативность данный метод показал в работе с детьми с нарушениями познавательной сферы (дети с синдромом Дауна), с особенностями или нарушением слухового восприятия (нейросенсорная или кондуктивная форма тугоухости легкой, средней степени выраженности).

Отличительными особенностями метода в работе с детьми раннего возраста, имеющими ЗРР, является использование жестов, обозначающих звуки, слоги, как вспомогательного инструмента. Когда ребенок научается произносить звуки речи, соединять их в слоги, в слова, необходимость в жестах отпадает. Для того, чтобы ребенок был готов повторять жесты, звуки, слоги, необходимо сформировать у него подражание действиям, движениям, мимике взрослого. Для усиления эффекта часто специалист подключает логопедический массаж. Тактильно-вибрационный и зрительно-слуховой метод применяется на подготовительном и основном этапе коррекционной работы по стимуляции активной речи у детей с ЗРР.

Приведем несколько упражнений, которые являются необходимыми при подготовительной коррекционно-развивающей работе с малышом:

1. Упражнения на формирование указательного жеста.

Если малыш уже выводит указательный палец и нажимает им на кнопки, выключатели, показывает в пространстве на какие-либо предметы, то побуждаем отвечать на вопрос: «Где папа, мама, мяч, пирамида?»

2. Упражнения на очередность действий.

Используется игра с пуговицами с следующей инструкцией: «Сначала я положу пуговицу в баночку, затем ты». При выполнении данного упражнения необходимо следить, чтобы ребенок брал по одной пуговице пинцетными захватом. Можно проводить игру с мячом «Катаем по очереди», постройку башни из кубиков и нанизывание колечек на пирамидку друг за другом, а также другие похожие игры, направленные на отработку последовательности выполняемых действий ребенком.

1. Упражнения на подражание действиям.

Учитель-логопед дает ребенку следующую инструкцию: «Сделай, как я» (постучать, похлопать, потопать и т. д.). Если у малыша не получается выполнять движения, то педагог, сидя или стоя за спиной ребенка, ассистирует руками и выполняет предлагаемые движения или действия.

2. Упражнения на чередование познавательной и двигательной активности.

Для выполнения этого упражнения используется спортивное оборудование, которое можно преобразовать в физкультурную тропу. Ребенок выполняет инструкцию специалиста: «Проползи, перепрыгни, перешагни». Возле тропы можно расположить кольца от пирамидки, геометрические формы от сортера, кубики. Ребенок берет один элемент игрушки, далее специалист просит взять, например, шарик, кубик, зеленый, красный, большой, маленький и выполнить порядок определенных действий, собирая игрушку. Вполне достаточно сделать 3-4 круга.

3. Упражнения для развития целенаправленного выдоха.

Сдуть ватку с ладони, бабочку с цветка, также можно проводить игры со свистком, дудочкой, блок-флейтой.

4. Обучение ребенка открывать-закрывать рот.

Специалист просит ребенка показать рыбку, змейку (вытащить, спрятать язык). То есть малыш должен научиться выполнять самые простые артикуляционные движения произвольно.

5. Выполнение чередующихся движений под музыку с помощью взрослого

Выполнения движений под музыку ребенок производит со взрослым, при этом взрослый осуществляет показ и оказывает помощь для поддержания темпа, ритма.

Порядок формирования артикуляционных укладов зависит от наличия у ребенка спонтанных вокализаций. Опираясь на имеющиеся звуки, мы стремимся вызвать их произвольное произнесение и отслеживаем появление и расширение произвольной артикуляции.

У детей раннего возраста с ЗРР наблюдается рассогласованность артикуляции, речевого выдоха и голосоподачи. Часто у малышек появляется сначала беззвучное повторение звуков, затем шепотное, и лишь потом подключается голос. Но это относится только к произвольному произнесению звуков после стимуляции, произвольные вокализации ребенка звучат в полный голос.

После подготовительной работы, сеансов логомассажа, используя тактильно-вибрационный и зрительно-слуховой метод, переходим к вызову отдельных звуков и слогов. Занимающийся с ребенком педагог должен четко осознавать движение органов артикуляции и утрированно произносить вызываемый звук. Ниже приведены рекомендации по вызову некоторых звуков раннего онтогенеза, описаны артикуляционные уклады звуков.

- А - гласный звук, рот широко открыт, звук вызывается просьбой открыть рот и произнести «а» по подражанию. Качаем куклу, дед плачет в сказке «Курочка Ряба».

- У - гласный долгий звук. Губы стянуты в узкую «дудочку», выдвинуты вперед. Сначала можно пальцами помогать ребенку удерживать необходимый рисунок губ. Воеет волк, летит самолет

- И - гласный высокий звук, рот в улыбке, без напряжения. Играем на гармошке, растягиваем пружинку.

- О - звук гласный, долгий. Губы растянуты по вертикали, как сама буква «о». Баба плачет в сказке «Курочка Ряба».

- Б, П - согласные звуки. Как вспомогательное средство можно использовать листочек бумаги, нарезанный «травкой». Произносим [п-п-п-п], [б-б-б-б] так, чтобы кончики «травки» отклонялись назад и предлагаем ребенку сделать также. Либо звук говорится в ладонь ребенка, затем подставляем свою ладонь под губы малыша. Таким образом вызываем слова папа, пипи, баба, биби, бух, бах.

- М - носовой долгий согласный звук. Губы плотно сжаты, и воздушная струя выходит через носовую полость. Прикладываем руку ребенка к своей щеке и утрированно произносим: «Мммм», затем свою руку прикладываем к щеке малыша. Иногда помогает такой прием - можно слегка сжать губы ребенка и придержать естественный выдох. Слова для вызывания мама, му, ме, мими, ам.

- В,Ф - согласные звуки, слегка закушена нижняя губа. Обязательно должны быть видны зубы. Нижнюю губу можно придерживать пальцем, чтобы образовалась губно-зубная смычка. При вызывании звука хорошо использовать упражнение по сдуванию легких предметов. Слова для использования ФУ, ВАВА

- Г, К - согласные звуки. Курочка машет крылышками «К-к-к», гуси летят «Га-га-га». Вызываемые слова коко, гага, куку

- Д, Т - согласные звуки. Язык слегка высовывается вперед между зубами и как бы отталкивается от них. Указательным пальцем показываем на зубы и, как бы барабаним, произносим «Д-д-д» или «Т-т-т». Слова для использования дядя, тетя, деда.

- Н - носовой долгий звук. Жестом руки от плеча, как будто даем предмет «Н».

- Х - глухой согласный звук. Широко открытым ртом дуем на ладонь и греем ладошки «Ххх».

Когда ребенок сможет произвольно произносить звуки и простые лепетные слова, называть предметы, игрушки, договаривать персонажей в знакомых сказках, сможет привязывать слова к определенным ситуациям, тогда можно переходить к словам с более сложной слоговой структурой, помогая разученными ранее жестами и движениями.

Выше приведены лишь несколько примеров, демонстрирующих использование тактильно-вибрационного и зрительно-слухового метода. В логопедической практике коррекционной деятельности с детьми раннего возраста, имеющими задержку речевого развития, данный метод используется оправдано и показывает свою эффективность.

Список литературы

1. Андреева Г. А. Краткий педагогический словарь / Г.А. Андреева, Г.С. Вяликова, И.А. Тютюкова. - М.: В. Секачев, 2012. - 192 с.
2. Браткова М. В., Закрепина А. В., Пронина Л. В. Коррекционное обучение и развитие детей раннего возраста в играх со взрослыми/ М.В. Браткова, А.В. Закрепина, Л.В. Пронина - М: Парадигма, 2013. - 112 с.
3. Рапацевич Е.С. Новейший психолого-педагогический словарь / Е.С. Рапацевич. - М.: Современная школа, 2019. - 351 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ И СОТРУДНИЧЕСТВУ УЧИТЕЛЯ- ЛОГОПЕДА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Костырина Татьяна Григорьевна

*(Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение – лицей № 21
имени генерала А.П. Ермолова г. Орла)*

Аннотация: в статье рассматривается опыт социального партнерства школы и семьи, варианты разнообразных форм работы по взаимодействию учителя- логопеда с родителями детей, имеющих ограниченные возможности

здоровья на примере общеобразовательного учреждения. Раскрывается вопрос необходимости осуществления целенаправленной помощи родителям специалистами образовательного учреждения.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, тяжелые нарушения речи, коррекционная работа, взаимодействие школы и родителей, педагогическая компетенция, национальный проект «Образование», федеральный проект «Поддержка семей, имеющих детей».

Вопросу взаимодействия школы и родителей детей с ОВЗ в последнее время уделяется большое внимание. Для детей, контакт которых с окружающим миром сужен, неизмеримо возрастает роль семьи. Практика показывает, что лучшие результаты достигаются там, где педагоги и родители действуют совместно. В условиях инклюзивного образования необходимо вести работу по формированию у родителей активной жизненной позиции в преодолении сложностей развития ребёнка и общении с ним; повышать правовую, педагогическую компетентность родителей; организовывать совместную деятельность школы и родителей по укреплению здоровья детей; способствовать оптимизации отношений между семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ и социумом [1].

В современной образовательной среде понятие взаимодействие с семьей необходимо отличать от понятия работа с родителями. Взаимодействие- это не только распределение задач между участниками процесса для достижения единой цели, оно обязательно подразумевает обратную связь. Полноценная поддержка родителей детей с ОВЗ возможна при условии комплексного участия всех специалистов, работающих с ребенком. Цель психолого-педагогического взаимодействия с родителями: повышение педагогической компетенции родителей и помощь семьям по адаптации и социализации детей с ОВЗ[2].

Процесс взаимодействия с родителями детей с ОВЗ опирается на 4 принципа: личностно-ориентированный подход к детям и родителям; гуманно-личностный; принцип комплексности; принцип доступности.

Исходя из потребностей, запросов родителей детей с ОВЗ, анализа практической деятельности можно обозначить следующие направления психолого-педагогического взаимодействия: полноценная помощь родителям в овладении практическими приемами коррекции дефектов развития, поддержка семей и повышение их социального статуса, профилактика эмоционального выгорания родителей, повышение психолого-педагогической компетентности родителей, оптимизация детско-родительских отношений.

Существуют три основные формы организации взаимодействия и психолого-педагогической помощи семье: индивидуальная, групповая, наглядная.

Взаимодействие с родителями детей с ОВЗ в течение учебного года осуществляю в 3 этапа: организационный (сентябрь), основной (октябрь-апрель), заключительный (май).

- На первом этапе проводится анкетирование и сбор данных о семье и ребенке. Анализ анкет позволяет получить дополнительную информацию о развитии каждого ребенка, его интересах и способностях, об участии родителей в воспитании, развитии ребенка, стиль взаимодействия взрослых с ребенком. По итогам стартовой диагностики на каждого ребенка оформляется Карта развития, в которой фиксируются результаты комплексного обследования, находятся характеристика, педагогическое представление на обучающегося, коллегиальное заключение консилиума, согласие родителей на обследование и психолого-педагогическое сопровождение ребенка, вносятся данные об обучении ребенка в классе, данные по коррекционно-развивающей работе.

Индивидуальные консультации на первом этапе проводятся с целью знакомства родителей с данными диагностики различными специалистами, решения организационных вопросов, знакомство с содержанием учебной,

коррекционной и внеурочной работы. Итоговой формой работы на первом этапе является проведение родительского собрания «Давайте познакомимся», на нем родители получают дополнительную информацию об организации работы, результатах обследования, характере и мере участия родителей в учебно-воспитательном и коррекционном процессе.

- Взаимодействие с родителями на *втором* этапе осуществляется при помощи традиционных и инновационных методов и форм. Традиционные формы работы: родительские собрания отдельно для родителей детей с ОВЗ или совместные; фронтальные консультации специалистов, тематика которых определяется на целый учебный год; индивидуальные и групповые практикумы, на которых родители осваивают совместные формы деятельности с детьми; открытые и совместные с детьми мероприятия, занятия. На основном этапе широко используются визуальные средства: информационные стенды, буклеты, речевые уголки, информационные технологии.

Повышение психолого-педагогической грамотности родителей эффективнее проходит в рамках мероприятий родительского всеобуча, организация которого осуществляется с помощью групп традиционных и инновационных методов: информационные (тексты, устные сообщения, лекции, собрания, семинары); проблемные (лекции-диалоги, круглые столы, тренинги, дискуссии, ролевые игры, детско-родительские мероприятия, тематические недели семьи, семейные клубы, акции); психотерапевтические (релаксации, визуализации, элементы арт-терапии, сказкотерапии).

К инновационным формам работы с семьями можно отнести информационно-аналитические (социологические срезы, опросники, в том числе онлайн-опросы); досуговые (совместные досуги, мастер-классы, участие в выставках, конкурсах, интернет-проектах); познавательные (семинары-практикумы, педагогический брифинг, собрания, устные журналы, игры с педагогическим содержанием, педагогическая библиотека для родителей);

наглядно-информационные (информационные проспекты для родителей, дни открытых дверей, мини-библиотеки).

- Заключительный этап предполагает качественную оценку результатов проведенной коррекционной работы. Проводятся индивидуальные консультации с целью информирования родителей об итогах проведенной с детьми работы; открытые или с последующей видеодемонстрацией занятий (на них родители знакомятся с результатами работы и имеют возможность оценить свою роль в их достижении), итоговые родительских собраний.

Остановимся подробнее на нетрадиционных (инновационных) формах взаимодействия с родителями детей с ОВЗ. Несколько лет назад я стала активно использовать на коррекционных занятиях авторские рабочие тетради. Они заменили огромное количество индивидуальных карточек, которые необходимо было распечатывать к каждому занятию, систематизировать и хранить. Особенно актуальным на тот момент было создание таких пособий для обучающихся 1-го класса. Среди прочих преимуществ (наглядность, содержательность, доступность) была актуальной возможность давать задания для совместного выполнения дома с родителями. Всегда были родители, заинтересованные в дополнительных занятиях дома, и родители, желающие, чтобы ребенок усваивал материал дома во время болезни ребенка и каникул.

Активной формой взаимодействия с родителями так же является тетрадь для домашних рекомендаций. Тетрадь заполняется учителем- логопедом 2-3 раза в неделю, в зависимости от речевого дефекта, подбираются задания для коррекции звукопроизношение, формирование словаря, грамматических умений и навыков, на развитие внимания и памяти. Опыт практики показывает, что дети, выполняющие задания по коррекции звукопроизношения, достигают полной коррекции и автоматизации звуков в 2 раза быстрее.

Одной из эффективных форм работы стал выпуск журнала для родителей «Домашний логопед». На основании проведенных опросов, анкет и поступающих запросов, содержание журнала наполняется рекомендациями,

практическим материалом, информацией о нормах и патологиях речевого развития ребенка. На последних страницах журнала размещается «Игротека» - занимательные игры, упражнения для совместного с детьми выполнения

Большие возможности социального партнерства школы и семьи представляют нам информационные технологии. Использование социальных сайтов, специальных программ для компьютеров и смартфонов («Wats App», «Instagram», «Skype», «Zoom»...), образовательных платформ позволяют вести взаимодействие с родителями в режиме онлайн: создавать и администрировать группы, проводить онлайн-консультирование, опросы, анкетирование, видеоконсультации, видеодемонстрации коррекционных занятий, конкурсы, мастер-классы, мероприятия для родителей и детей. Современные технологии позволяют родителям задавать вопросы и оперативно получать на них ответы [3].

На доступность получения качественного образования детей с ОВЗ сделан акцент в проекте Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. [4; с.34]. Вовлечение родителей детей с ОВЗ в педагогическую деятельность, их активное участие в коррекционно-педагогическом процессе важно не потому, что этого хочет педагог, а потому, что это необходимо для развития их собственного ребёнка. Чтобы родители помогали школе, их надо «впустить» в нее. Часто это бывает сложно сделать. В любой школе, коллективе есть несколько инициативных, «готовых на всё» родителей, но большинство всегда заняты, устали или «не могут». Если это родители ребенка с ОВЗ, их можно понять, но важно любыми способами помочь им преодолеть барьер непонимания, страха, бессилия.

Список литературы

1. Зыкова Н. В. Взаимодействие семьи и школы при обучении детей с ОВЗ в процессе инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 20. – С. 35–38. – URL- <https://e-koncept.ru/2016/56322.htm> (дата обращения: 28.04.2020).

2. Пенькова Е. В. Формы и методы работы с родителями детей с ОВЗ. [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования nsportal: сайт – URL - <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/02/17/formy-i-metody-raboty-s-roditelyami-detey-s-ovz> (дата обращения: 28.04.2020).

3. Плюта Л. А. Особенности взаимодействия с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс] // Инфоурок. Ведущий образовательный портал России: сайт – URL- <https://infourok.ru/osobennosti-vzaimodeystviya-s-roditelyami-detey-s-ogranichennimi-vozmozhnostyami-zdorovya-3818665.html> (дата обращения: 28.04.2020).

4. Екжанова Е.А. От интеграции к инклюзии; беседовала О. Решетникова // Школьный психолог. 2010. № 16. С. 34–37.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ, ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ДОУ

Скрынникова Инна Николаевна

*(Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 40», Томская область, город Северск)*

Аннотация. В статье представлены особенности построения коррекционной работы с детьми с ОВЗ, инвалидностью. Использование визуальной поддержки учителем-дефектологом с неговорящими детьми (от 2-4 лет) в процессе непрерывной образовательной деятельности в ДОУ. Материал представлен из личного опыта работы.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, инвалидностью, коррекционная - развивающая работа, индивидуализация, визуальная поддержка, карточки PECS, комплексная индивидуально-ориентированная помощь.

В настоящее время одной из наиболее важных задач в области образования и здравоохранения является организация ранней комплексной

помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инвалидностью и их социальной адаптации в общество.

В России по статистике за последние пять лет растет количество детей с инвалидностью, что составляет два процента детского населения. Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин выступил за необходимость сбережения здоровья каждого ребенка. В результате принятых решений на государственном уровне требуется поддержать федеральную систему ранней помощи.

В 2019-2020 учебном году, на базе нашего ДОУ была открыта группа компенсирующей направленности, которую посещают дети с ОВЗ, инвалидностью (разновозрастная группа, от 2 - 4х лет).

Для организации комплексной системы ранней помощи детям с ОВЗ, инвалидностью педагоги и специалисты ДОУ поддерживают «сеть взаимодействия» между разными учреждениями и ведомствами: ТПМПК, реабилитационный центр, детская поликлиника (невролог, психиатр и др.), центры дополнительного образования и т.д.

Система ранней помощи для детей с ОВЗ, инвалидностью ведет к поддержанию их состояния и здоровья, положительной динамике развития воспитанников, успешной социализации в общество. Чем раньше ребенок с ОВЗ, инвалидностью получит коррекционно-развивающую помощь, тем быстрее он будет адаптирован и интегрирован в социальную среду. Это означает, что ребенок с ОВЗ, инвалидностью реально может найти себя в обществе, добиться положительных результатов и успехов.

Сложить «пазлы» детского успеха, помогут отношения: «педагоги - дети - родители». Семья несет основную ответственность за поддержку образовательного процесса и результаты коррекционно - развивающей работы с ребенком. Задача специалиста – поэтапное просвещение и обучение родителей взаимодействию с детьми. Включение родителей в образовательный процесс – своего рода помощь и поддержка детей в игре, деятельности, обучении и т.д.

Объединение интересов детей, родителей и педагогов способствуют гармоничному развитию воспитанников и росту родительского авторитета.

Чтобы добиться положительной динамики в развитии детей необходимо коррекционную работу осуществлять в сочетании с медикаментозным сопровождением. Современные родители понимают всю ответственность и обращаются к медицинским специалистам в детскую поликлинику, реабилитационный центр и т.д.

Работать с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП), инвалидностью в младшем возрасте (от 2-4 лет) сложно, но интересно. В тесном сотрудничестве с родителями выбираем направление, формы и методы коррекционной работы. План индивидуальной коррекционной работы с ребенком согласую с родителями.

Большинство воспитанников (на начало года) составляют не говорящие дети, они не понимают речь взрослого, инструкцию, не отзываются на свое имя. У них нарушена координация движений, наблюдается расторможенность, гиперактивность, дети болезненно реагируют на перемены, быстро устают. Страдает эмоционально-волевая сфера и поведение воспитанников. Отмечается слабая концентрация внимания, сниженный объём памяти, мыслительная деятельность и познавательная активность на низком уровне, им сложно регулировать свое поведение, работоспособность снижена, манипуляции с предметами и игрушками на низком уровне.

Сложность коррекционной работы заключается в том, что дети имеют серьезные медицинские диагнозы: задержку психического развития (ЗПР), умственную отсталость (УО), расстройство аутистического спектра (РАС), детский церебральный паралич (ДЦП).

По результатам диагностики анализирую и планирую непрерывную образовательную деятельность (НОД) с воспитанниками. После первичного диагностического обследования (ПО) делю воспитанников на подгруппы так, чтобы они были приближены к одному уровню развития. Даже после

проведенной диагностики объединить детей в подгруппы сложно, т.к. у них разные возрастные особенности и возможности. Коррекционную работу выстраиваю так, чтобы к периоду промежуточного обследования (ПРО) уровень воспитанников I подгруппы соответствовал 2 младшей группы.

К итоговому обследованию (ИО) выделяется часть воспитанников из II подгруппы, перед которыми можно ставить задачи II младшей группы.

К ИО определяются дети, которые имеют минимальную положительную динамику в развитии, в силу своих сложных медицинских диагнозов. Такие воспитанники постоянно нуждаются в контроле и помощи взрослых.

На занятия, в I подгруппу объединяю четверых детей с учетом развития памяти и зрительного восприятия; во II подгруппу объединяю троих детей, т.к. их можно объединить по возрасту (от 2-3 лет), с учетом их эмоционально-волевой сферы и поведения; с остальными детьми, по результатам диагностики можно работать только индивидуально. Процесс обучения у них затруднен в связи с особенностями восприятия окружающей среды, с искажённой обработкой сенсорной информации. Это воспитанники с РАС.

Для проведения коррекционной работы с ребенком с ДЦП оформлена АОП для «надомного обучения».

После ИО составляю «График работы специалиста» с воспитанниками. Педагоги и специалисты составляют «Планы индивидуальной коррекционной работы» с каждым ребенком, учитывая при этом его особенности, возможности и степень тяжести нарушения психических функций.

Для сопровождения дошкольников на фронтальных занятиях (музыкальное, физкультурное), объединяются: воспитатель и все специалисты, за каждым закреплен ребенок (двое детей), к помощи привлекается младший воспитатель. По ходу НОД осуществляется индивидуализированная помощь и коррекция в выполнении определенных заданий, движений, имитационных действий детей. Учитываются ООП каждого ребенка. В этом заключается

комплексная индивидуально-ориентированная помощь детям с ОВЗ, инвалидностью в процессе НОД.

Как учитель-дефектолог «иду в ногу со временем», в коррекционной работе опираюсь на современные образовательные технологии, использую активные методы и приемы, стараюсь найти «обходные пути» для детей малодоступных к традиционному обучению, в силу своих особенностей, поведения и коммуникации.

В группе созданы условия для альтернативной и дополнительной коммуникации, в основе которой лежит технология визуальной поддержки.

«Активным, функциональным центром» группы является «коммуникативная доска», на которой осуществляется технология визуальной поддержки. Средством визуальной поддержки являются карточки PECS, благодаря которым выстраивается система общения с неговорящими детьми. Карточки представлены блочно, в виде дидактических игр и упражнений:

- «Речевка»: «Мы талантливы, умны, все на свете сможем мы!»
- «Календарь погоды»: «Ты картинку выбирай, время года называй!», «На погоду посмотри и картинку подбери» и т.д.
- «Я пришёл, я здесь!» это фотографии детей и педагогов, для того чтобы закрепить имена детей и педагогов. Располагать это задание надо в центре коммуникативной доски, т.к. создана она для удобства детей.
- «Визуальное расписание», «Все на свете успеваем и режим дня, мы - выполняем». Предметные карточки, которые дают возможность проследить последовательность режимных моментов детей в группе ДОУ.
- «Дидактические игры и упражнения» (с применением маленького и большого планшета): «Хорошо-плохо», «Я хочу...», «Что сначала, что потом», «Утро-ночь», «Можно-нельзя» и т.д. С учетом основной лексической темы, которые используем для дидактических игр и упражнений с детьми в течение дня.

В группе на двери расположены «поведенческие карточки», здесь они всегда под рукой для педагогов и детей. Материал удобный, «рабочий» и понятный для детей, в течение дня постоянно меняется, карточки с предметными картинками передвигаются, дополняются. Они легко трансформируются, их можно использовать в коррекционной работе за столами, в кабинете учителя-дефектолога, даже на прогулке и т.д.

Такой материал обязательно должен быть удобным в работе для педагогов, поэтому продумывают и разрабатывают его воспитатели и дефектолог вместе. Карточки круглой формы с розовой рамочкой обозначают «занятия»: музыкальное, физкультурное, занятие воспитателя и занятие дефектолога (всего 4 карточки). «Круглая форма» позволит быстро определить и найти карточки, обозначающие НОД.

Каждый блок карточек имеет рамку своего цвета: визуальное расписание – с рамкой зеленого цвета, календарь/погода – коричневого цвета и т.д.), для того чтобы детям было легко их распределять, соотносить по блокам и наводить порядок в конце дня.

Держатся карточки на липучках (магниты не используем, т.к. дети берут их в рот), по размеру карточки с детскую ладошку, с закругленными уголками, с учетом безопасности малышей; покрытые широким скотчем, т.к. ребенок может крутить, вертеть, мять, сгибать, бросать картинку и т.д.).

Малыши хорошо воспринимают цветные яркие изображения. В черно белом цвете, графические картинки, схемы – лучше использовать для детей старших групп.

На дверях группы, на уровне глаз детей расположены «поведенческие карточки» для устранения нежелательного поведения: «жди», «нельзя», «нет». Эти карточки обведены рамкой красного цвета. Карточки обращения: «помоги», «дай мне», «открой», «да». Рамка этих карточек представлена синим цветом.

Для визуальной поддержки и коммуникации оформлены «Планшеты», один большой (развернутый, для составления фраз, предложений) и три маленьких (для индивидуальных обращений педагогов и детей).

Планшет «Сначала» и «Потом» для того, чтобы ребенок сделал выбор, что сначала он будет делать на занятии: играть или заниматься? Такой планшет хорошо используется для урегулирования поведенческих ситуаций.

Как специалист, я иду от ребенка, от его особенностей и возможностей, желаний, стремлений и согласую с родителями (есть семья, в которой отец самостоятельно прошел Московские курсы АВА терапии, а есть семья, которая считает, что их ребенку сложно воспринимать карточки Pecs).

По началу, визуальная поддержка активно используется с теми детьми, у которых в большей степени сохранно зрительное восприятие и неплохо развита мелкая моторика пальцев рук, благодаря чему ребенок сможет осуществить действия: видеть, находить взглядом, взять, держать картинку в руке, переложить, повесить и т.д. Первое время дети нуждаются в контроле и помощи со стороны педагогов даже в таких простых действиях. У воспитанников I подгруппы: уровень актуального развития выше, чем у детей II подгруппы. Это значит, что с ними можно активно расширять работу по карточкам PECS. Планирую, что дети I подгруппы к концу учебного года освоят и смогут:

- использовать в общении от 10-15 ситуативно-поведенческих карточек, научатся выделять главное, регулировать свою деятельность и общаться с помощью визуальной поддержки.

- научатся последовательно осуществлять свои действия: мыть руки, одевать, застегивать и расстегивать сандалии, одеваться на прогулку и т.д.

С детьми II подгруппы работаем над формированием психических процессов и развитием мелкой моторики. По данной технологии длительное время с детьми использовала только одну карточку: «жди» - часы, теперь

включаю в работу «помоги» - ладонь руки. Дети II подгруппы тянутся за детьми I подгруппы, они постоянно нуждаются в контроле и помощи педагога.

В кабинете учителя-дефектолога для визуальной поддержки пользуюсь мини доской и планшетами. Ребенок заходит на занятие с планшетом, на котором: фото ребенка - круглая карточка индивидуального занятия - фото учителя-дефектолога. Вешает планшет на мини доску. Вместе читаем: Саша пришел на занятие к Инне.

Активно использую планшет «Сначала» и «Потом», «поведенческие карточки», «карточки обращения». Очень удобно при разучивании карточек с детьми присоединять их к краю стола, на липучку.

Большая поддержка чувствуется со стороны родителей, они видят, что есть результат от проделанной работы. Самостоятельно используют в приемной «схему» последовательного «одевания» на прогулку, применяя карточки PECS. Заходят в группу, видят, чем ребенок занимался в течение дня, учатся у детей работать с коммуникативной доской.

Коррекционно-развивающая работа, среда и средства визуальной поддержки индивидуализируется для каждого ребенка. Детей, у которых наблюдается положительная динамика, учу составлять фразы, предложения используя карточки PECS. Для того чтобы поддержать интерес ребенка к составлению фраз, предложений использую: фото детей, родителей, обязательно дедушек и бабушек, различные мелкие «киндер» игрушки и т.д.

Модифицирую и объединяю методику В.К. Воробьевой «цепное рассказывание» с карточками PECS и составляю вместе с ребенком простые короткие рассказы. Коммуникативные и познавательные способности детей совершенствуются. Дети видят, что их понимают и поддерживают, идут им на встречу во всех их начинаниях. Дети становятся успешными, успевают делать самостоятельные открытия и удивлять нас, взрослых.

За учебный год группа приняла активное участие в педагогическом проекте, в патриотическом фестивале, в творческих викторинах, детских конкурсах и т.д. За каждую разработку имеем диплом победителя.

Грамотно выстроенная система коррекционной работы приводит к положительной динамике развития воспитанников.

Список литературы

1. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 352с.

2. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020г.

3. «Игровые технологии в образовательном процессе ДОУ» // Е. И. Касаткина Управление ДО –№5 –2012 – С.14-17.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ЦППМСП

Телицына Ольга Сергеевна, учитель-логопед,

(Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение

Свердловской области, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Эхо», г. Екатеринбург)

Аннотация: статья посвящена проблеме преодоления недоразвития речи в раннем возрасте, рассмотрены основные направления логопедической работы, выделяются и описываются характерные особенности занятий с детьми раннего возраста.

Ключевые слова: дети раннего возраста, ограниченные возможности здоровья, задержка речевого развития, коррекционно-логопедическая работа.

Речь - является одной из важнейших психических функций человека и сложной функциональной системой, которая закладывается и наиболее активно формируется в первые годы жизни человека [3].

Речевое общение создает необходимые условия для развития различных форм деятельности. Овладение ребенком речью способствует осознанию, планированию и регуляцией его поведения [1].

В настоящее время в отечественной научно-практической литературе достаточно широко представлены авторские методики коррекционно-логопедической работы для разных категорий детей раннего возраста: с двигательными нарушениями и ДЦП (Е.Ф. Архипова, О.Г. Приходько и др.); с отклонениями в развитии речи (О.Е. Громова, О.Е. Грибова, Г.Н. Соломатина, Е.А. Янушко); воспитывающихся в условиях социальной депривации (О.В. Закревская, С.А.Миронова, Ю.А. Разенкова).

В логопедии речевые отклонения в раннем возрасте обозначают термином «задержка речевого развития». Основными показателями речевых отклонений являются недостаточная сформированность начального детского лексикона и позднее появление фразы.

I. Особенности занятий с детьми раннего возраста.

Занятия с детьми раннего возраста отличаются от занятий с дошкольниками объемом и содержанием материала, специфическими приемами проведения занятий. Для организации эффективной работы логопед должен знать психологическую характеристику раннего возраста: особенности развития восприятия, внимания, памяти, речи, мышления, деятельности [4].

В работе с детьми раннего возраста следует учитывать следующие моменты:

- **Игра и обучение.** Дети раннего возраста активны, подвижны и любознательны. Обучение возможно только в том случае, когда затронуты положительные эмоции ребенка. Элементы обучения необходимо вводить в специально организованные игры.

- Подражание. Наблюдая за взрослым и повторяя его движения, действия, слова, ребенок усваивает новые навыки, учится говорить, обслуживать себя, становится более самостоятельным.

- Соответствие содержания материала детскому возрасту. Материал для игр и занятий необходимо подбирать таким образом, чтобы его содержание соответствовало детскому опыту, особенностям ребенка, его интересам.

- Повторение. Для закрепления новых знаний, умений и навыков, необходимо многократное повторение пройденного.

- Уровень сложности. Уровень сложности материала для занятий с детьми раннего возраста должен быть адекватен возрасту, доступен, усложнение одного и того же задания происходит постепенно от простого к сложному.

- Четкая структура занятия. Для усвоения малышами информации необходима четкая структура занятия: каждое занятие, каждая игра внутри занятия имеют начало, продолжение и конец.

- Длительность занятия. Внимание маленьких детей непроизвольно и кратковременно, поэтому во время занятий необходимо варьировать длительность игр, в зависимости от ситуации, возможностей детей и их поведения.

- Гибкость. Необходимо сочетать четкое планирование занятия с гибкостью его проведения — отдельные части занятия можно сократить или расширить, что-то отложить до следующего занятия или ввести новый, незапланированный ранее, элемент.

- Смена видов деятельности. Позволяет дольше удерживать внимание малышей, увеличить продолжительность и эффективность занятия.

- Перенос знаний. Необходимо чтобы знания и умения, которые дети приобрели во время занятий, активно использовались ими в повседневной жизни, на других занятиях.

- Положительная оценка деятельности. Необходимо отмечать любые,

даже самые скромные, достижения и успехи детей.

- Включение родителей. Основной задачей является научить родителей стимулировать речевое развитие ребенка, создать для него насыщенную речевую среду.

II. Направления логопедической работы с детьми раннего возраста.

Система коррекционно-логопедической работы с детьми раннего возраста включает следующие направления [3]:

- развитие понимания речи,
- развитие активной речи и формирование речевых коммуникативных навыков,
- развитие фонематического слуха, звукопроизносительных навыков,
- развитие тонкой (мелкой) моторики.

1. Развитие понимания речи. Данное направление работы включает:

- выполнение действий по подражанию, развитие зрительного внимания, навыков направленного наблюдения за называемыми предметами и тренировка памяти (зрительной, слуховой, тактильной);
- активизацию жестовых средств общения;
- ознакомление детей с названиями предметов окружающей действительности, названиями основных действий и слов;
- обучение детей выполнению речевых инструкций.

2. Развитие активной речи, овладение фразовой речью.

На первом этапе ведется работа над вызыванием звуков, слогов, формированием активного словаря, доступного для понимания и воспроизведения. На втором - формируется фразовая речь, на фоне усложнения словаря и структуры фразы. На третьем этапе – формируется связная речь, грамматический строй речи. На всех этапах ведется работа по формированию коммуникативных навыков и стимуляция всех психических процессов на основе деятельности ребёнка.

Вызывание активной речи начинается с обучения умению подражать жестам, действиям, звукам взрослого [2]. Имитация действий. Начинается с простых движений, например, хлопать в ладоши - то, что многие дети делают спонтанно. «Делай, так!», «Как, я!». Имитация действий с предметом. Это могут быть музыкальные инструменты, предметы быта и гигиены, и др. Трясти погремушку или катать машинку, мяч, причёсываться, складывать предметы, конструировать, нажимать на пищалки и многое другое. Имитация звуков – повторение за взрослым отдельных доступных для ребенка звуков, слогов.

Когда ребенок подражает действиям взрослого, переходим к этапу формирования активного словаря. Первые слова подбираются в зависимости от речевых особенностей ребёнка. Есть свои способы запоминания слов.

После накопления ребенком существительных и глаголов начинается работа по формированию простой фразы.

Простое однообразное многократное проговаривание одного и того же материала скучно и неинтересно. Оживление вносят разнообразие форм работы и использование предметов, картинок, игр, игрушек. Таким образом, всевозможные упражнения могут быть организованы на сравнительно ограниченном дидактическом материале.

3. Развитие фонематического слуха и звукопроизносительных навыков:

- развитие слухового внимания;
- развитие моторных функций артикуляционного аппарата: используются приемы пассивной и активной артикуляционной гимнастики;
- развитие голоса и звукопроизношения: работу по улучшению произношения можно проводить путем вызывания гласных и согласных звуков раннего онтогенеза и уточнения их произношения в различных звукоподражаниях.

4. Развитие тонкой (мелкой) моторики.

В данном направлении используются следующие методы и приемы:

- пальчиковые игры и специальные упражнения («Сорока», «Ладушки» и др.);
- массаж кистей рук и пальцев (в том числе щетками, колючими мячиками, массажерами и др.);
- различные тренажеры (вкладыши, шнуровки, мозаики, прищепки и др.).

В процессе целенаправленной работы с ребенком удается добиться положительной динамики в психическом и речевом развитии. В результате занятий речь ребенка поднимается до уровня звукоподражаний, лепета и первых слов, обогащается активный словарь. Увеличивается пассивный словарь, малыш может выполнять простые инструкции, понимает слово, пользуется указательным жестом. Улучшается зрительное и слуховое внимание, совершенствуется мелкая моторика, координация движений. Формируются представление о самом себе, о своем теле, навыки общения.

В течение всего коррекционно-развивающего периода проводится специальная работа с родителями по обеспечению их необходимыми знаниями об особенностях ребенка, оптимальных формах взаимодействия, обучению эффективным методам помощи и поддержки.

Список литературы

1. Лепская Н. И.. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. – М.: РГГУ, 2013. – 311 с.
2. Разенкова Ю. А.. Игры с детьми младенческого возраста: 2 издание. – М.: Школьная пресса, 2003. – 160 с.
3. Филичева О. С., Орлова О. С., Туманова Т. В. Основы дошкольной логопедии. – М.: Эксмо, 2015. – 320 с.
4. Янушко Е. А.. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5 — 3 лет. – М.: Теревинф, 2007. – 232 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ПЕРИНАТАЛЬНЫМИ ПОРАЖЕНИЯМИ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

Терентьева Ирина Юрьевна, Аркадьева Людмила Владимировна

(ГБУ ДПО СО «Центр специального образования», г. Самара)

Аннотация. Рассмотрены ключевые компоненты формирования предметной деятельности у детей раннего возраста с перинатальным поражением центральной нервной системы, выделенные специалистами Центра специального образования (ЦСО) на основе анализа литературных источников и собственного практического опыта работы с детьми данной категории.

Ключевые слова: Предметная деятельность, ранний возраст, ПП ЦНС.

Развитие детей с перинатальными поражениями центральной нервной системы (ПП ЦНС) с самого рождения отличается от их нормально развивающихся сверстников. Дети с ПП ЦНС раннего возраста имеют значительную задержку в возникновении и в овладении основными локомоторными и статическими движениями. У них отмечается слабость побуждения к движению, действию, знакомству с окружающим миром, низкий интерес к предметам, игрушкам, не сформированность зрительно-моторной координации, значительная задержка в формировании восприятия и всей познавательной деятельности в целом. К концу раннего возраста предметная деятельность оказывается несформированной и без специального обучения не становится ведущей.

Доказано, что при раннем начале целенаправленного коррекционного воздействия создается возможность скорректировать и предупредить вторичные отклонения в развитии детей с ПП ЦНС [Е.А. Стребелева, Ю.А. Разенкова, Н.Д. Шматко, Л.И. Фильчикова].

В процессе формирования предметных действий специалисты выделяют ряд важных компонентов:

1. предметные действия формируются только в совместной деятельности ребенка и взрослого;

при освоении предметного действия в первую очередь осваивается функция предмета-орудия, которую ребенок осуществляет совместно со взрослым, решая определенные задачи;

2. критерием правильности употребления предмета-орудия является только соответствие образцу, носителем которого – взрослый;

освоение операционально-технической стороны предметного действия осуществляется в процессе создания ребенком образа действия с предметом-орудием;

3. процесс формирования образа действия с предметом-орудием есть одновременно процесс отождествления ребенка с взрослым.

Создание ребенком образа действий с предметом-орудием происходит в результате разнообразных проб и реализует смысл отношений ребенка и взрослого. Возникновение этого образа знаменует собой конец формирования предметной деятельности.

Для изучения особенностей уровня сформированности предметной деятельности у детей раннего возраста с ПП ЦНС специалисты ЦСО используют следующие методы: изучение медицинских документов (историй развития) детей, анкетирование родителей, психолого-педагогическое обследование.

При анализе истории развития каждого ребенка особое значение имеют такие факторы, как:

- физическое и психическое развитие малыша;
- записи детского невролога об отнесении ребенка к группе риска по состоянию здоровья: нарушение сна, повышенная возбудимость, двигательная расторможенность, невротические реакции, задержка моторного, психического, речевого развития.

Анкетирование родителей и последующий их анализ позволяет получить сведения о раннем развитии ребенка: о характере и сроках развития моторных навыков, наличии или отсутствии у ребенка интереса к предметам и игрушкам, действиям с ними, развития общения и речи; время обращения внимания родителей на особенности в развитии их ребенка.

Анализ анкетирования родителей детей раннего возраста с ПП ЦНС за 2018-2019 уч. г. (56 детей) и за 2019-2019 уч. г. (63 ребенка) показал, что существуют факторы, затрудняющие становление предметных действий у детей данной категории, а именно:

1. Неадекватные формы общения близких взрослых со своим ребенком.

В большинстве проанализированных случаях общение родителей не соответствует уровню развития ребенка. Часть из них игнорируют факт задержки развития и требуют от малыша выполнить то или иное действие по словесной инструкции, а ребенок не готов к такому общению, так как он не прошел этап совместных действий, а некоторые дети не завершили этап действий по показу. Другие родители, наоборот, «застревают» на этапе совместных действий с ребенком и часто к трем годам, делают все действия со своим малышом, а чаще за него, не требуя от последнего никаких усилий, т.е. занижают «планку» и тем самым сами того не замечая, тормозят развитие малыша.

2. Игры-занятия, проводимые близкими взрослыми с детьми, не соответствуют уровню их развития. Отсутствует адекватная предметно-развивающая среда. Игры, проводимые близкими взрослыми, либо сложны по своему содержанию, либо, наоборот, очень простые и взрослые не пытаются усложнять их, объясняя это тем, что как только они пытаются привнести что-то новое или немножко усложнить, то их дети отказываются играть или начинают слишком эмоционально протестовать, и взрослым проще пойти на поводу у ребенка и продолжать играть в знакомые игры.

3. Отсутствие правильного режима дня. Родители детей с ПП ЦНС сталкиваются с трудностями организации и соблюдения режима дня, что приводит к переутомлению нервной системы ц ребенка, проблемам сна, неправильной организации деятельности.

4. Отсутствие правил и границ для детей. В большинстве случаев родители не предъявляют четких правил и не устанавливают границ дозволенного для своего малыша, связывая это с тем, что ребенок плохо или совсем не понимает речь.

Для определения уровня сформированности предметных действий при проведении педагогического обследования специалисты используют следующие критерии [по Е.А Стребелевой]:

- характер установления контакта с новым взрослым (самостоятельно, легко, с помощью, с интересом, без интереса, не вступает в контакт);
- наличие интереса к предметам и игрушкам;
- принятие и понимание задания;
- характер практических действий – неадекватные действия, неспецифические манипуляции с предметами, специфические действия, предметные;
- сформированность зрительно-моторной координации; функциональные возможности кистей и пальцев рук (захват предметов – ладонный, «пинцетный», «щепотью»);
- определена ли ведущая рука;
- способы усвоения общественного опыта (совместные действия с взрослым, действия по жестовой инструкции, действия по показу, действия по речевой инструкции);
- наличие ориентировки на оценку своих действий взрослым;
- сопровождение своих действий речью.

Анализ полученных в ходе педагогического обследования и наблюдения за деятельностью детей позволил определить разные уровни сформированности предметных действий у детей данной категории.

1. Очень низкий уровень. Дети не принимают предложенные задания, не проявляют интерес ни к новому взрослому (чаще даже боятся его и стараются уйти от контакта), ни к предметам и игрушкам. У них отмечаются неспецифические манипуляции и неадекватные действия. Задания выполняют совместно с близким взрослым.

2. Низкий уровень. Не переходят к самостоятельному выполнению задания после показа. Отмечается готовность к совместным действиям со взрослым. Углубленное изучение сформированности предметной деятельности у детей с низким уровнем показывает, что они не понимают функционального назначения предметов, не проявляют ориентировки по отношению к свойствам предметов, не владеют соотносящими и орудийными действиями.

3. Средний уровень. Дети принимают задания, испытывают к ним интерес, ориентируются в условиях, но при выполнении задания не переходят к самостоятельному выполнению, им требуется помощь взрослого; после обучения дети выполняют практические задания самостоятельно. Дети со средним уровнем сформированности предметной деятельности понимают назначение большого количества предметов, но недостаточно владеют способами их употребления.

Исходя из выше изложенного видно, что уровень сформированности предметных действий у детей раннего возраста с ПП ЦНС обусловлено особенностями предшествующего этапа развития:

- Задержкой развития двигательных функций;
- Сниженным интересом к общению со взрослым;
- Незавершенностью этапа сформированности манипулятивных действий.

На этапе организации и проведения коррекционно-развивающей работы с семьями, воспитывающими детей раннего возраста с ПП ЦНС, специалисты ЦСО знакомят родителей со следующими условиями:

1. Включение родителей в педагогический процесс.
2. Налаживание режима дня.
3. Организация адекватной предметно-развивающей среды.
4. Единые требования к ребенку со стороны специалистов и близких взрослых.

Если родители соглашаются работать со специалистами на таких условиях, то специалисты разрабатывают индивидуальную программу раннего развития ребёнка (ИПР) на основе информации и анализа полученных данных.

Для формирования предметных действий у детей раннего возраста с ПП ЦНС специалисты выделили следующие направления работы:

1. Формирование у ребенка интереса к сотрудничеству со взрослым в процессе манипулятивных действий.
2. Формирование у ребенка ориентировки на оценку взрослым своих действий.
3. Развитие у ребенка функциональных возможностей кистей и пальцев рук.
4. Формирование поисковых ориентировочно-исследовательских действий с предметами.
5. Формирование соотносящих действий
6. Формирование орудийных действий.

Выше перечисленные направления коррекционно-педагогической работы с ребенком, включаются в содержание постепенно.

Параллельно работе с ребенком происходит работа семьёй, в которой он воспитывается. Педагоги проводят обучающие семинары для родителей по вопросам формирования и развития различных видов деятельности, готовят буклеты, памятки и прочие раздаточные материалы.

Таким образом, формирование предметной деятельности у детей раннего возраста с ПП ЦНС является отдельным, и на взгляд авторов, наиболее важным направлением коррекционно-развивающей работы.

Список литературы

1. Браткова М.В. Ранний возраст: пути коррекционной помощи по формированию предметных действий. – М.: Парадигма, 2015.

2. Особые дети: вариативные формы коррекционно-педагогической помощи. Методическое пособие под ред. Е.А. Стребелевой, А.В. Закрепиной. – М.: Логомаг, 2013.

3. Стребелева Е.А. Варианты индивидуальной программы воспитания и коррекционно-развивающего обучения ребенка раннего возраста с психофизическими нарушениями//Дефектология. – 2000. - №5. – С. 86-96.

РАЗДЕЛ 6.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА И ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИЯ» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Гусейнова Аща Айирмагомедовна

(Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», г.Москва)

Аннотация. В тезисах отражена специфика преподавания предмета «Технология» обучающимся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Представлены специальные образовательные условия необходимые для успешной реализации учебной дисциплины «Технология».

Ключевые слова: обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, технология, специальные образовательные условия, основное общее образование.

Начиная с 1993 года предметная область «Технология» является составной частью общего образования, в связи с тем, что ряд общеобразовательных предметов и направлений подготовки были объединены в образовательную область «Технология», включающую технический труд, обслуживающий труд, сельскохозяйственный труд и черчение. Особенно актуальным реализация данной предметной области является для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) в связи с имеющимися у детей данной категории особенностями психофизического развития [2].

Целью изучения предмета «Технология» является получение обучающимися с НОДА профессионально ориентированного образования, а также навыков профессии, необходимых для их дальнейшего профессионального обучения или трудоустройства.

Содержание учебной дисциплины «Технология» для обучающихся с НОДА имеет коррекционно-развивающую направленность. Для обучающихся с НОДА в ходе реализации учебного предмета «Технология», начиная с 8 класса на один час увеличивается время изучения, и составляет 2 часа в неделю.

В ходе реализации данной дисциплины необходимо опираться на следующие принципы и подходы: учета индивидуальных психофизических особенностей развития обучающихся с НОДА; дифференцированного подхода; вариативного подхода.

Для успешного освоения данного предмета рекомендуется модификация учебного плана. При составлении тематического планирования, выборе объектов работы, форм организации образовательного процесса, оценке результатов необходимо обязательно учитывать особенности их развития.

В связи с особенностями психофизического развития обучающихся с НОДА в ходе реализации данной дисциплины, рекомендуется использовать различные тактики, а именно:

- выполнение виртуальной модели изделия при тяжелых поражениях рук, которые не позволяют обучающимся осуществлять целенаправленные предметно-практические действия;
- выполнение индивидуальных заданий исключаются операции, которые он не может выполнить из-за физических ограничений при частичных ограничениях манипулятивных функций;
- выполнение доступных операций обучающимся с двигательными нарушениями в паре с другим обучающимся [1].

В рамках реализации данной дисциплины для обучающихся с двигательными нарушениями необходимо изменение способов подачи

информации. В связи с тем, что в одном классе могут обучаться дети с абсолютно различными двигательными нарушениями, рекомендуется деление обучающихся на подгруппы с учетом двигательных возможностей и поэтапное обучение их необходимым навыкам при усвоении данного предмета.

Перед проведением практических работ, в случае работы с инструментами и оборудованием, с обучающимися с НОДА следует провести инструктаж о мерах техники безопасности, также необходимо соблюдать ортопедический режим.

Для успешной реализации учебной дисциплины «Технология» обучающимися с НОДА необходимо наличие специальных образовательных условий, таких как: кадровые, материально-технические, учебно-методические, финансовые [6].

Необходимо, чтобы учителя, реализующие данную учебную дисциплину, знали психофизические особенности развития указанной категории и учитывали их в ходе преподавания предмета. Они должны постоянно повышать педагогические компетенции.

Для реализации данной учебной дисциплины необходимо модернизировать материально-техническое оснащение образовательной организации. Занятия по предмету «Технология» необходимо проводить в специально оборудованных мастерских и кабинетах, которые оборудованы необходимыми минимальными техническими средствами обучения и контроля знаний, учебно-лабораторным оборудованием, демонстрационным и раздаточным дидактическим материалом с учетом имеющихся нарушений у лиц данной категории. Для обучающегося с тяжелыми двигательными нарушениями рекомендуются настроить функции компьютера.

Для успешной реализации данной программы детьми с НОДА требуется учебно-методическое обеспечение. Содержание предметной области возможно освоить через учебные предметы, общественно-полезный труд, творческие проекты на территории образовательной организации, и вне ее, внешкольную и

внеурочную деятельность, дополнительное образование с учетом специфики нарушения обучающихся с НОДА. Содержание учебного предмета «Технологии» возможно также освоить через другие дисциплины, такие как: математика, биология, химия, физика и другие учебные предметы [6].

При оценке текущих и конечных результатов усвоения данной дисциплины необходимо обеспечить каждому обучающемуся с НОДА возможность их продемонстрировать в соответствии с его индивидуальными особенностями. Основными методами проверки знаний и умений, обучающихся с НОДА являются устный, письменный контроль, практические, лабораторные и проектные работы. При оценке ответа педагог обязательно должен учитывать особенности обучающихся с НОДА и ни в коем случае не снижать отметки за медлительность, не точность движений [3].

В рамках реализации учебной дисциплины «Технология», необходимо уделить особое внимание профориентационной работе лиц данной категории, так как им трудно самостоятельно выбрать интересующую их сферу деятельности. Одна из главных целей данной работы – оптимизация процесса выбора профессии в соответствии с двигательными возможностями, психологическими особенностями и личными предпочтениями лиц данной категории, а также потребностями регионального рынка труда [4].

Должно быть организовано межведомственное сетевое взаимодействие с учетом федеральных, региональных требований и рекомендаций в сфере образования, а также Устава образовательной организации [5].

Таким образом, преподавание предмета «Технология» на ступени основного общего образования с учетом особенностей их развития является действенным средством при коррекции нарушений: развивается мотивационно-ценностная сфера обучающихся данной категории, совершенствуются навыки контроля и самоконтроля, формируется ориентировочная основа действий, развивается коммуникативная сфера личности, поскольку в процессе

коллективного труда ребята вступают в деловые контакты, обусловленные ходом работы.

Список литературы

1. Богданова Т. Г., Гусейнова А. А., Назарова Н. М. Педагогика инклюзивного образования. Учебник / Под редакцией Н. М. Назаровой. Москва, 2016. Сер. Высшее образование: Бакалавриат

2. Гусейнова А.А. Включение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в инклюзивное пространство. В сборнике: Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность. Материалы V Международной научно-практической конференции. Главный редактор С. В. Алехина. 2019. С. 88-92

3. Левченко И. Ю., Абкович А.Я. Вариативность особых образовательных потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как основа проектирования специальных условий обучения // Дефектология. 2017. № 2. С. 14–21.

4. Мануйлова В. В., Гусейнова А. А. Инновации в системе профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями: конкурсы профессионального мастерства //Коррекционная педагогика: теория и практика. 2017. № 2 (72). С. 40-53.

5. Мануйлова В. В. Актуальные вопросы организации профориентационной работы с лицами с инвалидностью и ОВЗ // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 4 (42). С. 89-95.

6. Приходько О. Г., Левченко И. Ю., Гусейнова А. А., Титова О. В. Организационно-методические условия получения основного образования обучающимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития №8,2018 С.34-41

АЛГОРИТМ РАЗРАБОТКИ СИПР ДЛЯ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО ОВЗ

*Линниченко М.В., Лисицкая З.И., Мирошниченко Т.И., Шеховцова И.С.
(ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат
№23», гор. Белгород)*

Аннотация. В статье описывается категория детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития, актуальность коррекционного воздействия. Описывается специальная индивидуальная программа развития, её цель и задачи, особенности работы и этапы. Приводится пример индивидуального учебного плана по варианту 1.4. Указывается особенность мониторинга результатов обучения.

Ключевые слова: дети с ТМНР, СИПР, мониторинг

Право на равенство возможностей, на полноценное участие в жизни общества, право на образование и социальную защиту – главные проблемы современного мира. Тяжелое положение лиц с умственными и физическими нарушениями – одна из актуальных социальных проблем современной России.

Инвалиды, по сравнению с другими людьми, в большей степени нуждаются в социокультурных и образовательных услугах, так как многие из них не могут обеспечить себе качество жизни достойное человека. Являясь гражданами государства, дети, подростки, взрослые лица с тяжелыми и множественными нарушениями развития имеют право на образование. В пакете социальных услуг предусмотрено, что каждый ребенок с инвалидностью должен получать образовательные услуги.

Сравнительно недавно в отечественной дефектологии дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития рассматривались как «необучаемые» с позиции эффективности их включения в организованную учебную среду, что,

как известно, на многие десятилетия сформировало у общества негативные стереотипы относительно всех лиц с умственной недостаточностью.

В настоящее время проблеме воспитания и обучения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития уделяется значительное внимание, как в сфере науки, так и практики. Это обусловлено тенденцией к увеличению количества детей с проблемами в развитии.

Дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития - многочисленная категория, разнородная по своему составу. В каждом конкретном случае у ребенка, относящегося к категории детей с комплексными нарушениями в развитии, может быть, затронут тот или иной анализатор (слух, зрение, опорно-двигательная система), значительно снижены интеллектуальная деятельность, уровень развития речи, познавательная деятельность, нарушено личностно-эмоциональное развитие.

Своевременная организация коррекционного воздействия является основным фактором, обуславливающим социальную адаптацию и реабилитацию проблемного ребенка. На сегодняшний день в научных исследованиях убедительно показано и подтверждено практикой, что наибольшие педагогические возможности для преодоления недостатков в развитии ребёнка имеются в период раннего и дошкольного детства, т. к. в этот период психика наиболее пластична. Поэтому для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития так необходимо своевременно оказывать грамотную коррекционную помощь.

Обучающийся с умственной отсталостью, интеллектуальное развитие которого не позволяет освоить АООП (вариант 1.2;2.2), получает образование по варианту 1.4 или 2.3 адаптированной основной общеобразовательной программы, на основе которой образовательная организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР), учитывающую индивидуальные образовательные потребности обучающегося. Для обучающихся, получающих образование по СИПР, характерно

интеллектуальное и психофизическое недоразвитие, которое может сочетаться с локальными или системными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени тяжести. У некоторых обучающихся могут выявляться текущие психические и соматические заболевания.

Основная цель СИПР - построение образовательного процесса для ребёнка с ОВЗ в соответствии с его реальными возможностями, исходя из особенностей его развития и образовательных потребностей.

СИПР – документ, описывающий специальные образовательные условия для максимальной реализации особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения и воспитания на определенной ступени образования.

Основной целью администрации и всего педагогического коллектива школы в рамках ФГОС-ОВЗ ребенка с ТМНР является создание специальных условий для освоения образовательных программ и социальной адаптации. Взаимодействие специалистов психолого-педагогического сопровождения, учителей и родителей – одно из важнейших условий.

Основная задача всех участников СИПР на предварительном этапе или этапе целеполагания – договориться с родителями об одной общей цели на определенный, «понятный» период времени – например, на один год.

В беседе с родителями необходимо расставить приоритеты, в развитии ребенка исходя из его возможностей - в соответствии с ними учитель и вся междисциплинарная команда будут решать практические задачи в области обучения и социальной адаптации ребенка.

Особенности работы над СИПР:

1. Разрабатывается в рамках деятельности ПМПк коллегиально. Учитель, родители – полноправные участники работы над ИОП;
3. Разрабатывается на определенный ограниченный во времени период (учебный год, - четверть, полугодие);

4. По окончании периода производится оценка достижений ребенка – динамики его развития, освоения образовательной программы, адаптации в группе сверстников, школьном коллективе.

Так же предполагается анализ динамики и эффективности работы учителя и специалистов психолого-педагогического сопровождения. По результатам всех заключений происходит корректировка программы (плана);

4. Формулировки цели и задач, критериев достижений ребенка с ОВЗ (ребенка-инвалида) носят максимально конкретный характер;

5. Закреплены ответственность и регламент деятельности всех участников совместной работы.



Вариант ФГОС для обучающихся с ОВЗ 1.4.

- Образование не сопоставимо с образованием глухих сверстников с единичным нарушением;
- образование по специальной индивидуальной программе развития (СИПР);
- формы: совместно с другими обучающимися, в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, надомное обучение;
- преобладает компонент «жизненной компетенции»;
- основное – формирование жизненных компетенций, формирование бытовых навыков, развитие доступной самостоятельности.
- взаимодействие различных специалистов.

По программе СИПР вариант 1.4 Валерия К. обучается 5-ой год. У девочки помимо нарушения слуха есть и другие тяжёлые множественные нарушения (интеллектуального характера, речевые нарушения, нарушения опорно-двигательного аппарата). По сравнению с прошлым годом, после приступов эпилепсии, у Валерии замечается зависание, процессы торможения преобладают над процессами возбуждения.

Индивидуальный учебный план СИПР 5 год обучения - (вариант 1.4)

Предметные области	Учебные предметы	Число учебных часов неделю	Всего ч в неделю
Обязательная часть			
Язык и речевая практика	Речь и альтернативная коммуникация : Жестовый язык.	1	5
	Русский язык : Развитие речи	2	
	Письмо	1	
	Глобальное чтение	1	
Математика	Математические представления	2	2
Естествознание	Окружающий природный мир	2	2
Человек и общество	Человек	2	2
	Домоводство	2	2
	Окружающий социальный мир	2	2
Искусство	Изобразительная деятельность	1	1
Физическая культура	Физическая культура (адаптивная)	3	3
Технологии	Профильный труд	2	2
Коррекционные занятия	Формирование слухового восприятия и обучение устной речи (индив. занятия)	3	3
	Двигательное развитие	2	2
	Коррекционно-развивающие занятия (познавательное развитие) -индивидуальные занятия.	2	2

Предметом итоговой оценки освоения обучающимися адаптированной основной общеобразовательной программы образования для обучающихся с умственной отсталостью должно быть достижение результатов освоения специальной индивидуальной программы развития последнего года обучения и развития жизненной компетенции обучающихся.

Мониторинг результатов обучения проводится не реже одного раза в полугодие. В ходе мониторинга специалисты образовательной организации оценивают уровень знаний, представлений, умений, навыков, внесенных в содержание СИОП.

Фиксируется не только степень сформированности запланированных представлений, умений, навыков: «невозможно выявить», «не сформировано», «сформировано частично», «сформировано», но и способ выполнения действий: «действие не выполняет», «пассивно участвует в выполнении действия», «выполняет по образцу, по подражанию», «выполняет с помощью частичной, по жестовой(невербальной), устно-дактильной (изображения и вербально) инструкции», «выполняет действия по устной инструкции», «выполняет действие самостоятельно согласно алгоритму», по жестовой, устно-дактильной, устной инструкции, по образцу; по подражанию.

Итоговые результаты образования за оцениваемый период оформляются описательно в виде характеристики. На основе этой характеристики составляется СИПР на следующий учебный период.

В целях информирования о результатах обучения детей их родителям (законным представителям) направляется информационное письмо, отражающее содержание предоставленной в течение учебного года психолого-педагогической помощи ребенку, динамику развития и оценку сотрудничества учреждения и семьи по вопросам воспитания и обучения ребенка.

При оценке результативности обучения обучающихся важно учитывать затруднения в освоении отдельных предметов (курсов) и даже образовательных

областей, которые не должны рассматриваться как показатель неуспешности их обучения и развития в целом.

Современное образование в соответствии с содержанием новых образовательных стандартов (ФГОС начального и основного общего образования) нацелено на овладение учащимися такими компетенциями, которые позволят им адаптироваться в обществе, включиться в социализацию. Без получения мета-компетенций (умения самостоятельно работать, самостоятельно решать проблему и др.) и без адаптивных навыков ребенок с ОВЗ не будет готов к реальной жизни, где ему предстоит играть множество жизненных ролей.

Стандарт устанавливает требования к результатам освоения АООП, которые рассматриваются как возможные (примерные) и соразмерные с индивидуальными возможностями и специфическими образовательными потребностями обучающихся.

Список литературы

1. Бгажнокова И.М. «Воспитание и обучение детей и подростков с тяжёлыми множественными нарушениями развития», М., Владос, 2010 г.
2. Головчиц Л.А. «Образование детей с ТМНР», примерная АООП начального общего образования глухих обучающихся ФГОС ОВЗ (вариант 1.4), М. Просвещение.
3. Примерная АООП начального общего образования глухих обучающихся ФГОС ОВЗ (вариант 1.4), М., Просвещение, 2017 г.

ПРИНЯТИЕ И ОСВОЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ И РОЛИ УЧЕНИКА ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ТМНР

*Никандрова Татьяна Сергеевна, Горохова Марьяна Сергеевна
(ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет», г. Москва)*

Аннотация: в статье представлен анализ модели вовлеченности (Агентство по стандартам и тестированию, Великобритания, 2020) в аспекте

формирования у обучающихся с ТМНР принятия и освоения социальной позиции и роли ученика на доступном им уровне.

Ключевые слова: обучающиеся с ТМНР; социальная позиция; социальная роль; социальная идентичность; внутренняя позиция обучающегося.

В связи с тем, что категория «необучаемых» детей была исключена на законодательном уровне, современная отечественная система образования позволяет включать в образовательный процесс обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). Основной характеристикой данной нозологической группы обучающихся является наличие интеллектуальных нарушений: умеренной, тяжелой или глубокой степени умственной отсталости в сочетании с нарушениями опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы, нарушениями речи и др. Кроме того, состояние их здоровья часто отягощается наличием неврологических, психических, соматических заболеваний.

Целенаправленный и системный образовательный процесс является значимым аспектом в социализации обучающихся с ТМНР. Его цель состоит в формировании на доступном им уровне знаний, умений, навыков, качеств личности, взглядов, убеждений и т. д. Личностные результаты обучения являются приоритетными, поэтому система оценивания ориентирована на сформированность универсальных учебных действий, к которым относятся, в частности, социальная идентичность, включающая принятие роли ученика, понимание ребенком с ТМНР на доступном уровне ролевых функций и включение его в процесс обучения на основе интереса к содержанию и организации.

В социальной психологии существует тезис, что поведение человека в межличностных отношениях детерминировано социальными ролями, которые основаны на культурных традициях и представляют собой модели поведения, ожидаемого от человека в определенной социальной ситуации или группе [1]. Например, в общепринятом понимании социальная роль ученика предполагает

ожидание от обучающихся прилежного поведения, активного слушания учителя, чтение учебника, запись учебного материала в тетрадь и т.д. Однако обучающиеся с ТМНР часто не являются полноправными участниками образовательного процесса. Кроме того, ряд проблем, связанных с наличием нарушений психофизического развития, и недоступность отдельных видов коррекционно-развивающих мероприятий снижают их возможности к формированию такого личностного новообразования, как внутренняя позиция обучающегося, что также имеет важное значение для становления субъектности ребенка в учебной деятельности и социальных отношениях. Это приводит к нарушению процесса успешной социализации ребенка с ТМНР.

В контексте изучаемой проблемы особый интерес представляет содержание модели вовлеченности, которая была опубликована Агентством по стандартам и тестированию (Великобритания) в 2020 году [3]. Она является инструментом оценки, который помогает школам не занимающимся предметным обучением поддерживать обучающихся, осваивающих образовательные программы ниже национального уровня. Кроме того, по нашему мнению, она может быть использована с целью формирования у обучающихся с ТМНР принятия и освоения социальной позиции и роли ученика.

Модель имеет пять областей: «Исследование», «Осознание», «Ожидание», «Устойчивость», «Инициация».

Область «Исследование» показывает, могут ли обучающиеся развить свою первоначальную реакцию на новый стимул или действие; например, проявляют ли они что-либо, кроме страха или непроизвольной реакции на действие. Помимо этого, обучающиеся могут проявлять интерес к стимулу или деятельности; например, они могут заметить его или потянуться к нему. Это становится значимым показателем, если обучающиеся продолжают реагировать на один и тот же стимул или действие в ситуации, когда они представлены в разных контекстах или средах; например, в другое время дня, в другом месте

или с другими людьми. Данная область модели важна для определения того, какие стимулы или виды деятельности интересуют и мотивируют обучающихся обратить внимание и исследовать их дальше, чтобы они могли получить новые знания и умения. Она также позволяет изучить индивидуальные особенности и специфические реакции обучающихся с целью планирования работы по формированию внутренней позиции ученика.

Вторая область – «Осознание» – направлена на изучение того, как обучающиеся взаимодействуют с новым стимулом или деятельностью или обнаруживают в них новый аспект. Они могут демонстрировать поведение, которое показывает их заинтересованность в контроле стимула или действия, например, они останавливают его или пытаются внести в него изменения. Часто обучающиеся показывают то, что родители или другие сопровождающие взрослые считают «удивлением», «волнением», «восторгом», «изумлением» или «страхом». Когда обучающиеся используют вновь приобретенные знания и умения по-новому в различных контекстах или средах, мы можем говорить об осознании. Это важно, так как наличие интереса позволяет поддерживать вовлеченность обучающихся в образовательный процесс и предотвращает превращение деятельности в рутину. В ситуации, когда обучение организовано вне дома, позитивным знаком будет, если обучающиеся проявляют собственную активность при подготовке к школе (например, собирают портфель или достают из шкафа школьную форму).

Область «Ожидание» позволяет оценить, насколько обучающиеся связывают стимул или действие с событием. Они могут предвидеть, что знакомая деятельность вот-вот начнется или закончится, интерпретируя слуховые, тактильные и визуальные сигналы или подсказки. Ожидание линейно коррелирует с уровнем понимания обучающимися причин и следствий; например, обучающиеся показывают осознание начала или окончания знакомой деятельности, даже когда сигналы и подсказки уменьшаются. Необходимо создать «предсказуемость» ситуации школьного обучения (например, с

помощью визуального расписания), чтобы обучающиеся с ТМНР могли воспринимать поездки в школу, уроки и перемены как ожидаемую деятельность. Критерием в данной области является также позитивное эмоциональное отношение детей к школе.

Еще одна область – «Устойчивость» – показывает, могут ли обучающиеся удерживать свое внимание на стимуле или деятельности достаточно долго для того, чтобы они могли активно пытаться узнать больше о них и взаимодействовать с ними. Мы можем говорить об устойчивости, когда обучающиеся проявляют решительное усилие взаимодействовать со стимулом или деятельностью. Они могут демонстрировать намеренные изменения, например, во взгляде, позе и движениях рук. Важность устойчивости состоит в поддержании активности обучающихся с целью развития укрепления и применения их знаний и умений для достижения желаемого результата. Можно говорить о принятии позиции и социальной роли ученика, когда в ходе образовательного процесса обучающиеся с ТМНР демонстрируют «ожидаемое», «желательное» социально приемлемое поведение, когда у них отмечается устойчивое предпочтение учебных занятий другим видам деятельности, когда они предпочитают общение «учитель–ученик» в ситуации общения со взрослым (принимают помощь, выполняют задание, повторяют действия за взрослым и т.п.).

Область «Инициация» показывает различные способы исследования обучающимися стимулов или деятельности. Они могут действовать спонтанно и самостоятельно во время знакомой деятельности, не дожидаясь указаний. Инициация важна для того, чтобы установить, насколько самостоятельны обучающиеся, и понимают ли они, как воздействовать на окружающую среду, чтобы достичь желаемого результата. Об освоении социальной позиции и социальной роли ученика может свидетельствовать наличие социально приемлемого поведения в сочетании с собственной познавательной

активностью обучающихся с ТМНР (дети пытаются решить поставленные задачи, проявляют активность).

Эффективное использование модели вовлеченности основано на регулярной наблюдательной оценке и рефлексивной педагогике. Наблюдательная оценка имеет центральное значение для понимания того, что обучающиеся знают и умеют. Рефлексивная педагогика позволяет использовать оценочную информацию для планирования релевантного и мотивирующего образовательного опыта для обучающихся. Это достаточно надежный способ построения точной картины их прогресса.

Для того, чтобы определить изменения в поведении обучающихся с ТМНР, учителю необходимо учитывать ряд специфических особенностей: реакция может быть преднамеренной, а не рефлексивной (например, реакция испуга); реакция является прямым результатом стимула, а не реакцией на действия учителя; реакция часто не связана с судорожной активностью или стереотипными движениями. Наблюдая за обучающимися, учитель может определять тонкие нюансы его реакций и поведения. Они могут включать в себя: мимолетные движения глаз или расширение зрачков; изменения в характере дыхания; напряжение или расслабление; небольшие изменения позы; изменения выражения лица; вокализации; движение рта, рук или ног.

Программа обучения должна быть достаточно доступной и мотивирующей, чтобы вовлекать обучающихся в образовательный процесс. Чтобы обеспечить максимальную вовлеченность, учителя должны установить реалистичные, но адекватные критерии успешности обучения с учетом специфически контингента обучающихся, и определить, как будет контролироваться прогресс по каждому из этих критериев.

Таким образом, мы видим, что модель вовлеченности может быть использована не только как система оценивания личностных результатов освоения образовательной программы, но и с целью определения индивидуальных специфических реакций обучающихся с ТМНР в

образовательном процессе, с учетом которых возможно формировать принятие и освоение социальной роли ученика на доступном им уровне.

Принципиально важно, чтобы оценивание по каждой из пяти областей модели вовлеченности проводилось регулярно в течение всего учебного года, так как это позволит собрать информацию, необходимую для того, чтобы показать прогресс обучающихся с ТМНР в освоении активной деятельностной позиции и в достижении социальной идентичности. Появление осознанной мотивации социального характера, по мнению Л.И. Божович, сделает ребенка субъектом социальных отношений не только с близким взрослым (родителем), но и с «далеким» взрослым (учителем), со сверстниками [2].

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для вузов. М.: Аспект Пресс, 2004. 365 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). М.: Просвещение, 1968. 464 с.
3. The engagement model. Guidance for maintained schools, academies (including free schools) and local authorities. L.: Standards and Testing Agency, 2020. 31 p. Available at: <https://www.gov.uk/government/publications/the-engagement-model> (accessed 07.12.2020).

ОЧНО-ДИСТАНЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Никитина Людмила Николаевна

(ГБОУ «Центр «Динамика» Адмиралтейского района, г. Санкт-Петербург)

Семенова Галина Вячеславовна

(РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург)

Аннотация. Представлена идея очно-дистанционного обучения, которая реализуется в школе «Динамика» с 2009 года. Изначальное воплощение этой идеи в рамках модели надомного обучения с применением дистанционных образовательных технологий стало особенно востребованным в условиях удаленного обучения в период пандемии. В статье раскрываются основные достоинства модели; описывается социальный заказ общества и государства к дистанционному обучению; выявляются основные риски и уязвимости дистанционного обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: очно-дистанционная модель, дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, надомное обучение, дети с ОВЗ, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, кейсы.

Идея создания очно-дистанционной модели основана на многолетней работе школы над проблемами инклюзии, обеспечения процесса обучения гетерогенной группы обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, ассистивными практиками, изучения основных потребностей этой категории обучающихся.

В настоящее время в школе обучаются две группы детей: обучающиеся очно, которые доставляются школьным транспортом ежедневно и обучающиеся надомно, которые приезжают на очные занятия 2-3 раза в неделю по индивидуальному расписанию. Часть деятельности обучающихся на дому сохраняется за очным индивидуальным обучением, часть переносится в дистанционный режим. Данная модель выбиралась родителями детей, которые

по состоянию здоровья обучались на дому, и ежегодно с 2009 года составляла 85-100 человек. В России уже разработан ряд законов и нормативно-правовых актов, которые регулируют получение образования в надомной форме с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ) детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Трудности пока вызывают вопросы организации и финансирования данной модели надомного обучения, приспособленности окружающей среды и техники под особые нужды данной категории обучающихся. Сложно решаемой можно считать проблему того количества часов, которое отводится на надомное обучение детей-инвалидов. На практике очно-дистанционная модель надомного обучения становится более удобной, чем традиционная.

Социальный заказ на дистанционное обучение детей с ОВЗ формулируется как на уровне государственных структур, так и родителями детей-инвалидов. Предполагается, что запросы, связанные с ограниченными возможностями и особыми потребностями самих детей должны учитываться в любом случае, независимо от актуальной ситуации в обществе, независимо от социального заказа. Е. С. Полат в качестве неотъемлемого аспекта дистанционного обучения выделяет его интерактивность (регулярное взаимодействие учителя и учеников). Она пишет: «Дистанционное обучение – это нормальный учебный процесс под руководством учителя (преподавателя). Тот факт, что акцент делается на самостоятельной деятельности учащихся, сути не меняет... Это специфичный учебный процесс, который строится, как и любой другой, в соответствии с логикой познавательной деятельности, но реализуется средствами интернет-технологий, видеоконференций, интерактивного телевидения, другими интерактивными средствами. Это педагогическая система, и потому она требует, прежде всего, тщательной и вдумчивой с педагогической, психологической, эргономической и других точек зрения разработки» [2; с. 62-63].

Ситуация пандемии привела к необходимости адаптировать данную модель к потребностям всех обучающихся школы, так как весной 2020 все обучение осуществлялось в дистанционном режиме до конца 2019-20 учебного года.

В Санкт-Петербурге в этот период применялись следующие модели:

Использование специализированных онлайн-платформ, которые созданы специально для удаленного обучения школьников.

Параллельное использование ресурсов электронных учебников вместе с сервисами электронных журналов-Дневник.ру.

Использование продуктов, обеспечивающих тексто-голосовую связь посредством подключения к сети Интернет, что позволяет организовывать вебинары, онлайн-библиотеки видеоуроков, совместно с сервисом электронного дневника.

«Классическая» схема предполагает формирование индивидуального пакета заданий и использование учебников, рабочих тетрадей и прочих материалов.

В данный период в школе было составлено интерактивное расписание, которое включало занятия АФК и коррекционные занятия. Расписание доступное родителям позволило проводить дистанционные занятия организовано.

С начала 2020-21 учебного года все обучающиеся очной модели вернулись в школу, но со 2 четверти ребёнок по решению родителей может остаться дома и заниматься дистанционно или вернуться в класс и заниматься очно. Родители должны были написать соответствующее заявление, для перехода на смешанное обучение, получить доступ к порталу дистанционного обучения. На этом ресурсе опубликуют расписание для каждого класса онлайн с 5 по 11. На этом же портале можно будет подключаться к онлайн-урокам и получать задания. А также пользоваться «Удалёнкой на продлёнке» —

консультациями наставников-тьюторов из числа старшекурсников педуниверситета. Для младшей школы подготовлена отдельная программа.

Полученные в ходе адаптации очно-дистанционной модели результаты позволяют по-новому взглянуть на весь процесс внедрения новых информационно-коммуникационных технологий и технологий дистанционного обучения в образовательную среду специальной школы. Это, в свою очередь, дает возможность разработать и представить модель готовности образовательного учреждения к внедрению очно-дистанционной модели обучения. Потребность во внедрении дистанционного обучения сегодня осознается всеми участниками образовательных отношений. И с какими бы трудностями это ни было сопряжено, оно является требованием вариативного, продолжающегося в течение всей жизни образования на современном уровне его развития. Готовность к внедрению очно-дистанционной модели имеет трехкомпонентную структуру. Она состоит из технико-технологического уровня развития школы, организационно-методического фундамента и готовности (прежде всего – мотивационной) субъектов образовательного процесса.

Очевидно, что для родителей на первом месте находятся ожидания, связанные с инклюзией ребенка с особыми нуждами в общество. При этом весьма актуально, по их мнению, обеспечение процесса коммуникации, общения.

Исследования, проведенные в последнее время, показывают, что для здоровых людей дистанционное обучение может быть эффективным в том случае, когда общение не является значимой целью обучающихся. Для детей с ОВЗ ситуация несколько иная: дистанционное обучение для них является ресурсом, который обеспечит их дополнительным общением. Общение, таким образом, должно стать той «точкой опоры», которая позволит не столько обеспечить «прирост знаний» по программам дистанционного обучения, сколько обеспечить лучшую адаптацию и социализацию личности. Большой

вес в родительских ожиданиях имеет и развитие ребенка. Сюда следует отнести: получение новых знаний, освоение ИКТ, формирование значимых личностных качеств (самостоятельности, способности работать в режиме и т. д.).

Портрет учащегося с особыми нуждами, обучающегося дистанционно, дает возможность выделить основную структуру потребностей, удовлетворение которых не должна фрустрировать очно-дистанционная модель. Это физические, социально-психологические и психолого-педагогические потребности.

Были получены значимые различия по личностным особенностям учителей, готовых работать дистанционно. Среди них наиболее значимыми являются интерес к ИКТ и другим технологиям педагогической деятельности и установка на индивидуализацию обучения [1].

Определенным требованиям должно соответствовать технико-технологическое развитие школы при внедрении очно-дистанционной модели. Сюда входит как современная материально-техническая база, так и новые составляющие – кадровая и программная. Кадровая предполагает наличие специальной службы технической поддержки; программная составляющая, как показывает практика, связана, в том числе, с умением образовательного учреждения находить партнеров, способных делиться своими программными разработками.

При организации обучения составляется расписание занятий для каждого ученика. Предоставляется возможность присоединиться к своему классу на очные уроки из дома. Школой оборудованы 2 помещения для проведения дистанционных уроков по расписанию очной школы, которые оснащены оборудованием для полноценного участия в режиме реального времени: Мобильный интерактивный комплекс и комплекс «Пеликан».

Модель подкрепляется созданием нового учебно-методического комплекса «Основы коммуникации» (включает в себя учебные пособия для

обучающихся и методические рекомендации для учителей) и интегрированным дистанционным курсом «Онлайн кейсы для цифровой компетентности и социальной жизни», предназначенного для обучения подростков с ОВЗ.

Очный компонент курса «Основы коммуникации» включает в себя еженедельные групповые занятия с использованием пособия. Предлагаемая программа «Основы коммуникации» имеет социально-педагогическую направленность, выраженную психологическую составляющую и ориентирована на развитие коммуникативных навыков младшего школьника. Она отвечает новому социальному запросу – общекультурное, личностное и познавательное развитие детей с НОДА.

Дистанционный курс «Основы коммуникаций» ориентирован на формирование компетенции социального взаимодействия (с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями); в образовательный кейс включены задания, в основе которых лежат ситуации межличностного общения. Дистанционный формат позволяет использовать видеофрагменты, аудиоматериалы, игровые онлайн технологии. Дистанционный курс востребован не только специалистами, но и родителями. Рассматривая коммуникацию как вид деятельности, большинство исследователей отмечают у обучающихся с НОДА нарушение всех ее системных компонентов, особенно процессов планирования, коррекции и контроля, а также совокупности исполнительных действий. Развитие функции общения у данной категории детей следует проводить, в том числе и через систему коррекционной работы, которая будет тем более эффективна, чем ранее будет начата.

Названия дистанционных курсов отражают сферы общественной жизни или профессиональной деятельности, предметное содержание которых используется для формирования компетенций, в частности:

«Предметные кейсы для социальной практики» курс ориентирован на формирование социальных компетенций, ценностно-смысловых ориентаций; в

кейс включены задания, построенные на основе жизненных ситуаций (ремонт, устройство на работу, приготовление обеда и др.).

«Робот друг человека» курс предполагает формирование у детей компетенций социального взаимодействия и общения (сотрудничество, совместная деятельность, деловое общение) на предметном содержании области знаний «Робототехника»; учебные задания предполагают работу в парах и малых группах.

«Цифровая грамотность» курс направлен на формирование информационной и цифровой компетентности (критический анализ информации, представленной в интернете; навыки безопасного поведения в интернете и социальных сетях, при использовании мобильных устройств); кейс включает игровые задания на основе моделирования типичных проблемных ситуаций, возникающих при использовании компьютеров и мобильных устройств.

«Занимательная математика» курс ориентирован на формирование социальных компетенций; в кейс включены задания, построенные на основе жизненных ситуаций (планирование отпуска, коммунальные платежи, разумная трата карманных денег и др.) и решаемые на основе применения математических знаний.

Наряду с полностью разработанными курсами, представленными на портале дистанционного обучения Санкт-Петербургского регионального центра оценки качества образования и информационных технологий (СПб РЦОКОиИТ), есть отдельные курсы, представленные на уровне демонстрационных версий. Например: «Занимательная биология», интегрированные кейсы по истории и литературе.

В старших классах предлагаемые курсы были использованы как самостоятельные модули, так и дополняли предметные. Курсы являются постоянно изменяемыми и дополняемыми элементами образовательного процесса: в них добавляются новые задания и упражнения, расширяется

арсенал применяемых технологий. В планах по совершенствованию предлагаемой системы – расширение блоков, увеличение их числа за счет создания новых кейсов, привлечение новых адресатов. В частности, развивается идея создания кейсов для родителей, классных руководителей, воспитателей, педагогов, работающих с обучающимися, имеющими тяжелые множественные нарушения развития.

Список литературы

1. Никитина Л. Н. Дистанционное обучение детей с множественными нарушениями развития / Никитина Л. Н., Семенова Г. В.; НОУ «Институт специальной педагогики и психологии». – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2012. – 191 с.

2. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е. С. Полат [и др.] ; под редакцией Е. С. Полат. — 3-е изд. — М.: Юрайт, 2020. — 392 с.

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ТМНР ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ СРЕДСТВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ГБУ «КРОЦ»

Сатару В.В., Солдатова Л.Р.

(ГБУ города Москвы «Комплексный реабилитационно - образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы)

Аннотация. В данной работе речь пойдет о детях, у которых отсутствует речь или она недостаточна для полноценной коммуникации. Из личного опыта общения с данной категорией детей мы выяснили, что при работе с людьми, имеющими коммуникативные нарушения, часто возникает ряд проблем дефектологического и психологического характера, знание которых убережет специалистов от важных ошибок в работе.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, альтернативные средства коммуникации, социализация.

Проблема формирования средств альтернативной коммуникации (АК) у детей, имеющих тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР), является в настоящее время одной из часто обсуждаемых как среди специалистов, так и родителей детей с ОВЗ.

Все неголосовые системы коммуникации называются альтернативными. Важно понять, что данный вид коммуникации может быть использован как полная альтернатива речи, так и как дополнение к ней [1]. Мы стоим на позиции, что если шансы устной речи стать полноценным средством общения сомнительны, то не надо терять время, а необходимо начинать работу по развитию коммуникативных навыков, где будут сочетаться средства АК с логопедической работой при учете индивидуальных и возрастных особенностей ребенка. Еще 2 тысячи лет назад Цицерон учил ораторов: «Все движения души должны сопровождаться жестами, способными разъяснять дела души и мысли: жесты кисти руки, пальцев, всей руки, простертой вперед, ноги, ударяющейся о землю, особенно мимика глаз; жесты подобны языку тела, который понимают даже дикари и варвары».

В зарубежной литературе указывается, что величина группы людей с нарушениями развития, которая нуждается в неречевой коммуникации, составляет от 0,4 до 1,2 % населения [2].

В специальной литературе указано, что к выбору системы альтернативной коммуникации надо подходить с учетом многих аспектов. Первое и важное условие: система должна облегчать повседневную жизнь. Второе: обучение языку и коммуникации не должно быть изолированы от других форм терапии и поддержки. Это должно быть средство, которое используется во всех жизненных ситуациях [2].

Несколько слов об учреждении, в котором нами проводится работа по внедрению средств альтернативной коммуникации. Государственное бюджетное учреждение города Москвы «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы (ГБУ «КРОЦ»).

Учреждение создано для оказания услуг, выполнения работ по интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в социум посредством оказания услуг по медицинской, социальной, профессиональной реабилитации, социальному обслуживанию, обучению детям с ограниченными возможностями здоровья с психоневрологическими нарушениями, с нарушениями опорно-двигательного аппарата (с двигательными нарушениями различной этиологии и степени выраженности), детским церебральным параличом, в стационарной и полустационарной форме.

В ГБУ «КРОЦ» ОСП «Раменки» действуют следующие отделения:

Дошкольное отделение. Возраст воспитанников от 3- 7 лет. Имеются группы «Особый ребенок», где занятия с детьми проводятся в присутствии родителей.

Школьное отделение с 1 по 4 класс. С 2014 года учреждение принимает на реабилитацию детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) в группу «Особый ребенок» школьного возраста. С каждым воспитанником проводится комплексная медико-социальная реабилитация по индивидуально составленным программам.

Функционирует коррекционно-диагностическое отделение, в котором ведут прием и проводят комплексную реабилитацию дефектологи, психологи (в т. ч. и семейный психолог), логопеды и специалисты по реабилитации.

Количество обучающихся и воспитанников в классе, группе в среднем 5 человек. Всего за год через наше учреждение проходит не менее 100 человек.

С каждым годом контингент учреждения утяжеляется и в числе наших воспитанников все больше детей, которые не владеют речевой коммуникацией. В настоящий момент 30 % детей дошкольного отделения не разговаривают, что

связано с такими диагнозами, как тяжелые формы ДЦП, генетические нарушения, расстройства аутистического спектра, снижение слуха в сочетании с другими нарушениями. В школьном отделении в настоящее время существует класс для детей с ТМНР, где все 7 человек не владеют речевой коммуникацией. Для этих детей альтернативная коммуникация будет ведущей на протяжении всей их жизни.

Перечисленные выше изменения контингента привели к тому, что специалисты центра стали активно осваивать и применять в своей работе технические средства, которые были получены учреждением благодаря Департаменту труда и социальной защиты г. Москвы. В своей работе мы используем: специальные клавиатуры, коммуникаторы, коммуникативные кнопки, коммуникативные доски, планшеты, устройство «Гоу Ток», головные мыши, читающие устройства, специальные лупы, которые не только увеличивают текст, но и воспроизводят его, систему Айтрекинг TobiiDynavox, приложение для планшетов и телефонов «LetMeTalk».

При работе с детьми, имеющими коммуникативные нарушения, часто возникает ряд проблем дефектологического и психологического характера, знание которых убережет специалистов от важных ошибок в своей работе. В основном эти проблемы связаны с тем, что обучение требует много времени и полученные навыки с большим трудом переносятся на новые ситуации. Часто эта категория детей крайне пассивна, что связано с тем, что они очень зависимы от окружающих (родителей, педагогов). Еще одна особенность данной группы детей, что часто для привлечения внимания взрослого они демонстрируют нарушения поведения [1,2].

Важным при рассмотрении данной проблемы является тот факт, что в нашей стране проблем намного больше и связаны они с тем, что использование альтернативной коммуникации является для нас новым и еще малоизученным феноменом. До настоящего времени среди логопедов бытует мнение, что альтернативная коммуникация препятствует развитию обычной речи. Все это

связано с тем, что многие специалисты без необходимой подготовки применяют иностранные методики и, не получая быстро желаемых результатов, говорят о том, что те или иные программы не подходят для детей с ОВЗ. Работа по внедрению альтернативной коммуникации требует много знаний из смежных наук (сурдопедагогики, нейропсихологии, логопедии и др.) и на начальных этапах требуется изготовление большого количества наглядных материалов (карточек, надписей, картинок, фото). Не все специалисты готовы делать такие большие усилия ради призрачного результата. Не всегда учреждение имеет возможности предоставить всю необходимую технику и расходные материалы для проведения указанных видов работ. Для успешных результатов необходимо проводить большую разъяснительную работу с родителями, что тоже вызывает определенные затруднения у специалистов.

В своей работе мы используем средства альтернативной коммуникации для формирования и развития:

1. Базовых социальных навыков:

- коммуникативные;
- навыки гигиены;
- навыки самообслуживания.

2. Учебного поведения:

- направленность взгляда ребенка на говорящего взрослого, на задание;
- умение выполнять инструкцию педагога;
- умение выполнять действие по подражанию и образцу.

Детей, у которых мы формируем и развиваем социальные и учебные навыки с помощью средств АК, условно можно разделить на три группы по уровню развития общения:

1 группа

Дети этой группы активно общаются со взрослым с помощью жестов и вокализаций, звукоподражаний. Это самая благоприятная группа для обучения средствам альтернативной коммуникации.

2 группа

У детей этой группы общение носит реактивный характер. Могут возникать трудности при обучении. Самостоятельно эти дети не начинают использовать средства альтернативной коммуникации.

3 группа

Проявляют пассивность при общении. Никак не выражают своих желаний и потребностей. Единственное эмоциональное проявление – это крик или плач, когда что-то им не нравится. В этом случае выбор и обучение средствам альтернативной коммуникации может занять очень длительное время.

Выбор системы альтернативной коммуникации для каждого ребенка осуществляется индивидуально. Практический опыт показал, что для нашего контингента детей целесообразно использовать следующие виды альтернативной коммуникации:

1. Система карточек PECS.

В системе используются альбомы и коммуникативные доски, а также наборы карточек, обозначающих желаемые предметы, характеристики предметов, действия. Эту систему можно использовать с ребенком, у которого хорошо развит навык визуального восприятия.

2. Система символов и пиктограмм.

Пиктограммы начали применяться для людей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями.

Система символов – это простые черно-белые контурные рисунки с подписанным внизу словом. Эту систему мы ввели в классе, где дети обучаются программе 6.4 (по СИПР).

3. Визуальное расписание.

Для детей визуальное расписание – это способ удержать в поле внимания все занятия и действия, которые нужно осуществлять в течение дня. Это также удобный способ осваивать и совершать сложные комплексные навыки.

Применять визуальное расписание в обучении детей в нашем центре мы начинаем с дошкольного возраста.

4. Элементы глобального чтения.

Эта система может использоваться для детей, сильной стороной которых является зрительное и образное восприятие.

5. Коммуникатор «ГоуТок-20+» и приложение «LetMeTalk».

Эти системы - компактные версии вышеперечисленных систем альтернативной коммуникации. Удобны в использовании тем, что можно быстро найти необходимую карточку для коммуникации и картинка может быть озвучена. Это дает ощущение ребенку, что воспроизводится речь. Имеют компактный размер по сравнению с коммуникативными альбомами. Из минусов – требует от ребенка определенного уровня развития когнитивных способностей.

6. Жестовый язык Макатон.

Эту программу можно выбирать для детей с развитым имитационным навыком ручной моторики. Макатон может использоваться как вспомогательная программа – когда жестовый язык используется одновременно с речью (при появлении ясной речи жесты убираются), либо как альтернативная, когда жесты полностью замещают речь.

В основном, для нашего контингента детей, мы можем использовать элементы этой программы.

Система Айттрекинг Tobii Dynavox.

С появлением в нашем центре оборудования Айттрекинг Tobii Dynavox, мы активно начали обучение этой системе коммуникации детей с тяжелой двигательной патологией. Стоит отметить, что раньше приходилось специалисту во время коммуникации с таким ребенком самостоятельно отслеживать взгляд при ответе, что являлось трудным и не всегда достоверным. Появление такого оборудования значительно облегчило работу с такими детьми. Из минусов – оборудование является дорогостоящим и не все родители

могут его приобрести, что затрудняет перенос полученных навыков в повседневную жизнь.

Для успешного обучения и применения детьми альтернативной коммуникации на практике необходимо закреплять все полученные навыки за пределами образовательного центра. Наибольшие проблемы возникают с родителями. Они не сразу соглашаются на использование средств альтернативной коммуникации. Каждый родитель хочет, чтобы его ребенок начал говорить. Они думают, что альтернативная коммуникация полностью заменит речь и ребенок не захочет говорить. Командной работой всех педагогов удается переубедить родителей, но на это может уйти очень много времени.

Поэтому постоянно проводятся консультативные занятия с родителями этих детей, где родителям не только даются рекомендации, но и проводится обучение по использованию средств альтернативной коммуникации при общении с ребенком, планировании дня и режимных моментов.

Это очень важно для дальнейшей самостоятельной жизни детей, для формирования навыков общения вне центра, для уверенности в своих силах, снятия тревожности и общения.

Для успешного обучения и использования ребенком альтернативной коммуникации необходимо, чтобы:

- Выбор системы альтернативной коммуникации происходил в соответствии с психофизическими нарушениями ребенка и с опорой на его ведущую модальность.

- Важно задействовать все социальное окружение ребенка. Это педагоги, специалисты в центре и за его пределами, работающие с ребенком, и прежде всего – родители и близкие взрослые. Привлечение социального окружения ребенка предполагает и обучение взрослых, выбранной для ребенка, системе альтернативной коммуникации.

- Необходимым этапом в обучении АК является моделирование жизненных ситуаций, в которых ребенок может использовать альтернативную

коммуникацию, чтобы потом применять приобретенные навыки в повседневной жизни.

В заключении хотелось бы отметить, что процесс усвоения программного материала для детей с ТМНР при использовании АК происходит быстрее, активизируются познавательные процессы, дети приобретают навыки взаимодействия со взрослыми и друг с другом.

Использование альтернативных средств общения для безречевых детей способствует расширению возможностей их общения, всестороннему развитию, участию в педагогическом процессе и интеграции в более широкий социум.

Список литературы

1. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Пособие для педагогов и родителей / С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.; Науч. ред. С.Е. Гайдукевич. 2-е изд. - Мн.: УО «БГПУ им. М. Танка», 2008. - 144 с.

2. 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.: Теревинф, 2018.

ДВИГАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА С ТМНР

Тимошук Александр Владимирович

(ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 23», г. Белгород)

Аннотация: в статье описываются особенности организации двигательного развития ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития

Ключевые слова: двигательное развитие, тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР), СИПР.

Умственная отсталость в сочетании с другими физическими недостатками является самым распространенным из всех нарушений состояния здоровья ребенка с ОВЗ [1, с. 22].

Адаптивная физическая культура, двигательное развитие для детей с умственной отсталостью — это одно из средств не только устранения недостатков в двигательной сфере, но и полноценного физического развития, укрепления здоровья, адаптация в социуме. Степень адаптации находится в прямой зависимости от клинико-психопатологического состояния обучающихся, поэтому для продуктивной педагогической деятельности необходимо знать характерные проявления основного дефекта, особенности физического, психического, личностного развития данной категории детей [4, с.147].

У большинства умственно отсталых детей (с интеллектуальными нарушениями) с ТМНР (тяжелыми множественными нарушениями развития) имеются тяжелые нарушения опорно-двигательных функций, значительно ограничивающие возможности самостоятельной деятельности обучающихся. Особые образовательные потребности детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью с ТМНР диктуют необходимость разработки специальной программы развития (СИПР) для их обучения и воспитания. Целью реализации такой программы является обретение обучающимся таких

жизненных компетенций, которые позволят ему достигнуть максимально возможной самостоятельности в решении повседневных жизненных задач, обеспечат его включение в жизнь общества на основе индивидуального поэтапного, планомерного расширения жизненного опыта и повседневных социальных контактов в доступных для него пределах [3, с. 63].

Перед разработкой раздела «Двигательное развитие» в специальной индивидуальной программе развития (СИПР) необходимо изучить медицинский анамнез ребенка, обратить внимание на рекомендации врачей, узких специалистов, побеседовать с родителями обучающегося. Это необходимо сделать с целью выбора наиболее продуктивных видов деятельности по развитию двигательной сферы ребенка с особенностями, определить методы и приемы работы по организации коррекционных занятий [3, с. 35-36].

Установлено, что основным нарушением двигательной сферы умственно отсталых детей является расстройство координации движений. У детей с умеренной умственной отсталостью моторная недостаточность обнаруживается в 90–100 % случаев [2, с. 98]. Страдает согласованность, точность и темп движений. Они замедленны, неуклюжи, что препятствует формированию механизма бега, прыжков, метаний. И простые, и сложные движения вызывают у детей затруднения: в одном случае нужно точно воспроизвести какое-либо движение или позу, в другом — зрительно отмерить расстояние и попасть в нужную цель, в третьем — соразмерить и выполнить прыжок, в четвертом — точно воспроизвести заданный ритм движения. Любое из них требует согласованного, последовательного и одновременного сочетания движений звеньев тела в пространстве и времени, определенного усилия, траектории, амплитуды, ритма и других характеристик движения. У данной категории детей выявляются нарушения в пространственной ориентировке, зачастую нарушено равновесие.

Кроме этого, наблюдается значительное отставание от здоровых сверстников в развитии физических качеств – скоростно-силовых качеств, выносливости, гибкости, ловкости и координации.[4, с. 150-153].

Такие специфические особенности моторики обусловлены прежде всего недостатками высших уровней регуляции, и вызывает затруднения при выполнении или изменении движений по словесной инструкции. Из-за общей функциональной слабости, гипотонического состояния мышц и связочного аппарата, низкого уровня развития физических качеств (силы, быстроты, выносливости, координации) сенситивные периоды наступают позднее на 2–3 года в сравнении с «детьми с нормой». Большинство детей с ограниченными возможностями здоровья имеют самые разнообразные нарушения осанки. Часто нарушение осанки сочетается с плоскостопием, деформацией стопы, косолапостью, что отрицательно сказывается на положении таза и позвоночника.

Целью организации работы по двигательному развитию у детей с ТМНР являются сохранение и восстановление физического, психического здоровья обучающихся средствами адаптивной физической культуры [3, с.54]

Основные задачи: формирование и совершенствование основных и прикладных двигательных навыков; формирование умения играть в элементарные подвижные и спортивные игры; укрепление и сохранение здоровья, профилактика болезней и возникновения вторичных заболеваний.

Программа по двигательному развитию, которая разработана учителями адаптивной физической культуры в нашей школе-интернате для детей с ТМНР, включает 2 раздела – «Физическая подготовка» и «Коррекционные подвижные игры». В программе предусмотрены различные виды упражнений.

Для развития диафрагмы целесообразно включать различные дыхательные упражнения. Это могут быть простые имитационные игры «Согрей руки», «Остуди воду» и др. [5, с. 71-79].

Также обязательным элементом занятий по двигательному развитию являются различные упражнения для мышц шеи и головы. Здесь могут использоваться наклоны головы назад и вперед с произнесением звуков.

Для приведения мышечного тонуса в удовлетворительное состояние нами применяется целый комплекс упражнений для кистей рук: сгибание и разгибание пальцев в кулак, сведение и разведение пальцев, сгибание и разгибание кисти, расслабление кисти, повороты кисти кверху и книзу, круговые движения кистями рук, движение рук вперед, в стороны, вверх и вниз, движение рук на пояс, к плечам, хлопки вверх, вниз, движение рук в сгибании и разгибании в локтевых суставах, круговые движения в локтевых суставах, круговые движения руками.

Обязательными на всех занятиях являются упражнения для формирования правильной осанки, для развития мышц туловища и ритмические упражнения.

Широко применяются нами различные построения и перестроения. Данные упражнения очень нравятся детям, если при этом используются различные игровые моменты (цветные кружки, конусы, яркие предметы).

Ходьба и бег – неотъемлемая часть занятий по двигательному развитию. Это может быть ходьба по начерченной линии, ходьба по залу с касанием рукой спины, ходьба друг за другом с соблюдением дистанции. При этом полезно и эффективно использование различных коррекционно-подвижных игр, которые эмоционально обогащают занятия – «Беги ко мне», «Солнышко и дождик», «Догони» [4, с. 176-202].

Различные варианты бросков, ловли, метания, передачи предметов и переноски грузов также непременно используются на наших занятиях. Самыми распространенными являются захват различных предметов по величине и форме одной (двумя) руками, переключивание мяча с одного места на другое, катание мяча от ребенка к учителю, передача мячей (флажков) в шеренге, переноска предметов с одного места на другое и др.

Работа по развитию равновесия может строиться посредством ходьбы по начертанному коридору или ходьбы между скамейками.

Используем также такие виды упражнений как лазание, перелазание и подлезание.

Особенное место в нашей работе занимают игры. «Игра формирует личность ребенка. Маленький ребенок – это деятель. И деятельность выражается прежде всего в движениях. ... Развитость движений – один из показателей правильного нервно-психического развития» [5, с.7-8].

Для оснащения занятий по двигательному развитию нами применяется различный спортивный инвентарь: гимнастические мячи разного диаметра, обручи, кегли, мягкие модули различных форм, гимнастические коврики, корзины, отдельные виды тренажеров и др.

Таким образом, можно отметить, что нарушения моторики неблагоприятны для психического и двигательного развития ребенка с нарушениями интеллектуального развития.

Эти нарушения следует корректировать, используя сохранные, не пострадавшие движения или менее выраженные нарушения двигательной сферы.

Комплексное воздействие на ребенка с ТМНР средствами адаптивной физической культуры способствует развитию его двигательной сферы, обеспечивает включение школьника в доступные виды деятельности, в том числе и занятия физическими упражнениями, дает ему крепкое здоровье, хорошее физическое развитие и поддерживает оптимальный уровень двигательных возможностей.

Список литературы

1. Забрамная С.Д., Левченко И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития (Курс лекций) / В. Секачев, Москва, 2007. 128 с.

2. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / под ред. Л.М.Шипицыной. М.: Академия, 2012. 224с.

3. Федеральный государственный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). М.: Просвещение, 2017.

4. Частные методики адаптивной физической культуры: учебное пособие /под ред.Л.В.Шапковой. М.: Советский спорт, 2003. 464с.

5. Шапкова Л.В. Координационные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии. М.: Советский спорт, 2002. 212 с.

РАЗДЕЛ 7.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ И КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК РЕСУРС АБИЛИТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Вечканова Ирина Геннадьевна

(ГБДОУ детский сад №83 Фрунзенского района, г. Санкт-Петербург)

Аннотация. Актуальная проблема современного образования дошкольников с ОВЗ рассматривается с точки зрения условий осуществления его в разных формах организации в ракурсе абилитации. В статье представлен опыт использования игровых технологий как ресурса абилитации детей с задержкой психического развития (ЗПР) на основании комплекса факторов: игра как ведущая деятельность сверстников, возможности через игрушку и творческие театрализованные игры познать культуру и стимулировать интерес к ранней профориентации.

Ключевые слова: дети с ЗПР, абилитация, игровые технологии.

На современном этапе отсутствует единый (стандартизирующий) подход к оценке качества и результатов психолого-педагогической, медицинской и социальной абилитации детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Первый вектор решения данной проблемы – организационный, заложенный в создаваемой многоуровневой и междисциплинарной системе реализации детской абилитации как в условиях образовательных, так и медицинских организаций, учреждениях социальной защиты (реабилитационных центрах). Нами разработаны рекомендации, определяющие целевые ориентиры, объемы услуг и/или помощи в каждом из структурных подразделений ДОУ (консультационном центре, службе ранней помощи, центре сопровождения ребенка с ОВЗ и его семьи, группе комбинированной

направленности) в зависимости от возможностей и потребностей ребенка с ЗПР и его семьи на данный момент времени, сочетания ограничений в структуре задержки психического развития различного генеза. Это, безусловно, требует определенной последовательности формирования ведущей деятельности детей – игры, осуществления игровых технологий на всех уровнях абилитации.

Второй вектор «технологизации» – когда у ребенка с ЗПР есть статус инвалидности, в наличии программа ИПР(А). Условия специального образования подразумевают статическую и динамическую группировки детей в зависимости от степени выраженности (тяжести) диагноза в соответствии с заключением ПМПК, что не является определяющим для инклюзивной дошкольной организации.

Нами было проведено исследование в инклюзивном учреждении, где среди 645 обучающихся воспитываются дети ОВЗ, у которых имеются диагнозы: задержка психического развития, умственная отсталость, расстройства аутистического спектра, нарушения зрения, нарушения опорно-двигательного аппарата, тяжелые нарушения речи. Диагноз «задержка психического развития» был поставлен 40 детям, причем, если характеризовать их по психолого-педагогической типологии, предложенной Бабкиной Н.В., Коробейниковым И.А. [1, с. 174], то детей с легкой выраженностью ЗПР, т.е. отнесенных к группе с признаками избирательности познавательной активности и необходимости внешней мотивации для достаточной работоспособности, было 5 человек. Основное количество детей было с умеренной ЗПР, т.е. отличалось «органической» деконцентрацией внимания, дефицитом произвольной активности (15 чел.); выраженная ЗПР с приближением к умственной отсталости отмечалась у 20 детей.

Основная линия абилитации была направлена на включение детей с легкой ЗПР в группы совместного образования с детьми с ТНР и нормативно развивающимися детьми. Для детей, страдающих наиболее выраженной ЗПР, например в сочетании с сенсорными нарушениями, симптомами

аутистического спектра и нарушениями опорно-двигательного аппарата, были организованы особые линии абилитации, учитывающие эти состояния.

В нашем исследовании игровые технологии психолого-педагогической абилитации детей с ЗПР определяются как проект (модель) определенной педагогической системы, реализуемый на основе комплексного интегративного процесса, включающий ресурсы абилитационной среды: участников образовательных отношений, идеи, игровые средства и способы организации психолого-педагогической деятельности по формированию стиля жизни, нормативного для детей дошкольного возраста.

В исследовании были поставлены задачи:

- разработать диагностический комплекс с использованием технологий классических педагогических систем Ф. Фребеля, М. Монтессори, К.Д. Ушинского, направленный на выявление уровня познавательной, коммуникативной, изобразительной деятельности дошкольников с ЗПР, способностей оценивать реальную ситуацию и понимать опосредованную ситуацию (текст, театрализованная игра);
- выявить факторы абилитации, используя различные игровые методики по классическим педагогическим системам в структуре формирования игры;
- разработать и экспериментально проверить модель совместного образования нормативно развивающихся детей и детей с ЗПР в группах комбинированной направленности с приоритетом культурологической парадигмы и задачей формирования личности ребенка с ЗПР, готовой к реализации нормативного для сверстников стиля жизни;
- определив зоны несоответствия стиля жизни детей с ЗПР по сравнению со стилем нормативно развивающихся дошкольников, выявить абилитирующий потенциал технологий классических систем, абилитационный ресурс игры, который заложен как фактор освоения человеческой культуры в каждой из традиционных игровых педагогических систем.

Были выявлены лакуны, где ребенок с ЗПР не абилитирован по основным характеристикам (общение, игра, поведение, познание картины мира) по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками. Анализ выводов о среднем уровне (48%) и низком уровне (52%) сформированности коммуникативных средств, естественнонаучных представлений детей с ЗПР, позволил выстроить маршруты по использованию интерактивной предметно-пространственной среды и реализовать задачи по улучшению качества коммуникации с использованием игровых технологий.

Раскрыт абилитационный ресурс игровых технологий, потенциал игровых технологий в психолого-педагогической абилитации детей с ЗПР как ресурс для социализации в будущем: автономности в быту и включенности в общество через игровую/творческую деятельность при выборе стиля жизни, увлечений, при пробах в мастерских для ранней профориентации (сенсорных комнатах с полифункциональным оборудованием, «тихий» мастерских в Монтессори-классе, биолоборатории, леготеке, изостудии и гончарной мастерской).

Абилитационно-образовательная среда дошкольников охарактеризована как творческая среда, состоящая из игрового, предметного и социального компонентов. С целью определения всех составляющих абилитационной среды для детей с ЗПР, в том числе необходимого комплекса используемых технологий на микро- и мезо-уровне, нами было предпринято исследование. В формирующем эксперименте основной целью по абилитации детей с ЗПР и персонификации образовательных маршрутов в ГБДОУ №83 Фрунзенского района Санкт-Петербурга для междисциплинарной команды специалистов (педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатель) стало создание нестандартных социокультурных ситуаций в проектах: при полифункциональном использовании визуального дизайна помещений, культурного наследия музея игрушки семьи Баряевых, экспонируемого в детском саду, традиций народного творчества для ранней профориентации. При

определении направлений междисциплинарного проекта «СОВА» (в аббревиатуре слова: совместное образование, воспитание, абилитация) по формированию инклюзивной среды мы учитывали, что культурные представления об игрушке и игре играют важное значение в формировании стиля, моделей взаимодействия и функциональных приоритетов педагогов и родителей.

Обосновано содержание, структура, этапы построения игровой и творческой образовательной среды, требования к развивающей предметной среде, а также раскрыта ее роль в абилитации и повышения качества жизни или нормализации стиля жизни детей, в их личностном и креативном развитии. Обоснована необходимость и разработана структура игровой абилитационной среды: среды ДОУ как среды для непосредственной образовательной деятельности, организованной игровой и творческой деятельности, среды нерегламентированной: совместной с педагогом и самостоятельной игровой деятельности ребенка; микросреды семьи как места совместной и игровой деятельности ребенка; мезосреды социума как места социо-культурного просвещения и досуговой деятельности ребенка в культурно-образовательной среде мини-музея игрушки в группе, музея игрушки – игротеки в детском саду, музейного пространства города Санкт-Петербурга.

Разработаны критерии и показатели качества абилитационной предметно-развивающей среды: содержания, структуры, маркеров функционального и эмоционального комфорта для детей с ЗПР.

В ходе экспериментального исследования на основании результатов констатирующего эксперимента (психолого-педагогическая диагностика, факторный анализ значимых показателей уровня ре/абилитированности и др.) определялось ранжирование значимости технологии, ее ресурсов для психолого-педагогической абилитации каждого ребенка с ЗПР. Так, технологии первого порядка основной линии абилитации объединены в инвариантный модуль по признаку синкретичности и синергетичности – это сенсорные

дидактические игры, творческие игры (сюжетно-ролевые, театрализованные по художественным произведениям), игры с использованием здоровьесозидающих технологий (игры с правилами с использованием полифункционального оборудования и «азбук безопасности») в проектной деятельности, игры с песком и водой [2, с. 15], игры с экспериментированием в биолоборатории.

Таким образом, для абилитации в социально-бытовой сфере жизнедеятельности педагогами могут быть выбраны технологии, ориентированные на автономию личности. Для абилитации в сфере социально-культурной деятельности необходимо, вероятно, понимание творчества (репродуктивного) детей с ЗПР в русле «мы-парадигмы».

Технологии второго порядка определенной линии абилитации включаются в вариативный модуль:

- в определенном возрасте на формирование автономии – например, дары Ф. Фребеля, автодидактические Монтессори-материалы, включаемые по мере сенсорной интеграции психомоторных функций у детей;

- в определенных формах дошкольного образования на формирование «мы-парадигмы» – специального в компенсирующих группах, интегративного при осуществлении разных адаптированных программ в компенсирующих группах, инклюзивного – в комбинированных и оздоровительных группах. Например, в инклюзивном образовании – организация социально-коммуникативного развития для детей с ЗПР вместе с нормативно развивающимися детьми в ходе совместных театрализованных игр на встречах с психологом, подвижных игр на физкультурных занятиях, ритмических игр на занятиях по образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» с воспитателем и музыкальным руководителем. Для детей с ЗПР вместе с детьми с тяжелыми нарушениями речи – арт-терапевтические технологии – взаимное фотографирование, создание графического дизайна, мультфильмов и их озвучивание в мультстудии «i-Theatre». Организация культурных практик развития детей с ЗПР, с умственной отсталостью и нормативно развивающихся

детей с помощью технологии музейной педагогики и музеев-библиотек в мини-музеях, книжных уголках, галереях детского сада: музейные интерактивные программы «Шагающий музей», квесты, организация проектов с акциями «Toy-crossing», «Book-crossing». Такой опыт обмена созданными в ходе проектной деятельности игрушками и книгами, видеороликами между группами, детскими садами, участвующими в городских проектах, в музеях города может быть транслирован для родителей, обращающихся в Консультационный центр. Спланированные при междисциплинарном взаимодействии совместные досуговые театрализованные мероприятия, спектакли с детьми, спектакли со взрослыми (с использованием дидактических ширм, дидактических фартуков, специальных средств передвижения, с разделением роли со взрослым, на руках у взрослого) наиболее способствуют повышению самооценки детей с ЗПР.

Технологии 3-го порядка особой линии абилитации направлены только на определенные категории детей с ЗПР для повышения мотивации, показателя активности и участия:

- игры с использованием альтернативной дополнительной коммуникации для детей с недоразвитием речи («неговорящих») [2, с. 5], сенсомоторные тренинги под музыку для сенсорной интеграции и моторной координации;

- игры с использованием информационных коммуникационных технологий: в очном формате – например, режиссерские игры на детском игровом терминале, интерактивной доске, интерактивном столе, интерактивной песочнице; в дистанционном формате сопровождения (в том числе в Консультационном центре), когда ребенок просматривает вместе с родителем и психологом игры, используя виртуальные технологии (на сайте учреждения, совместный доступ к экрану), – например, виртуальная игротека, виртуальная галерея музея игрушки, эссе родителей о любимой игрушке, ролики групп (из разных зданий сада) в формате детского ТВ.

Данное исследование позволило получить эмпирические данные, определяющие качественные характеристики абилитации и создания возможности к развитию самостоятельности детей с ЗПР, а также показатели их участия в общественной жизни в инклюзивных образовательных условиях.

Список литературы

1. Бабкина Н.В., Коробейников И.А. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития. М.: Наука, 2020. 213 с.
2. Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации. СПб: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2019. 36 с.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР

Вильшанская Аделя Дамировна

(ГКОУ «Школа № 2124 «Центр развития и коррекции», г. Москва)

Аннотация. В статье раскрывается содержание деятельности учителя-дефектолога с обучающимися с ЗПР на уровне начального и основного общего уровней образования; определяется преемственность в коррекционной работе специалиста; описывается специфика коррекционного курса.

Ключевые слова: дефектологическое сопровождение, обучающиеся с ЗПР, уровень основного общего образования, коррекционный курс, преемственность, коррекционно-педагогическая работа.

Система коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога на уровне начального общего образования разрабатывалась в рамках комплексного сопровождения обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) в общеобразовательной школе [3; 4]. С вступлением в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья обязательной частью реализации адаптированных программ стали курсы коррекционно-развивающей области, реализуемые в том числе учителем-

дефектологом. В стандарте и примерных адаптированных общеобразовательных программах (АООП) обучающихся с ЗПР определено основное содержание курса специалиста. И в то же время примерные рабочие программы не содержат специально выделенного курса специалиста, в них представлены отдельные модули в рамках объединенного курса Психокоррекционные занятия. Также до настоящего времени не было разработано содержание работы специалиста и самого курса на уровне основного общего образования. Этим обусловлена актуальность разработки преемственного содержания деятельности учителя-дефектолога.

Коррекционные курсы, реализуемые учителем-дефектологом на уровне начального и основного общего образования (НОО, ООО), являются частью комплексного сопровождения и направлены на преодоление или ослабление основных нарушений, препятствующих освоению АООП и успешной социальной адаптации обучающихся с задержкой психического развития [1; 4; 5].

Со стороны учителя-дефектолога проводится коррекционно-педагогическая работа по коррекции и развитию учебно-познавательной деятельности обучающихся с ЗПР, направленная на преодоление нарушений, препятствующих освоению программного материала, на развитие необходимых для формирования учебных компетенций приемов мыслительной деятельности, ослабление нарушений познавательных процессов, специальное формирование метапредметных умений и социальных компетенций в динамике образовательного процесса.

На уровне НОО основными линиями в работе специалиста выступают: сопровождение процесса начала школьного обучения, сопровождение освоения АООП НОО и индивидуализация содержания специальных образовательных условий.

На первом году обучения важным становится восполнение дефицитов дошкольного периода, развитие и формирование начальных навыков учебной

работы, формирование алгоритма учебного занятия и умений его удерживать, а также соблюдение структуры урока. В дальнейшем осуществляется помощь в освоении обучающимися алгоритмов учебных действий, коррекция и развитие познавательной деятельности с использованием учебного материала, восполнение образовательных дефицитов. Ведущим обязательным направлением, обусловленным структурой нарушения при ЗПР является коррекция и развитие мыслительной деятельности. Учитель-дефектолог также осуществляет подбор индивидуальных приемов формирования учебных навыков и вспомогательных средств обучения, индивидуальных подходов организации пространственно-временной среды с учетом особых образовательных потребностей обучающегося с ЗПР.

Учитель-дефектолог корригирует познавательную деятельность, используя материал учебных предметов, что обеспечивает связь с учебной программой. При отборе методов, приемов и подходов в коррекционной работе специалист руководствуется особыми образовательными потребностями данной категории детей и учитывает индивидуальные различия и особенности каждого школьника с ЗПР [1; 3].

Программа курса дефектолога на уровне НОО может выстраиваться по модульному принципу и индивидуализироваться под потребности отдельного учащегося или группы школьников. На этом этапе школьного обучения дефектолог в первую очередь корректирует функции, которые обеспечивают формирование начальных учебных навыков.

Подростки с ЗПР продолжают испытывать трудности освоения алгоритмов учебных действий при работе с правилом, затрудняются в удержании алгоритма выполнения задания, в познавательной деятельности очевидна недостаточность развития словесно-логического мышления, базовые мыслительные операции и их составляющие приемы мыслительной деятельности дефицитарны, что затрудняет развитие понятийного мышления, сохраняются недостатки развития отдельных познавательных процессов,

слабость мнестической деятельности, что обуславливает трудности при выполнении полноценных познавательных действий.

Если на уровне начального общего образования акцент делается на коррекции познавательных процессов, обеспечивающих формирование базовых учебных навыков, то в дальнейшем он смещается на совершенствование познавательных действий учебного характера, метапредметных способов учебно-познавательной деятельности.

В начальной школе происходит формирование навыков учебной работы, корректируется структура учебной деятельности в мотивационном, операционном и регуляторных компонентах, то в дальнейшем осуществляется развитие самостоятельности в организации учебной работы, проработка дефицитарных структурных компонентов учебно-познавательной деятельности.

Если на уровне начального обучения дефектолог восполняет индивидуальные образовательные дефициты по предметным областям, используя «обходные» пути при формировании учебных компетенций и навыков, то в основной школе ведущим становится специальное формирование метапредметных умений учебной работы, отработка алгоритмов слабо формируемых учебных навыков. В коррекции мыслительной деятельности акцент смещается на базовые мыслительные операции и приемы умственной деятельности, обеспечивающие полноценное развитие начальных форм понятийного мышления.

Особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР на уровне основного общего образования определяют приоритеты в содержании коррекционного курса [2]. В коррекционном курсе «Психокоррекционные занятия (дефектологические)» на уровне основного общего образования сохранен модульный принцип построения программы. Сам курс впервые выделен как самостоятельный. Отбор содержания курса произведен с опорой на программные требования по предметным областям и требования к метапредметным результатам по годам обучения. Основным ориентиром

является готовность обучающихся с ЗПР к государственной итоговой аттестации по уровню знаний и компетенций, определяемым стандартом ООО.

В курсе определены следующие модули: «Коррекция и развитие базовых приемов мыслительной деятельности» и «Коррекция и развитие познавательной деятельности на учебном материале».

Формирование базовых приемов мыслительной деятельности на занятиях учителя-дефектолога в рамках модуля «Коррекция и развитие базовых приемов мыслительной деятельности» предполагает постепенный переход в работе учащихся с репродуктивного на продуктивный уровень, предусматривает «пошаговость» при предъявлении материала, использование дифференцированной помощи. Задачей специалиста является специальное формирование пошаговых логических действий как основы полноценной логической операции и, впоследствии, коррекции словесно-логического мышления, развития его понятийных форм. Используя смысловые опоры, алгоритмы, визуальную поддержку, учитель-дефектолог вырабатывает у школьника с ЗПР целенаправленные способы совершения логических действий, корригирует процесс выполнения логической операции. Использование материала учебных предметов обеспечивает связь с содержанием учебных программ, коррекцию и развитие базовых мыслительных операций на учебном материале.

В процессе работы в рамках модуля «Коррекция и развитие познавательной деятельности на учебном материале» с обучающимися с ЗПР прорабатываются умения следовать алгоритму учебных действий и самостоятельно определять последовательность шагов, опираться на алгоритм при работе с правилом и решении учебной задачи; анализировать, перерабатывать и использовать источники информации для решения практических задач; оперировать информацией, представленной в виде схемы, таблицы, диаграммы, и преобразовывать ее; находить и извлекать одну или несколько единиц информации, расположенных в разных источниках;

оценивать достаточность информации; сопоставлять информацию, обосновывать свои суждения, выделять тезисы, формулировать выводы, основываясь на источнике информации. Специалист использует материал учебных предметов, закрепляет учебные навыки, восполняет образовательные дефициты.

Структурирование материала по годам обучения предусматривает постепенное его усложнение. Принцип «пошаговости» учтен как в содержании программы, так и в результатах.

Таким образом, дефектологическое сопровождение и реализация коррекционного курса пролонгируется на уровень основного общего образования. Непрерывность сопровождения обеспечивает успешное освоение АООП и результативную коррекцию нарушений и недостатков развития. Коррекционно-педагогическая работа учителя-дефектолога выстраивается в тесном сотрудничестве с педагогом-психологом и учителем-логопедом. По содержательному наполнению курсы специалистов позволяют системно воздействовать на дефициты в развитии ребенка и преодолевать имеющиеся у ребенка с ЗПР нарушения.

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения // Педагогика и психология образования. - 2017. - № 3. - С. 44–58.

2. Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д. Общая характеристика и особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР на уровне основного общего образования// Дефектология. - 2020. - № 5. - С. 11–22.

3. Вильшанская А.Д. Дефектологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития в общеобразовательной школе // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2008. - № 1. - С. 47–54.

4. Вильшанская А.Д. Содержание и методы работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе. – М.: Школьная Пресса, 2008. – 123 с.

5. Вильшанская А.Д., Пономарева Л.М., Скобликова О.А. Проектирование коррекционно-развивающих курсов на уровне основного общего образования для обучающихся с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2020. - № 8 - С. 17–28.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Власенко Валерия Сергеевна

(ГБОУ «Институт развития образования» Краснодарского края, г. Краснодар)

Аннотация. В статье изложены особенности взаимодействия участников образовательного процесса при организации дистанционного обучения детей с ОВЗ, рассмотрены дефициты и возможные ресурсы участников дистанционного образовательного пространства, приведен алгоритм работы педагогического треугольника в использование мессенджеров и программных продуктов. Подводя итог, автор отмечает, что нет универсальных рекомендаций и алгоритмов организации дистанционного образования для обучающихся с ОВЗ. Все участники этого образовательного процесса испытывают определенные трудности, ищут возможные ресурсы и базируются на дифференцированном и деятельностном подходах.

Ключевые слова: педагогический треугольник, дистанционное обучение детей с ОВЗ, алгоритм работы с использованием мессенджеров и программных продуктов.

В системе дистанционного образования меняется многое: структура и содержание учебного процесса, позиция педагогов и учащихся с ОВЗ, микроклимат их взаимоотношений, методика и техника урока, подходы к изучению учебных предметов. С момента начала обучения имеет место «педагогический треугольник»: учитель – ученик – родители, с его трудностями и противоречиями, требующими особого взаимодействия. Как

сделать отношения в этом «треугольнике» предельно доброжелательными и конструктивными?

Начнем с того, зачем вообще в дистанционном обучении выстраивать какие-то отношения?

Во-первых, это необходимо для выработки единого взгляда на сущность обучения как на процесс организации жизнедеятельности учащегося с целью создания оптимальных условий для развития и самоактуализации его личности, наиболее эффективной и рациональной расстановки сил по разностороннему, гармоничному его развитию и организации поддержки.

Во-вторых, в целях наилучшего изучения учащегося с разных позиций, под разным углом зрения: эмоционально-чувственного – со стороны родителей, и интеллектуально-познавательного, нравственного – со стороны педагогов, для того чтобы рационально организовать учебно-воспитательный процесс: выработать общую методику и технику, стиль и тон необходимых воспитательных воздействий на учащегося, способы координации и корректировки этих воздействий в процессе обучения; наконец, установить эмоционально-положительные взаимоотношения. Общеизвестно, что процесс обучения протекает успешно в доброжелательной, радостной атмосфере взаимопонимания и расположенности к взаимоприятным контактам – формальным и неформальным.

В процессе организации и проведения дистанционного образовательного процесса участники испытывают определенные трудности. Определим дефициты и возможные ресурсы (таблица 1).

Таблица 1

Дефициты и возможные ресурсы участников дистанционного образовательного пространства

Дефициты педагогов	Ресурсы педагогов
Невысокий уровень цифровыми технологиями.	Пропедевтика и освоение доступных цифровых технологий в

<p>Низкий уровень организации собственного времени.</p> <p>Постоянные "переработки" - профессия "помогающая" (люди, ответственность, бумажная работа) - верный рецепт к профессиональному выгоранию.</p>	<p>сообществе учителей.</p> <p>Грамотная организация собственного времени - планирование заранее, чтобы сократить переработки.</p> <p>Защита личного пространства - например чат с родителями с 8.00 до 16.00.</p> <p>Эмоциональная дистанция - умение разделять время на рабочее и нерабочее.</p>
<p>Дефициты родителей</p>	<p>Ресурсы родителей</p>
<p>Эмоциональное выгорание - 24/7 с детьми.</p> <p>Отсутствие психолого-педагогических знаний.</p> <p>Неумение конструктивно взаимодействовать, играть с детьми;</p> <p>Слабая мотивация - отсутствие вовлеченности.</p>	<p>Информированность о моделях дистанционного обучения, формах обратной связи и контроля</p> <p>Организация собственного времени - постановка краткосрочных целей, достижение небольших целей - отличная мотивация, дающая силы на долгосрочную перспективу, обратная связь, свидетельство того, что вы на верном пути.</p> <p>Контроль последовательных эмоций, что позволяет не терять внутренний контроль, а также не накапливать негативные мысли, которые перерастают в фоновый стресс.</p> <p>Компенсация - период для</p>

	восстановления энергии.
Дефициты детей с ОВЗ	Ресурсы детей с ОВЗ
<p>Низкий темп усвоения знаний.</p> <p>Отсутствие чувства времени, невысокая мотивация.</p> <p>Быстрая утомляемость.</p> <p>Невысокий уровень саморегуляции и самоконтроля.</p>	<p>Индивидуальные и подгрупповые занятия и задания.</p> <p>Практико-ориентированные задания.</p> <p>Уроки до 20 минут с динамическими паузами для двигательной активности - упражнения на ручной прaxis, зрительная гимнастика, нейропсихологические упражнения.</p> <p>Установленный распорядок дня, таймеры на уроках и фиксированное время на выполнение домашнего задания.</p>

Серьезным подспорьем в организации дистанционного обучения детей с ОВЗ выступают порталы Министерства просвещения РФ и Института коррекционной педагогики РАО, на которых размещены методические рекомендации, обеспечивающие сопровождение педагогов и родителей во время цифрового, удаленного обучения [1, 2, 3, 4].

На схеме ниже представлен алгоритм взаимодействия учителей, обучающихся с интеллектуальными нарушениями, их родителей одной из коррекционных школ Краснодарского края с использованием программных продуктов и мессенджеров (рисунок 1).

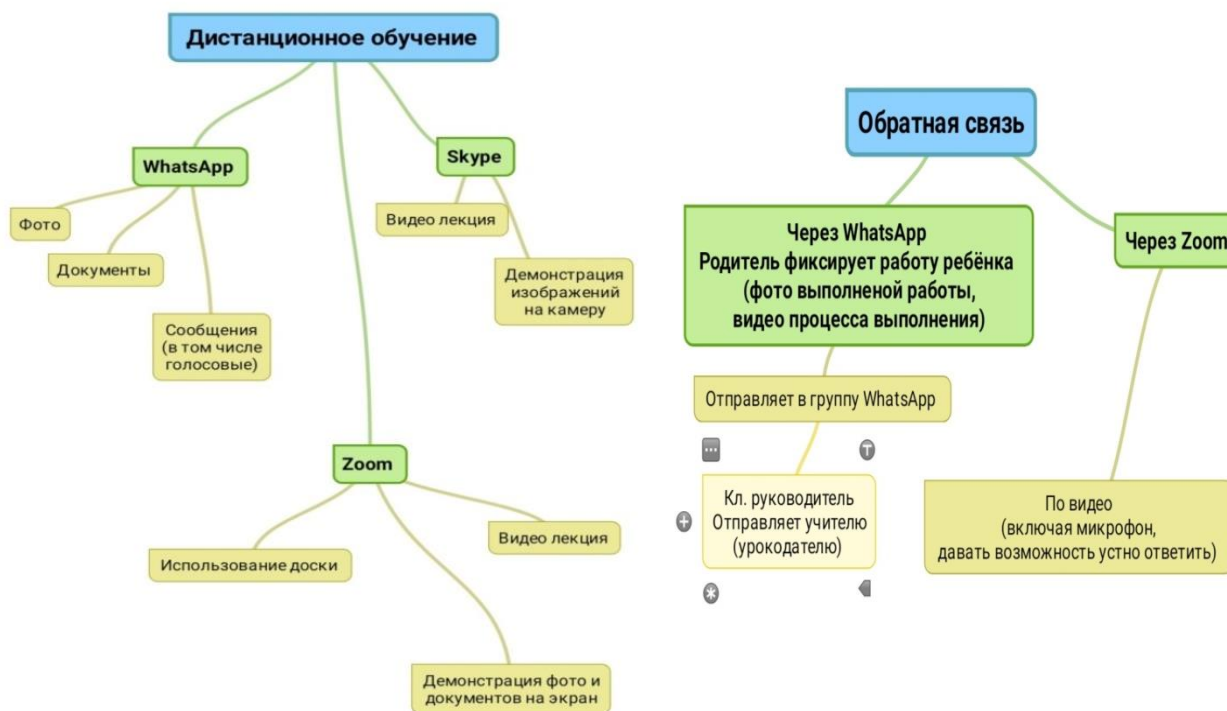


Рисунок 1 – Алгоритм взаимодействия участников образовательного процесса с использованием программных продуктов и мессенджеров

Как и посредством чего может осуществляться взаимодействие педагога и родителей в дистанционном обучении?

Предварительный мониторинг выявляет готовность родителей использовать Интернет в контактах с преподавателями и их желание с помощью Интернета:

- оперативно получать информацию о том, как проходит процесс обучения;
- повысить грамотность родителей: получать консультации разных специалистов, в том числе психологов, и полезные материалы по воспитанию, обучению, развитию ребенка;
- общаться с преподавателями и другими родителями, обсуждать вопросы, проектировать мероприятия, предлагать варианты решения проблем;
- участвовать в сетевой жизни своего ребенка, в детско-родительских проектах.

Все эти потребности должны найти отражение в организации взаимодействия педагогов и родителей. Использование Интернет-технологий в практике работы с родителями позволит способствовать развитию компетентности родителей и выстраиванию отношений на качественно новом уровне. Это может быть как локальная работа, в зависимости от обстоятельств и возможностей педагогов, так и глубоко продуманная стратегия, направленная на развитие сотрудничества с семьями, а значит, и повышение качества образования ребенка. Вторым вариантом представляется гораздо более продуктивным, поскольку он позволяет сделать родителей союзниками в вопросах обучения.

Говоря о конкретных технологиях использования Интернета в практике работы педагога с родителями, можно отметить следующие возможности:

- Проведение Интернет-анкетирования родителей с целью выявления тех или иных проблем, мнений, отношений и др. Существуют сервисы, позволяющие создать Интернет-анкеты и тесты, доступ к прохождению которых осуществляется с помощью ссылки, которая генерируется автоматически при создании анкеты. После заполнения анкеты вся информация в автоматическом режиме обрабатывается и аккумулируется в таблицах, а специалист получает отчет с диаграммами и статистикой.

- Проведение дистанционного консультирования родителей, которое может быть организовано с помощью бесплатных программ, позволяющих выстраивать консультации в режиме реального времени – Skype, Zoom, а также с помощью специальных форм на сайте дистанционных систем обучения.

- Проведение группового консультирования родителей с использованием Интернета. Особенностью организаций собраний с использованием Интернета является то, что они ставят и педагога, и родителей в деятельностную позицию, что способствует развитию профессиональных компетенций специалиста и повышению компетентности родителей. Собрание с использованием Интернета может быть организовано в блоге, на сайте образовательной организации.

- Организация сетевого проектирования, марафона идей по решению обозначенных проблем. Такая форма предполагает, что родители, психолог, возможно, учитель собираются в сети и продумывают пути решения нестандартной ситуации. Это «мозговой штурм», где идет составление списка идей с последующей оценкой и выбором нескольких наиболее адекватных ситуаций.

- Разработка и проведение дистанционных тренингов, психологических игр, вебинаров, акций для родителей как не прямых форм повышения их компетентности.

- Осуществление Интернет-рассылок родителям. С помощью определенных сервисов, позволяющих настроить бесплатную автоматизированную систему рассылок, например благодаря электронной почте, родители будут проинформированы о любом новом материале, сообщении. Сетевые мессенджеры (WhatsApp, Viber) позволяют обеспечить информационную составляющую педагогического взаимодействия педагогов с родителями. Это позволяет оперативно информировать родителей и доносить информацию до большого количества родителей за минимальное время.

- Размещение полезных материалов на сайте дистанционного обучения, персональном сайте учителя, на сайте школы. Памятки, рекомендации, развивающие игры, полезные ссылки, электронные версии книг для родителей – все это востребовано последними и позволяет просвещать их по разным вопросам, имеющим отношение к обучению, воспитанию, развитию ребенка.

- К интерактивным формам взаимодействия относится и общение педагога с родителями посредством социальных сетей. Ведение педагогом Instagram делает педагогический процесс открытым для родителей. Пока эта форма взаимодействия с родителями недостаточно используется. Однако, именно Instagram, Facebook может привлечь внимание молодых родителей к работе конкретного педагога.

Видеоблоги педагога на канале YouTube – это образовательный ресурс, с помощью которого можно создать дистанционное обучение детей, консультирование родителей. Videоблог может включать:

- видеозанятия для детей;
- видеоконсультации для родителей;
- видеопрезентации компонентов развивающей среды, которые могут сделать своими руками родители для домашних занятий со своим ребенком.

Подчеркнем, что нет единственно правильных решений и идеальных алгоритмов. Нужно исследовать активность учащихся, родителей, возможности и сложности педагогов, перестраивать алгоритмы, максимально упрощая технические и организационные сложности, ради повышения эффективности общения учителей и обучающихся между собой, в малых группах. Здесь будет уместно организовывать онлайн опросы, своеобразную рефлекссию (возможно ежедневную в первое время) с анализом организации, технических возможностей, комфорта, времени.

Подводя итог, следует отметить, что эти конструктивные принципы и способы взаимодействия учителя с родителями, ставшие нормой, постепенно меняют отношения, делают их более продуктивными, приводят к гармонии сторон в рамках «педагогического треугольника». Практика показывает, что наиболее благоприятные условия обучения школьников с ОВЗ с использованием дистанционных образовательных технологий складываются тогда, когда непосредственными участниками образовательного процесса являются родители учащихся. Всесторонняя поддержка родителей в освоении учащимися с ограниченными возможностями здоровья новой образовательной среды создает предпосылки для достижения учащимися образовательных результатов, максимальному развитию их социально значимых компетенций, в том числе адекватной самореализации во взаимодействии с окружающим миром.

Список литературы

1. Методические материалы для родителей детей с ЗПР по организации развивающих занятий с ребенком в условиях дистанционной формы обучения. МОСКВА, 2020. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ikp-rao.ru/roditelyam/>
2. Методические материалы для родителей детей с РАС по организации развивающих занятий с ребенком в условиях дистанционной формы обучения. МОСКВА, 2020. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ikp-rao.ru/roditelyam/>
3. Методические рекомендации по реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Москва, 2020. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/id/1792>
4. Рекомендации для педагогов по организации дистанционного обучения детей с ОВЗ (с интеллектуальными нарушениями). Москва, 2020. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2020/03/Zakrepina-Metod-rekomend-25.3.20.pdf>

ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ И ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ

Галич Александр Александрович

*(Краевое государственное автономное образовательное учреждение
«Хабаровский центр развития психологии и детства «Психология», г. Хабаровск)*

Аннотация. Проведен анализ существующих методологических подходов к разграничению умственной отсталости и задержки психического развития. Определены преимущества и недостатки различных подходов применительно к специфике деятельности психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) и стоящих перед ней задач. Намечены перспективные направления научных исследований по разработке проблемы повышения прогностической надежности дифференциальной диагностики умственной отсталости и задержки психического развития в деятельности ПМПК. Обоснована актуальность разработки данной проблемы на примере анализа деятельности ПМПК Хабаровского края.

Ключевые слова: дифференциальная диагностика, задержка психического развития, умственная отсталость, психолого-медико-педагогическая комиссия, ПМПК, образовательный маршрут.

Проблема прикладной дифференциальной диагностики, то есть отграничения различных вариантов аномального развития детей с целью определения оптимального образовательного маршрута, в парадигме психологической науки выражается как проблема изучения общих и специфических закономерностей различных вариантов нарушенного развития. В контексте дифференциальной диагностики задержки психического развития (ЗПР) и умственной отсталости, проблема была поставлена на этапе выделения ЗПР как самостоятельной психолого-педагогической категории и начала

дифференциации системы специального образования в России (60-90 гг. XX века) [1].

Сформированы несколько обобщенных подходов к дифференциальной диагностике, обладающих собственной доказательной базой и методическим аппаратом.

Первый подход – психометрический (функциональный). Предполагает использование для оценки различий исключительно количественных показателей, полученных с применением стандартизированных тестов [6]. По результатам количественной оценки ряда показателей, с помощью средств математики и статистики определяется общий усредненный показатель умственного развития, также известный как коэффициент интеллекта или «фактор общего интеллекта» (фактор «g»). Определенные диапазоны величин, изучаемых в рамках психометрического подхода показателей, признаются соответствующими той или иной категории обучающихся, исходя из статистического распределения встречаемости этих величин в популяции, в сравнении с встречаемостью диапазона «условной нормы», которая согласно распределению Гаусса признается равной 50%. Наиболее распространенным в отечественной психолого-педагогической и клинико-психологической практике, а также единственным, рекомендованным к использованию в практике психолого-медико-педагогических комиссий, является тест интеллекта Д. Векслера WISC [3].

Второй подход – онтогенетический. Умственная отсталость и ЗПР рассматриваются как качественно своеобразные варианты нарушенного развития, обладающие модально-специфическими характеристиками, на основании изучения которых может быть сделан обоснованный диагностический вывод. В рамках данного подхода при разграничении ЗПР и умственной отсталости акцент делается на уровень обучаемости ребенка, зону его ближайшего развития.

Отдельно рассматривается специфика американской и европейской модели ЗПР, согласно которым термин «задержка психического развития» и иные сходные термины («developmental delay», «developmental retardation» и др.) носят временный характер и обозначают трудности в развитии у детей в возрасте до 5 лет, когда проведение стандартизированных тестов интеллекта затруднено, а их валидность и надежность недостаточно высока [7].

Следующий подход – клинический. Заключается в определении ЗПР и умственной отсталости как нозологических единиц, каждая из которых обладает собственной клинической картиной, этиологией, течением и исходом. Данный подход предполагает отделение современной медицины от дефектологии и смещение акцента на аспекты клиники и лечения умственной отсталости и ЗПР, а также преимущественное использование в целях дифференциальной диагностики медицинских классификаторов интеллектуальных нарушений МКБ-10 и DSM-5.

В контексте прикладной деятельности ПМПК наблюдается сохранение явлений гипердиагностики при дифференциальной диагностике умственной отсталости и ЗПР. Центральная ПМПК Хабаровского края ежегодно проводит мониторинговое обследование 100% обучающихся, осваивающих АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), завершивших обучение в 1 и 4 классах. По данным ЦПМПК Хабаровского края, за период 2017-2019 гг., по результатам обследования обозначенной категории обучающихся было выдано 112 заключений с рекомендацией начать обучение по АООП образования обучающихся с ЗПР. Анализ системы менеджмента качества деятельности ПМПК края [5] показал, что территориальные ПМПК Хабаровского края в достаточной мере обеспечены комплектами современных психодиагностических материалов, а система методического сопровождения специалистов ПМПК работает эффективно. Полученные данные позволяют выдвинуть гипотезу о недостаточной прогностической надежности существующих методов и подходов дифференциальной диагностики и

необходимости проведения факторного анализа углубленных обследований, позволивших выявить неоптимальность текущего образовательного маршрута, на предмет поиска наиболее прогностически значимых факторов, наличие которых позволит сделать прогноз успешности освоения обучающимся той или иной образовательной программы более надежным и достоверным.

Исходя из выдвинутой гипотезы, поставлены следующие задачи исследований:

1. Изучение массива данных, накопленных психолого-медико-педагогической комиссией в отношении дифференциальной диагностики умственной отсталости и задержки психического развития, выявление преимущественно используемых подходов к дифференциальной диагностике, конкретных методов и методик внутри подходов;

2. Сравнение данных психолого-медико-педагогических обследований с результатами освоения обучающимися образовательных программ (за последние 2 года), формирование выборок обследований, показавших высокую и низкую прогностическую надежность;

3. Формирование перечня факторов, выявляемых при психолого-медико-педагогическом обследовании, влияющих на принятие решения о рекомендации того или иного образовательного маршрута;

4. Проведение факторного анализа данных психолого-медико-педагогических обследований, определение прогностической надежности каждого из них, формирование инструмента вероятностной оценки успешности освоения адаптированных образовательных программ.

Объектом исследования в таком случае выступит надежность прогноза ПМПК об оптимальности рекомендуемого ей образовательного маршрута, а предметом исследования – факторы, достоверно влияющие на повышение этой надежности.

В современной литературе отсутствуют попытки сравнительного анализа эффективности различных подходов и наличие противоречий как внутри отдельного подхода, так и между ними.

Представители онтогенетического подхода выступают с критикой психометрического подхода, указывая на отсутствие в стандартизированных тестах собственно психологического обоснования и показывая в своих работах, что уровень актуального развития ребенка (в том числе его текущий коэффициент интеллекта) неинформативен при определении перспективы его дальнейшего обучения и развития [4].

Вместе с тем, исследования в рамках психометрического подхода демонстрируют наличие прямой связи между коэффициентом интеллекта и усредненной школьной оценкой [2]. Однако интерпретировать выводы данных исследований как наличие прямо пропорциональной связи между величиной коэффициента интеллекта обучающегося и успешностью освоения основных общеобразовательных программ в рамках результатов, предусмотренных ФГОС, невозможно, так как данные исследования были проведены в 2001 году – за три года до внедрения первых государственных образовательных стандартов общего образования.

В рамках клинического подхода умственная отсталость обозначена как отдельная психиатрическая патология, зафиксированная в МКБ-10, внутри которой определены примерные диапазоны IQ, соответствующие каждой из форм умственной отсталости, что значительно упрощает клиническую диагностику. Но диагноза ЗПР как отдельной нозологической единицы в МКБ-10 нет. Врачи-неврологи и врачи-психиатры обозначают ЗПР либо как синдром в структуре последствий органических поражений головного мозга (F07), либо как специфическое расстройство развития учебных навыков (F81), что нельзя назвать абсолютно корректным.

В качестве основных выводов проведенного теоретического анализа и потенциальных направлений будущих исследований можно сформулировать следующие тезисы.

Проблема дифференциальной диагностики умственной отсталости и задержки психического развития имеет более чем шестидесятилетнюю историю разработки в России и за рубежом и развивается преимущественно в рамках онтогенетического подхода, предполагающего рассмотрение ЗПР и умственной отсталости как категорий дизонтогенеза, обладающих качественным своеобразием, и психометрического подхода, предполагающего количественное измерение психических функций и показателей.

Вместе с тем актуальность продолжения разработки данной проблемы в контексте деятельности ПМПК остается достаточно высокой. Это связано с недостаточной прогностической надежностью используемых методов и методик и отсутствием в литературе исследований, посвященных сравнительному анализу эффективности различных подходов.

Предпочтение какого-либо из обозначенных подходов над остальными видится нецелесообразным. Врач-психиатр ПМПК вполне может придерживаться клинического подхода, учитель-дефектолог – онтогенетического, педагог-психолог – психометрического. При этом различные подходы (например, онтогенетический и психометрический) могут быть методологически противоположными.

В связи с этим перспективным представляется факторный анализ массива данных, накопленного психолого-медико-педагогической комиссией, с целью определения сравнительной прогностической значимости факторов, принадлежащих каждому из подходов.

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Этапы становления системы образования детей с ЗПР и перспективы ее развития // Дефектология. 2020. № 1. С. 3-17.

2. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2001.

3. Емелина Д.А., Макаров И.В. Особенности динамики клинических вариантов задержки психического развития резидуально-органического генеза // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2016. Т. 116. С. 2-16.

4. Лубовский В.И., Коробейников И.А., Валявко С.М. Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 4. С. 50-60. DOI: 10.17759/pse.2016210406.

5. Олифер О.О., Галич А.А., Содномов З.Б. Системный подход к повышению качества работы психолого-медико-педагогической комиссии в Хабаровском крае // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2019. №4. С. 22-24.

6. Шаумаров Г.Б. К оценке значения интеллектуальных тестов в диагностике и изучении развития детей с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. 1979. №6. С. 16-24.

7. Dornelasa L.F., Duarteb N.M.C., Magalhaesa L.C. Neuropsychomotor developmental delay: conceptual map, term definitions, uses and limitations // Rev Paul Pediatr. 2015. Vol. 33. № 1. P. 88–103.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

Журавлева Елена Юрьевна

(Кубанский государственный университет, г. Краснодар)

В условиях глобализации, ускоряющегося темпа жизни и темпа изменений, происходящих в обществе, в профессиональной сфере, в сфере технологий необходимы не только переосмысление системы ценностных ориентаций педагогического сообщества, смена видов и способов педагогической деятельности, но и поиск новых подходов к изменяющимся требованиям к педагогу. Автор рассматривает функции и содержание

деятельности педагога в инклюзивной образовательной среде, проводит анализ ее ресурсов, предлагает алгоритм проектирования инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: образовательная среда, инклюзия, ресурсы, обучающийся с ОВЗ, моделирование среды, тьюторская компетентность педагога.

На протяжении последних пяти лет в сфере образования обучающихся с ОВЗ в Российской Федерации происходят кардинальные изменения, обусловленные не только 273-ФЗ «Об образовании в РФ», но и введением ФГОС ОВЗ и складывающейся инклюзивной практикой. Понимая, что Стандарты не «стандартизируют» содержание, не гарантируют качество образования, а только определяют требования к структуре образовательных программ, к условиям обучения и его результатам, особенно актуальным является организационно-педагогический аспект обучения детей с ОВЗ в муниципальных общеобразовательных организациях. Мы говорим не о технологиях, педагогических и/или информационно-коммуникационных, инновационных или традиционных, а о среде как о одухотворенном пространстве совместного проживания взрослых и детей. Еще А.С. Макаренко говорил о том, что ничего нет лишнего в школе, каждый ее компонент несет воспитывающее начало. Что стало сегодня с педагогикой? Нет в современной школе педагогики как науки о воспитании подрастающего поколения. Сегодня можно, не получив необходимого по мнению старшего поколения профессионального образования, заниматься разработкой программ и приложений, и при этом быть успешным и довольным своей жизнью молодым человеком.

О роли личности педагога как воспитателя (Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, Н.И. Пирогов, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.), ведущего и определяющего образец современника, мы забываем в контексте строительства «цифровой экономики».

Создаваемая сегодня в России инфраструктура науки и инноваций, представленная различными институтами развития, технопарками, бизнес-инкубаторами, часто вызывает психологическое отторжение. В результате опережающего внешнего влияния получаем ментальное сопротивление и стагнацию у педагогов и родителей. В таких переходных условиях педагогу необходимо удержаться в позиции носителя новой системы взглядов, отношений и системы ценностей цифровой эпохи: от осознания ценности цифровой культуры к значимой цели своей педагогической деятельности.

Обучающиеся, педагоги, родители, администрация образовательных организаций осознают дефициты в создании новой образовательной среды, в пространстве эффективного взаимодействия в обучающимся с ОВЗ, где возможна активная преобразующая и формирующая образовательная деятельность, совместное проживание и приобретение нового опыта, наполняющего ее участников теплом, любовью, смыслом и радостью совместной жизнедеятельности и творчества. Л.С. Выготский отмечал, что «социальные условия, в которые должен вращаться ребенок, и составляют, с одной стороны, всю ту область неприспособленности ребенка, из которой исходят творческие силы его развития; существование препятствий, толкающих ребенка к развитию, коренится в условиях социальной среды, в которую должен войти ребенок» [1]. Понятие «образовательная среда» на очередном витке модернизации и цифровизации образования заслуженно возрождается и наполняется новым актуальным контекстом, позволяющим осознать ее значимость для «самодвижения в развитии ребенка» [2]. В образовании активно разрабатывается один из его методологических подходов – средовой подход, который определяется через теорию и технологии опосредованного (через среду) управления образовательной деятельностью обучающихся, направленного на включение внутренней активности ребенка, его самообучение, самовоспитание и саморазвитие. Специфика развития ребенка с ОВЗ требует от специалистов образовательных организаций понимания

адаптивного характера образовательной среды, когда в ней предусмотрены условия и возможности для успешного присвоения каждым социокультурного опыта. Специфика инклюзивной среды отражает проблемы не ребенка, а окружающего его социума (на уровне семьи, класса, школы и т.д.). Обучающийся с ОВЗ должен включаться в образовательную среду на своих собственных условиях (т.е. не ребенок приспособливается к среде, а среда к ребенку). Проектирование инклюзивной среды не заканчивается созданием локальных актов образовательной организации и закрепленных в них специальных условий обучения, а наполняется ценностными для окружающих образовательной деятельностью и взаимоотношениями.

Педагогическая деятельность по моделированию и проектированию образовательной среды начинается с выявления и конкретизации особых образовательных потребностей обучающегося с ОВЗ, с анализа его дефицитов и имеющихся препятствий, ограничивающих жизнедеятельность на любом уровне образования. Что мешает, не позволяет ему находить и узнавать предметы/объекты/явления, оценивать величины и расстояния, осуществлять пространственную ориентировку, запоминать последовательность действий, работать в определенном темпе на уроке/занятии, устанавливать и поддерживать контакты, планировать и осуществлять свою деятельность и проявлять другие навыки? Профилактика, устранение либо ослабление подобных препятствий позволит службе сопровождения осуществлять образовательную деятельность за счет внесения определенных преобразований в образовательную среду и инклюзивную практику.

Понимая образовательную среду как сложную систему влияний, условий и возможностей развития личности [5], по отношению к обучающемуся с ОВЗ она становится и источником его разнообразного социокультурного опыта (знаний, умений, компетенций, отношений). Специальные условия обучения необходимы не только для успешного усвоения образовательной программы, но и для присвоения социокультурного опыта (переживания, сопереживания,

многократные повторения). Среда как пространство возможностей для ребенка с ОВЗ – это возможность осуществлять выбор объектов «собственной» активности в образовательной среде, способ и форму взаимодействия, темп и интенсивность взаимодействия с ними. Инклюзивный потенциал образовательной среды мы рассматриваем через деятельность ее участников, где акценты смещаются с активного воздействия на обучающегося с ОВЗ на совокупность условий и возможностей, содержащихся в пространственно-предметном, социокультурном окружении для саморазвития и самовыражения его личности [3].

Инклюзивная образовательная среда включает многомерные средовые комплексы, потенциально существующие и мобильно разворачиваемые в пространстве образовательной организации в зависимости от особых образовательных потребностей каждого обучающегося с ОВЗ. В каждом средовом комплексе сочетаются и взаимодействуют разнообразные группы ресурсов, в соответствии с целью и задачами обучения. Основной развивающий эффект достигается при условии самостоятельности ребенка с ОВЗ в образовательной среде. Многочисленные предметные, пространственные, организационно-смысловые, социально-психологические ресурсы среды обеспечивают высокий учебно-воспитательный эффект. Только в этом случае среда стимулирует его активность, самостоятельность и инициативу. У педагога, сопровождающего такого ребенка, появляется целый веер ролей и новых функций: от заинтересованного наблюдателя, посредника, помощника, до проводника и тьютора.

Применительно к каждой отдельной категории детей с ОВЗ способы моделирования и адаптации предметно-пространственной составляющей инклюзивной образовательной среды уточняются и конкретизируются. Инклюзивный характер среда приобретает в случаях: привнесения специальных объектов, позволяющих формировать разнообразные знания и умения компенсаторного характера, либо ограничивать нежелательные действия;

модификации существующих в образовательной среде объектов; оптимизации взаимодействия обучающимися с разнообразными объектами образовательной среды [4].

Первая группа ресурсов, рассматриваемой классификации включает дидактические и методические ресурсы, адаптированные с учетом особенностей и возможностей обучающегося с ОВЗ, а также средства индивидуальной коррекции (фиксирующие, обеспечивающие мобильность, оптические, слуховые), средства структурирования пространства (подиумы, ограничительные линии, турникеты), средства трансформации пространства (стеллажи, ширмы, занавеси); смысловое структурирование всех видов взаимодействий (планы, алгоритмы, памятки); ритуалы, обеспечивающие понимание ребенком начала и конца деятельности или занятия (звонок колокольчика, зажигание лампы или свечи, распыление ароматических масел и др.).

Ресурсы второй группы представляют объекты с усиленными признаками (размер, яркость, цвет, толщина контуров), с привнесенными деталями и свойствами приспособительного характера (закладки, ручки, держалки, фиксаторы, ограничители, разлиновки, петли, звучание), сигнальные опоры, ускоряющие узнавание и запоминание объектов (маркеры и метки: зрительные, тактильные, звуковые), специально структурированная информация (планы, таблицы, схемы, алгоритмы), структурирование пространства на специально организованными зонами, специальная организация основных маршрутов передвижения, специальная организация рабочего поля и рабочего места обучающегося, специальный режим учебной работы (на уроке, в течение дня, недели, месяца, года), специальные режимы дозировки различных видов нагрузки (зрительной, слуховой, речевой, физической, интеллектуальной).

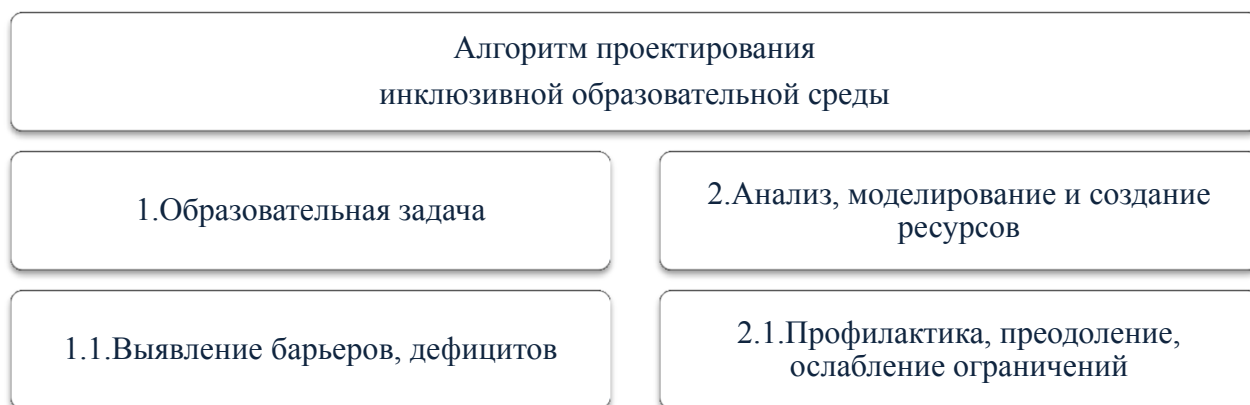
К средствам, оптимизирующим пространство вокруг обучающегося с ОВЗ относят: освещенность, средства обеспечения лучшей видимости объектов (подсветка, сочетание цветов, контурирование, фони́рование, экранирование),

средства, блокирующие скольжение (подложки, коврики), средства, обеспечивающие свободное перемещение в пространстве (кресла, ходунки, пандусы, поручни, лифты), специальная организация рабочей позы ребенка (вертикализаторы), ограждение опасных зон (лестничные пролеты, подоконники и др.), обеспечение относительного постоянства пространства, установление границ свободного перемещения в пространстве правила, обеспечивающие соблюдение режимов и дозировок, индивидуальный ритм и темп образовательной деятельности, правила регулирующие жизнедеятельность ребенка во времени (часы, таймеры), правила взаимодействия с отдельными объектами, эмоционально-речевое и деятельное акцентирование внимания ребенка на отдельных объектах, их деталях.

Особая категория ресурсов инклюзивной образовательной среды – это социально-психологические приемы, инструменты, способы и технологии. Назовем некоторые из них, которые широко используются в коррекционных школах: специальные средства коммуникации (дополнительной и альтернативной); педагогические приемы, позволяющие визуализировать оценку достижений обучающихся с ОВЗ («стена настроения» или «оценочное полотно»); ситуации, установки, мотивы, стили взаимодействия педагогов с детьми и каждым субъектом образовательной инклюзии; детские портфолио; адекватный возрасту и ситуации внешний вид ребенка; социальный статус ребенка; эмоциональная насыщенность всех видов активностей; ролевая насыщенность жизнедеятельности ребенка.

Инклюзивная среда должна быть гибкой, безопасной, структурированной, масштабируемой, соразмерной потребностям, знакомой и др. Заметим, что при проектировании инклюзивной среды следует учитывать не только возможности обучающегося с ОВЗ, но и привычный для него образ жизни чтобы планомерно выстраивать взаимодействия от микро- (доминирование формата индивидуального взаимодействия) и мезо- уровней (взаимодействие в группе)

до макроуровня (формат масштабных образовательных мероприятий и организаций).



К базовым требованиям по организации инклюзивной образовательной среды также относят: устойчивость ее временных и пространственных характеристик, зонирование средовых комплексов по ориентирующим и концентрирующим функциям, возможность генерализации приобретаемых навыков и компетенций. Основными критериями оценки эффективности деятельности проектирования и наполнения инклюзивной образовательной среды можно считать приобретение обучающимся с ОВЗ устойчивых социально-бытовых и учебных (универсальных и базовых учебных действий) навыков и компетенций.

В условиях инклюзии сегодня нельзя ожидать от обучающегося с ОВЗ его самостоятельного включения в те виды образовательной деятельности, которые гипотетически будут способствовать самореализации его личности. Смысл организации инклюзивной образовательной среды заключается в таком образовательном эффекте, который, по выражению Л.С. Выготского, «будет забегать вперед и подтягивать развитие ребенка за собой». Взаимосвязь и взаимообусловленность актуального и перспективного плана развития, опосредованного инклюзивной образовательной средой, обуславливают маршрут его социального продвижения, где каждый компонент среды образует подсистему (коммуникативную, эмоциональную, когнитивную и др.), которые со временем интегрируются в социально значимые умения, как результат

индивидуальных возможностей и достижений. Стратегическая задача формируемой и накапливаемой педагогами инклюзивной практики заключается в обеспечении развития обучающегося с ОВЗ, формирование его общей культуры и сферы жизненных компетенций, согласно действующим нормам и общепринятым нравственным и социокультурным ценностям через создание образовательной среды, адекватной его возможностям и оказывающей развивающий эффект.

Список литературы

1. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского развития. М.: Педагогика, 1991 С. 33-372.

2. 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.

3. Манжелей И.В., Потапов В.Н. Субъекты и среда физического воспитания и спорта. Монография. Москва: АНО НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2010. 192 с.

4. Проектирование и организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития /С.Е. Гайдукевич // Сборник научных трудов (междунар. межвузовский выпуск). Т II. / Сост.: М.Н. Русецкая, О.Г. Приходько. М: МГПУ, 2008. С. 91–114.

5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ.

*Загидуллина Дина Зайнуллаевна, Солодкова Светлана Борисовна
(ГБОУ Казанская школа №142 для детей с ограниченными возможностями
здоровья, г.Казань)*

Аннотация. В статье представлены основные условия для работы с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья, осваивающими адаптивную основную образовательную программу, так же раскрывается суть инклюзивного образования, говорится об основных проблемах современного образования детей с ОВЗ. На примерах автор показывает обеспечение реализации инклюзивного образования в соответствии требованиями ФГОС.

Ключевые слова: коррекционная работа, инклюзивное образование, инклюзивная педагогика, специальные условия, доступная среда.

Ситуация, сложившаяся в последние десятилетия в современном обществе, актуализирует вопрос о понимании требований к условиям реализации адаптированной общеобразовательной программы для детей с ОВЗ, на основании ФГОС. Для освоения программы детьми с ограниченными возможностями, сегодня должны быть созданы необходимые условия, соответствующие перечню и плану реализации ориентированных коррекционных мероприятий, которые обеспечивают удовлетворение образовательных потребностей детей с ОВЗ. Проблема инклюзивного образования остается остро актуальной уже на протяжении нескольких лет, что обусловлено рядом причин: в первую очередь, это несовершенство нормативно-правой базы его организации на всех уровнях образования; во-вторых, социально-психологическая неготовность общества к внедрению и осуществлению инклюзивного образования; в-третьих, низкий уровень материально-технической и финансовой готовности к реализации инклюзивного образования; решение проблем обеспечения стандартных

программ в реализации инклюзивного образования в соответствии с требованиями ФГОС. Деятельность педагогического коллектива направлена на решение важной социально-значимой задачи – подготовка ребенка с ограниченными возможностями здоровья к самостоятельной жизни в обществе, т.е. успешной его социализации в условиях современной жизни. Вся учебно-воспитательная работа предусматривает формирование трудовых умений и навыков, развитие познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, представлений о социальных ролях в системе общественных отношений, формирование коммуникативных умений.

В данное время педагоги коррекционных школ сталкиваются с трудностями, связанными с решением ряда задач, среди которых – создание специальной коррекционно-развивающей среды, создание индивидуальных и общих программ (вариант 2), обеспечивающих адекватные условия и возможности для получения образования в пределах специальных федеральных государственных стандартов (СФГОС ОО). С 1 января 2016 года в стране введен Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью, разработаны примерные адаптированные основные общеобразовательные программы.

Остановимся на обозначенных проблемах. Несовершенство нормативно-правовой основы является одной из основных проблем, препятствующих успешной реализации ФГОС НОО ОВЗ. Несмотря на большое количество разработок из числа нормативно-правовых документов, стандартов, многие практические аспекты инклюзивно образования остаются непонятными, не практичными для педагогов, поэтому должен быть разработан свод локальных документов, включающих:

- дополнение в должностную инструкцию педагогов и специалистов, уточняющих их права, обязанности и ответственность при организации обучения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- дополнения внутреннего распорядка, раскрывающие правила общения, сопровождения, взаимодействия с обучающимися ОВЗ и их родителями;
- правила поведения педагогов при возникновении наиболее типичных ситуаций с отражением подчинительной иерархии и описании полномочий лиц, определяющих наиболее эффективные способы урегулирования их с документальной фиксацией.

Необходимо разработать образцы документации по организации учебно-воспитательной работы в системе инклюзивного образования. Они должны включать: алгоритм составления специальных индивидуальных и общих образовательных программ для детей с ОВЗ, индивидуального маршрута их развития с расписыванием содержания взаимодействия всех педагогов и специалистов, участвующих в данном процессе, пример составления индивидуального маршрута социальной адаптации и интеграции ребенка.

На первый взгляд, предлагаемые мероприятия уже частично реализованы, есть и примеры некоторых документов, но их содержание носит больше теоретический характер, а необходим практический, проработанный с минимальным количеством изъянов.

Комплексный подход в реализации инклюзивного образования в соответствии с требованиями ФГОС, частично учитывает специальные условия для получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами, в том числе: механизмы адаптации, содержание коррекционной работы направлено на обеспечение коррекции нарушений развития, оказание квалифицированной помощи в освоении программ и разностороннее развитие детей с ОВЗ. Хотелось бы иметь в арсенале каждого педагога приближенный образец программ для детей с различной тяжестью нарушений в развитии. В

программах должны содержаться коррекционные курсы, направленные на обеспечение коррекции нарушений в развитии, оказание детям квалифицированной помощи в освоении образовательной программы, примеры игр: дидактических, развивающих, подвижных игр, так сказать методическая копилка для учителя с помощью которой учитель-дефектолог сможет развивать ребенка с разными нарушениями, добавлять свои игры и все необходимое. К специальным условиям относится развивающая предметно-пространственная среда, ее доступность. Это доступность всех интересующих ребенка зон: игрушки, раздаточный материал, пособия, игрового уголка с нестандартными или специальными игрушками, обеспечивающими все основные виды детской активности, к большому сожалению во многих школах эта часть инклюзии находится на низком уровне.

Следующей проблемой инклюзивного образования в соответствии с требованиями ФГОС является социально-психологическая неготовность общества. На наш взгляд, решение данной проблемы необходимо искать в обществе, в его особенностях, среди таковых является любовь общества к известным людям. В данном социальном секторе намеренно средствами социальной рекламы, ток-шоу, специальных телевизионных проектов должны оказаться люди с ОВЗ, ведь особенность общества состоит в его сострадании, сочувствии, содействии, соответственно, съемки теленовелл, специальных драматических, юмористических фильмов с участием людей с ОВЗ детерминировало бы интерес общества к ним. Конечно, не только общество, но и сами педагоги – активные субъекты инклюзивного образования оказываются не готовы к его реализации, т.к нет общей стандартной программы реализации инклюзивного образования в соответствии с ФГОС для детей с разной тяжестью нарушения в развитии.

Таким образом, инклюзивное образование в соответствии с требованиями ФГОС для детей с разной тяжестью нарушения в развитии сегодня – это переход от теории постулатов, правил, созданных моделей образовательных

программ, требований, касающихся лиц с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, к общей образовательной системе в целом. Это большая работа в сторону комплексного, целостного подхода, основанного на интересах ребенка с ОВЗ и детей-инвалидов. Для успешной реализации ФГОС образовательными организациями должны быть решены задачи при комплексном подходе: создание системы интегративного – инклюзивного образования, которое реализует право каждого ребенка на качественное и доступное образование, обеспечит равные стартовые возможности для полноценного как физического, так и психического развития детей в школе. Решение данной проблемы видится нам в создании на федеральном уровне программы психолого-педагогического сопровождения педагогов при реализации программ в соответствии с ФГОС.

Таким образом, обобщая анализ проблем и перспектив инклюзивного образования, необходимо подчеркнуть, что по-прежнему актуальными остаются такие проблемы, как несовершенство нормативно-правовой базы его организации на всех уровнях образования; социально-педагогическая неготовность общества к внедрению и осуществлению инклюзивного образования в соответствии с требованиями ФГОС, низкий уровень материально-технической и финансовой готовности к реализации инклюзивного образования, проблемы обеспечения и составления стандартных программ в реализации инклюзивного образования в соответствии с требованиями ФГОС.

МОНИТОРИНГ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Инденбаум Елена Леонидовна

(ФГБОУ ВО «ИГУ», г. Иркутск)

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы образования обучающихся с задержкой психического развития, необходимости оценки и целенаправленного формирования личностных результатов образования, предлагаются некоторые организационные и методические способы решения этой задачи.

Ключевые слова: обучающиеся с ЗПР, психосоциальное развитие, личностные результаты образования, сфера жизненной компетенции, мониторинг.

Проблемы качественного образования школьников с задержкой психического развития (ЗПР), несмотря на наличие адекватной нормативно-правовой базы, методического обеспечения, представленного не только соответствующей адаптированной основной образовательной программой дошкольного и начального общего образования, но и комплектом примерных рабочих программ, в том числе и для среднего звена, решаются не столь продуктивно, как того бы хотелось.

Для этого существуют разнообразные причины. Важность помощи детям с ЗПР недооценивается системно. Этому способствует, во-первых, более или менее длительная «неочевидность» нарушения. Типичны педагогические мифы о легкой компенсируемости расстройства, весьма неполное представление о психофизиологических причинах учебных трудностей детей, стремление любой ценой представить их формальную академическую успеваемость в период начального образования. Впоследствии такая педагогическая позиция определяет низкую учебную успешность школьников с ЗПР в средних классах, сопровождающуюся различными отклонениями в их психосоциальном развитии [3].

Второй причиной является сложный мультифакторный генезис ЗПР, когда негрубая церебрально-органическая недостаточность многократно усиливается «вторичной» симптоматикой, имеющей во многом социокультурную обусловленность (детей с ЗПР больше в социально неблагополучных территориях, среди переселенцев, в сельском социуме).

В-третьих, ЗПР является состоянием, имеющим разнообразные варианты патогенеза, зависящие от тяжести первичной минимальной церебро-органической недостаточности, своевременности и адекватности коррекционно-педагогической помощи, генетически обусловленного интеллектуального потенциала, индивидуальных компенсаторных возможностей ребенка (и на уровне организма, и на уровне личности). При неблагоприятном стечении этих факторов можно дать соответствующий прогноз: симптоматика ЗПР усугубится и усложнится [7].

Перечисленные детерминирующие факторы являются в той или иной мере управляемыми. Индивидуальные компенсаторные возможности можно и выявить, и развить, работая над достижением личностных результатов образования, формированием сферы жизненной компетенции. Но пока эти вопросы не в фокусе педагогического внимания.

«Будировать общественность» по поводу отсутствия помощи детям с ЗПР фактически некому, хотя именно они, как уже показано, представляют и самую существенную группу риска по нарушениям социализации, и потенциально могут обнаружить наилучшие возможности компенсации. Однако представители управлений образованием, занимаясь привлекающими общественное внимание и крайне актуальными проблемами обучения детей с РАС и ТМНР, в некоторых регионах и территориях фактически игнорируют проблемы ЗПР.

Кроме того, даже если ребенку с ЗПР рекомендовано образование по АООП НОО (а это чаще всего оказывается вариант 7.1., поскольку дополнительный год обучения школы организовать затрудняются), приоритет

педагогического внимания отдан, как уже сказано, академическим результатам. Формирование личностных результатов рассматривается как итог воспитательной или психокоррекционной работы, а не образовательного процесса в целом. Принципы «командного взаимодействия» игнорируются. Мониторинг личностных результатов образования школьников, обучающихся по варианту 7.1., даже не предполагается, поскольку в АООП НОО отмечено, что оценка проводится к окончанию 4 класса. Учителями недостаточно осознается коррекционно-развивающий потенциал работы в обсуждаемом направлении, тесная взаимосвязь личностных и метапредметных результатов.

На кафедре комплексной коррекции нарушений детского развития Педагогического института ИГУ на протяжении многих лет проводятся исследования психосоциального развития подростков с ЗПР, рассматриваемого с позиций предложенной нами структуры, состоящей из трех видов компетентностей: житейской, коммуникативной, аутопсихологической [7].

Недостатки коммуникативной компетентности были доказаны нами ранее, что было особенно очевидно в условиях инклюзии [8]. Подобные факты отмечались в отношении коммуникации со сверстниками и других показателей взросления исследователями школы У.В. Ульенковой (Е.Е. Дмитриева, Т.Н. Князева, И.А. Конева, Н.Н. Шешукова), а также другими учеными во времена дифференцированного обучения [5].

В последнее время мы сделали акцент на изучении житейской и аутопсихологической компетентностей, понимаемых как способность ориентироваться в том, что необходимо для нормальной адаптации в обществе, а также в своих возможностях, ограничениях. Различия с нормой оказываются очень существенными. Так при ЗПР, представления о социальных ценностях соответствуют нормативным лишь у пятой части испытуемых, а примитивны у 55 %. Представления о социально неодобряемом поведении при ЗПР мало отличаются от таковых у умственно отсталых, включая более или менее краткий перечень уголовно наказуемых деяний. Половина подростков не может

определить, что такое социально неодобряемое поведение, небольшая часть из них (15 %) находится на нормативном для дошкольников, доконвенциональном уровне развития нравственного сознания. В профиле ценностей подростков с ЗПР почти отсутствуют профессиональные ценности, ценности здоровьесбережения и жизненных перспектив, зато достоверно больше ценностей, которые могут называться «эгоцентрическими», отражающими в большей мере субъективно значимые, инфантильные желания.

Полученные данные, перечень которых существенно шире упомянутых здесь, доказывают, что спонтанно необходимые личностные результаты образования не достигаются. При этом следует отметить, что в ходе исследований в обязательном порядке по тесту Векслера (WISC) замеряется вербальный интеллектуальный показатель (ВИП) испытуемых и он выше 70 стандартных баллов: приблизительно у 10 % от 72 до 79, у 50 % в диапазоне 80-89, а у 40 % – 90-96. Учитывая, что в настоящее время врачам-психиатрам рекомендовано ориентироваться на показатели теста Векслера при установлении диагноза умственной отсталости, а ВИП всегда ниже невербального показателя, т.е. общий интеллектуальный показатель будет выше 80, очевидно, что описываемые нами испытуемые в эту категорию справедливо не будут отнесены. Но перспективы их успешной социализации минимальны.

Еще в 1997 году И.А. Коробейников констатировал отсутствие адекватной образовательной программы для категории с выраженной ЗПР [9]. Сейчас адаптированные программы разработаны для учеников среднего звена в ИКП РАО под рук. Н.В. Бабкиной. Однако мы полагаем, что академическая успешность не станет сильной стороной описываемой категории обучающихся. Коррекция недостатков развития может происходить за счет формирования личностных результатов – потенциально доступных, социально значимых знаний, умений, навыков, т.е. сферы жизненной компетенции (СЖК). Само понятие предложено и в определенной мере операционализировано в ИКП РАО

[1, 2, 12]. Средства формирования представлены в наших публикациях [4, 6]. Необходим мониторинг – целенаправленное отслеживание успешности формирования, что реализуется за счет сочетания различных способов его реализации (экспертная оценка, наблюдение, диагностика и т.п.).

Нами обозначены следующие принципы формирования личностных результатов. Генетический принцип: каждое умение имеет свою логику становления. Еще А.В. Запорожец говорил о том, что здание психического развития нельзя строить с крыши. Личностные результаты образования, играющие приоритетную роль в социопсихологической адаптации, не формируются без наличия предпосылок. Качественное изменение в СЖК (в зоне возможностей ребенка) произойдет только по мере его взросления и более осознанного взаимодействия с социумом, на что уходит обычно весь период обучения в начальных классах. Вместе с тем для каждого результата есть свои минимальные показатели, которые должны быть достигнуты для возможного дальнейшего продвижения в развитии. Поэтому период начального образования уходит на формирование предпосылок взросления. Препятствующие этому грубые недостатки в системе произвольной регуляции (саморегуляции) в это время уменьшаются за счет психофизиологических процессов, делая формирование более продуктивным.

Вторым следует назвать принцип запрограммированной успешности. Оценочные средства, разработанные нами, сконструированы в логике т.н. формирующего оценивания, когда диагностика СЖК (отдельных компетенций) органично включается в процесс обучения ребенка так, чтобы в большинстве случаев он мог пережить успех в деятельности, получить похвалу, ощутить свою компетентность.

Третий принцип – связи формируемых умений с реальной и необходимой деятельностью ребенка (в методике воспитательной работы – принцип связи с жизнью). Любая компетенция в своей основе содержит знания, которые затем реализуются в деятельности. Деятельностный, действенный уровень

выполнения любого задания имеет большее значение, однако без знаний он невозможен. Задания, предлагаемые детям, должны иметь практическую значимость в глазах как ребенка, так и его родителей.

Четвертый принцип – целостности и единства коррекционно-педагогического процесса. Если СЖК (ее конкретные составляющие) будет формироваться только во внеучебной (воспитательной) работе, достичь нужного эффекта не получится, в том числе потому, что при обучении в условиях инклюзии системная воспитательная работа преимущественно не может быть организована.

Пятый принцип – пошаговости формирования. Соответственно, разработка и описание предлагаемых и используемых средств должны по возможности максимально соответствовать указанному принципу.

Можно предложить некоторые организационные рекомендации. Система оценки личностных результатов и необходимая подтверждающая документация утверждается локальным актом образовательной организации (ОО). На психолого-педагогическом консилиуме определяются индивидуализированные направления работы с ребенком, устанавливаются параметры личностных результатов, подлежащих оценке в первую очередь. Планируемые личностные результаты вносятся в индивидуальную карту развития, утвержденную в ОО, и по завершении учебного года делается отметка об их достижении/недостижении [11].

Перейдем к практическому описанию предложенной нами методики решения поставленных задач. В Примерных АООП НОО представлен перечень личностных результатов [10]. Однако формировать результат «целиком» невозможно, почти каждый многокомпонентен. Потому педагогическое оценочное средство направляется на диагностику и формирование какого-либо конкретного компонента результата. Определяется методика применения средства, которая нередко включает этапы (подготовительный, диагностический, формирующий, контрольный).

Мы обосновали, что в процессе мониторинга наиболее эффективно использовать экспериментально-педагогические ситуации. Диагностическая процедура реализуется непосредственно на уроке или во внеурочной деятельности, органично включаясь в его контекст. Задачей педагога является своевременная фиксация начального уровня, затем, при необходимости, промежуточной и финишной диагностики.

Есть основания утверждать, что учителя начальных классов постоянно занимаются подобной деятельностью, но преимущественно нерефлексивно и бессистемно. Поэтому они нередко воспринимают задачу формирования личностных результатов как сложную задачу, дополнительную нагрузку или вообще отвергают ее необходимость. Вместе с тем разработка подобных средств формирующего оценивания для ЗПР представляет ресурс для педагогического творчества. Приведем примеры реализации подобного подхода (экспериментально-педагогических ситуаций).

В учебнике «Окружающий мир» для 1 класса в теме «Народы России» приведены рисунки людей в национальных костюмах. Учитель предлагает рассмотреть рисунки, а затем рассказывает «историю» о том, как дети в другом классе обсуждали эти рисунки. «Сережа сказал, что самые красивые костюмы у..., Максим сказал, что ему не понравились костюмы..., Арина сказала, что все костюмы хороши, потому что они национальные, а Юлия – что сейчас так вообще не одеваются, не модно».

Повторив спор детей еще раз, учитель просит поднять руку тем, кто согласен с Сережей, потом Максимом, Ариной, Юлей. Эта экспериментально-педагогическая ситуация дает информацию для результата 1 (формирование чувства гордости за российский народ) и 3 (формирование уважительного отношения к культуре других народов). Нулевую оценку получают дети, у которых отсутствует понимание того, что ценна каждая культура. Формирование заключается в неоднократном упоминании в подходящих ситуациях, насколько большую ценность имеют национальные культуры. Тогда

проведенная диагностика составит констатирующий этап, а во 2 классе на уроке по предмету «Литературное чтение», когда речь пойдет о народных промыслах, можно провести контрольный срез, представив видеоряд с изделиями народных промыслов разных культур, установив, произошли ли требуемые сдвиги.

Запрограммированная успешность реализуется тем, что какому-либо обучающемуся, например, на уроке математики, когда изучаются такие темы как периметр или площадь (сведения с высокой практической значимостью) учитель (родитель) заблаговременно помогает подготовить объяснение для всего класса. Если ребенок ошибается в вычислениях – пусть использует калькулятор, главное, чтобы он понял сущность. Умение определить периметр, площадь, оперировать с деньгами и т.п. – все это диагностирует результат 4 – овладение навыками адаптации и 12 – овладение социально-бытовыми умениями, необходимыми в повседневной жизни.

Пошаговость формирования достигается, например, тем, что освоение социальной роли ученика (результат 5) предполагает необходимость самостоятельной фиксации домашнего задания. Поэтому сначала детей учат фиксировать задание по предмету в дневнике по пошаговой инструкции, а затем по все более свернутой. Учитель еженедельно проверяет дневники, выделяя детей, у которых умение формируется с трудом, советуясь с педагогом-психологом о возможных путях коррекции.

Естественно, что личностные результаты активно формируются в ходе реализации коррекционного курса «Психокоррекционные занятия». Например, компонент результата 6: принятие соответствующих возрасту социальных ролей (умение вежливо и адекватно выражать просьбу, отказ и т.п.) и 13 – владение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия можно формировать, предложив детям несколько проблемных ситуаций (для обсуждения или с перечнем ответов, включающих желательный).

1. Твой одноклассник просит у тебя сотовый телефон на вечер, поиграть в интересную игру, у него такой нет, но тебе ведь нельзя отдавать свой телефон. Как ты поступишь, что скажешь?

2. Твой одноклассник получил двойку за домашнее задание, потому что не смог его сделать, он очень расстроился. Что ты ему скажешь?

3. Ты не сделал уроки к приходу мамы, хотя и обещал, что ты скажешь ей, когда она придет?

4. Ты стоишь на остановке и ждешь транспорт, а его долго нет, что тебе нужно сделать, чтобы тебя дома не потеряли родители?

5. Твой друг заболел и не ходит в школу, ты решил позвонить ему по телефону, что ты скажешь?

6. На детской площадке дети, которые младше тебя, не поделили качели и один из них плачет, что ты ему скажешь?

7. Ребята в классе играют в интересную игру, а ты пришел позже и тебя не позвали играть, что ты будешь делать?

8. Ты на перемене бежал по коридору и нечаянно толкнул учителя другого класса, у него даже упали тетрадки, что ты будешь делать и говорить?

9. Ты не приготовил домашнее задание, забыл, но не хочешь получать плохую оценку. Что ты скажешь учителю перед уроком?

10. Ты получил плохую оценку, но не хочешь огорчить маму, как ты поступишь, что ей скажешь?

Эту же игру можно повторить, например, через полгода или через год, пронаблюдав за тем, произошли ли изменения. Суть формирования – в обучении использованию формул речевого этикета, что и становится объектом фиксации в ходе мониторинга.

Необходимо специально отметить, что предлагаемые экспериментально-педагогические ситуации предполагают взаимодействие ребенка со сверстником. Поиск толерантного сверстника, особенно в условиях инклюзии, является одним из обязательных условий компенсации.

В заключение можно привести краткие выводы.

Мониторинг личностных результатов предполагает конкретизацию формируемых умений, согласование их желательности с родителями, педагогическую рефлексию.

Вероятность успеха в подобных ситуациях у детей с ЗПР возрастает, кроме того ее можно смоделировать. Работа над личностными результатами предполагает специальное обращение внимания ребенка к себе и к тем аспектам реальности, которые он игнорирует. Работа над личностными результатами начинается в начальных классах, но обязательно требует пролонгации в среднем звене школы.

Основной образовательный эффект многолетней формирующей работы заключается в формировании мировоззрения и принятии подростком с ЗПР социально одобряемых целей и ценностей, осознании своих стремлений и возможностей, т.е. появлении и закреплении всех перечисленных компетентностей (житейской, коммуникативной, аутопсихологической).

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития // Клиническая и специальная психология. 2017. Т. 6. № 1. С. 138-156.
2. Бабкина Н.В. Использование наглядного материала при формировании жизненных компетенций у детей с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 3. С. 63-64.
3. Гостар А.А., Савченко О.В. Представления о государственности у подростков с задержкой психического развития как показатель становления социальной компетентности // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика: Сб. науч. тр. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2020. С. 127-133.

4. Инденбаум Е.Л., Гостар А.А. Мониторинг личностных результатов образования школьников с трудностями обучения // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6. С. 185-194.
5. Инденбаум Е.Л., Гостар А.А. Развитие ребенка с задержкой психического развития в младшем школьном и подростковом возрасте / Психология дизонтогенеза и основы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: уч. пос. Иркутск, Изд-во ИГУ, 2020. С. 97-110.
6. Инденбаум Е.Л. Мониторинг жизненной компетенции обучающихся с задержкой психического развития в условиях инклюзии // Педагогика и психология образования. 2018. № 4. С. 159-172.
7. Инденбаум Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности. Дис. ... д-ра психол. наук : М., 2011.
8. Инденбаум Е.Л. Характеристики коммуникативной компетентности подростков с разными формами интеллектуальной недостаточности в условиях инклюзивного и специального образования // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 1. С. 42–49.
9. Коробейников И.А. Особенности социализации детей с легкими формами психического недоразвития : Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1997.
10. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosreestr.ru>.
11. Проблемы оценки личностных результатов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и возможные подходы к их решению. Сообщение 1 / Инденбаум Е.Л., Гостар А.А., Позднякова И.О., Кузнецова В.Е. // Дефектология. 2017. № 6. С. 10-21.

12. Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального школьного образования детьми с ОВЗ / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина [Электронный ресурс]// Альманах ИКП РАО – 2010-№ 14. Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-14>.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОВЗ

Козырева Ольга Анатольевна

(ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград)

Аннотация: Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить сопровождение как системную интегративную технологию оказания психолого-педагогической помощи, для которой характерно объединение специалистов различного профиля в решении задач и определение нормативных, методологических, содержательных и иных основ помощи.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение.

Понятие «сопровождение», на уровне общего понимания, представляет собой социальное взаимодействие человека с окружающими людьми, оказывающими активное воздействие на развитие этого человека на жизненном пути, в разных личных и социальных ситуациях.

Анализируя содержание понятия применительно к системе образования с позиций системно-ориентационного подхода, приоритетом которого является опора на внутренний потенциал развития субъекта, его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность, Е.И. Казакова и Л.М. Шипицына предлагают определять сопровождение как «взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого», при этом его основная цель – «управляемое создание условий развития субъекта образования» [2, с. 42].

С позиций уровневого подхода сопровождение развития человека представляет собой на уровне всеобщего «его социальное взаимодействие с

окружающими людьми, функциями воздействий которых является развитие этого человека на его жизненном пути, в разнообразных личных и социальных ситуациях»; «совместные действия (система, процесс, вид деятельности) людей по отношению друг к другу в их социальном окружении, осуществляемые ими во времени, в пространстве (институциональность взаимодействия) и в соответствии с присущими им ролями» [4].

Современные представления о месте и роли сопровождения в развитии личности дают основание анализировать его как процесс (совокупность действий специалистов), метод (создание целого спектра необходимых и достаточных условий) и службу сопровождения [2].

В качестве процесса, сопровождение возникает «между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы, во времени, в конкретных институтах социума, и направленный на развитие личности ребенка». Оно выступает как «развивающийся и развивающий процесс, способствующий становлению личности воспитанника и совершенствующий личность педагога при неременной руководящей роли авторитетного воспитателя» [4].

Психолого-педагогическое сопровождение как метод является системной деятельностью, направленная на оказание квалифицированной своевременной помощи обучающемуся. Как комплексный метод сопровождение вбирает в себя диагностику существа возникшей проблемы; информацию о путях возможного решения проблемы; консультацию на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы; первичную помощь при реализации плана решения [2, с. 42-43].

В качестве базовых принципов процесса сопровождения выделяются принципы развития субъекта в ходе разрешения проблемы, перевода субъекта в режим саморазвития и определяющей роли самостоятельной деятельности субъекта [3].

Основными функциями сопровождения как службы выступают диагностика, информация, консультация, первичная помощь, а вспомогательными – профилактика проблем; социально-педагогическое проектирование [2].

Сопровождение представляет собой целостную, системно-организованную деятельность, в процессе которой создаются организационно-педагогические и другие условия для успешного обучения и развития каждого обучающегося с ОВЗ. В некоторых случаях именно сопровождение обеспечивает возможность получить образование.

Характер сопровождения может быть различным. Учеными выделяются видовые понятия «педагогическое сопровождение», «логопедическое сопровождение», «психологическое сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение» и др.

Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева под педагогическим сопровождением понимают «педагогически целесообразную систему мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающую снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания». Педагогическое сопровождение, подчеркивают исследователи, должно ориентироваться на компоненты педагогического процесса, т.е. педагог, выполняя свою профессиональную функцию, «сопровождает не саму личность, а те значимые для ее становления процессы, которые необходимо контролировать и поддерживать». Сопровождаются педагогические явления, а не обучающиеся [9, с. 78].

М.М. Семаго выделяет два доминирующих подхода к пониманию психологического сопровождения: основанный на общегуманистических принципах; базирующийся на понимании процесса сопровождения как поддержания «функционирования ребенка в условиях, оптимальных для успешного раскрытия его личностного потенциала, при недопущении его дезадаптации» [5].

Психолого-педагогическое сопровождение усиливает позитивные факторы развития и нейтрализует негативные, что позволяет соотносить сопровождение с «внешними преобразованиями, благоприятными для поддержки, подкрепления внутреннего потенциала субъекта развития в образовательной среде» [6, с. 68]. Таким образом, сопровождение направлено на преобразование неблагоприятных условий развития (внешних и внутренних). Можно сформулировать принципы психолого-педагогического сопровождения: комплексный, междисциплинарный научный подход к решению любой проблемы ребенка; интегративный подход с выстраиванием индивидуальных маршрутов сопровождения; равнозначность программы помощи ребенку в проблемных ситуациях; гарантия непрерывного сопровождения ребенка с ограниченными возможностями; гуманистический подход (специалисты психолого-педагогического сопровождения всегда защищают интересы и права ребенка) [1, 6, 8].

Список литературы

1. Бородаева Л.Г., Иваненко М.Н. Современные тенденции социально-педагогического образования: опыт подготовки социальных педагогов в ВГСПУ // Ведущие перспективы развития социальной педагогики, как теории, практики и образовательного комплекса. 2012. С. 136–140.
2. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под науч. ред. Л.М. Шипицыной и Е.И. Казаковой. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. 108 с.
3. Кочегарова Л.В. Научно-методическое сопровождение развития ИКТ-компетентности педагогов общеобразовательных учреждений. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2010. 24 с.
4. Липский И.А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания. / Теоретико-методологические проблемы

современного воспитания: Сборник научных трудов. Волгоград, Перемена, 2004. С. 280-287.

5. Семаго М.М. Сопровождение – это... //Школьный психолог. 2003. №. 35. С. 20-21.

6. Трофимова Н.Б. Психолого-педагогическое сопровождение студентов педагогического вуза в образовательной деятельности /Казанский педагогический журнал. 2008. № 6(60). С. 67-72.

7. Федорова С.С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006. 23 с.

8. Федосеева Е.С., Хвастунова Е.П. Научные подходы к проблеме повышения познавательной активности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. №. 2 (135). С. 42–48.

9. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогический феномен //Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 4. С.74-83.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Кондратьева Светлана Юрьевна

(РГПУ им. А.И. Герцена, г.Санкт-Петербург)

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к коррекционной работе по профилактике и коррекции нарушений математических представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Описываются результаты диагностического исследования, направленного на выявление предрасположенности к дискалькулии, определение вида данного нарушения,

представлена «Модель непрерывной психолого-педагогической работы по профилактике и коррекции дискалькулии у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)».

Ключевые слова: диагностика, профилактика и коррекция дискалькулии, математические представления, психолого-педагогическая коррекция.

В настоящее время проблема нарушения счета у детей привлекает внимание различных специалистов. Это связано с интенсивностью учебного процесса, развитием высокотехнологических производств, социальных коммуникационных взаимодействий. Проблемы дискалькулии имеют особую значимость и в связи с широким распространением данного вида нарушения. Так, по данным многонациональной исследовательской группы психологов (Roi Cohen Kadosh, Ann Dowker, Angela Heine, Liane Kaufmann, Karin Kucian), представляющих четыре ведущих европейских университета, этот вид нарушения наблюдается от 5 до 13% населения, а 20% людей имеют низкие способности к усвоению математики [1, стр.14].

Специфические особенности развития когнитивной и речевой сферы у детей с задержкой психического развития (ЗПР) обуславливают специфику формирования у них математических представлений. Анализ научно-методической литературы показал, что формирование математических представлений у данной категории детей осуществляется в основном без учета механизма дизонтогенеза и специфики их развития, с применением педагогических технологий обучения, рассчитанных на детей, не имеющих нарушений развития.

Значимость профилактики и коррекции дискалькулии, недостаточная теоретическая разработанность этого вопроса позволяет утверждать об актуальности проведенного нами исследования и тех положений, которые мы определили, а именно:

- Дискалькулия как частичное нарушение математической деятельности, приводит к снижению уровня культуры познания математики.

- В синдроме ЗПР возникновение дискалькулии детерминировано качественно неоднородным характером соотношения базовых функций, обеспечивающих овладение математикой, что приводит к возникновению разных видов дискалькулии.

- Выявление особенностей формирования математических представлений у детей с ОВЗ с использованием разработанной психолого-педагогической методики, позволит определить симптомокомплекс предрасположенности к дискалькулии.

- Модель непрерывной психолого-педагогической работы, основанная на интеграции математической деятельности в других видах детской деятельности, учитывающая вид дизонтогенеза, обеспечивает положительную динамику в овладении основами математической деятельности и в психическом развитии детей в целом.

- Основу психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ составляет многоаспектное взаимодействие педагога-психолога с другими специалистами в едином коррекционно-образовательном пространстве.

- Своевременность данного исследования обусловлена также потребностями дошкольной и школьной образовательной практики, нуждающейся в методическом (психолого-педагогическом) обеспечении реализации адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ, направленном, в том числе, и на реализацию их способностей к усвоению содержания математического образования.

Для решения первой задачи исследования – обосновать теоретико-методологические подходы к изучению влияния дискалькулии на становление культуры познания математики у детей с ОВЗ, был проведен теоретический анализ литературы. Учитывая, что дискалькулия – психолого-педагогическая проблема, а математическая деятельность предполагает достаточный уровень сформированности психических функций, это позволило сделать вывод о необходимости разработки психолого-педагогической методики выявления

предрасположенности к дискалькулии, определения направлений, содержания и приемов психолого-педагогической работы по ее профилактике и коррекции.

Для решения второй задачи – проанализировать состояние проблемы профилактики и коррекции дискалькулии; уточнить семантику понятия «дискалькулия», в ходе анализа литературы установлено, что дискалькулия определяется как нарушение только счетных навыков. Мы пришли к выводу, что данное определение значительно сужено и не рассматривает всего комплекса нарушений, т.к. затрагивает только счетную, а не всю математическую деятельность. Мы посчитали нужным уточнить семантику понятия «дискалькулия» и сформулировать новое определение. *Дискалькулия* – частичное нарушение математической деятельности, проявляющееся в стойких, специфических математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны, интеллектуальной деятельности и сенсорно-перцептивных функций, и с другой – «математической речи», приводящих к снижению уровня культуры познания математики [2, с. 39].

Для решения третьей задачи – разработать психолого-педагогическую методику изучения предрасположенности к различным видам дискалькулии детей с ОВЗ был теоретически обоснован, разработан и апробирован психолого-педагогический инструментарий диагностики предрасположенности к дискалькулии.

По результатам исследования было проведено ранжирование по предрасположенности к разным видам дискалькулии в контрольной группе (дошкольники и младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), с ЗПР) и в экспериментальной группе (дети того же возраста с нормальным речевым развитием (НРР)). Анализ результатов позволил сделать вывод о том, что у 80% дошкольников с НРР, у более, чем 50% детей с ЗПР и чуть менее 50% детей с ТНР не выявлена предрасположенность к дискалькулии. В тоже время у 20 % детей с НРР отмечается предрасположенность к дискалькулии, и

самый высокий процент (5%) – к графической, что определяется сложностью формирования зрительного гнозиса и праксиса.

Таблица 1

Ранжирование по предрасположенности к дискалькулии

Вид дискалькулии	Дошкольники с НРР	Дошкольники с ТНР	Дошкольники с ЗПР
Графическая	1-е место — 5%	1-е место — 10%	3-е место — 11%
Вербальная	2-е место — 4%	2-е место — 9%	2-е место — 12%
Практогностическая	2-е место — 4%	5-е место — 5%	4-е место — 9%
Дислексическая	3-е место — 3%	3-е место — 7%	2-е место — 12%
Операциональная	2-е место — 4%	4-е место — 6%	1-е место — 13%

Для исследования значимо, что у детей с ТНР предрасположенность к графической дискалькулии также стоит на первом месте и составляет уже 10%. У детей с ЗПР - 11%, но по частотности распространения графическая дискалькулия стоит на 3 месте, а ведущим является – операциональная, что определяется нарушениями в формировании мыслительных процессов.

Аналогично проводилась работа по обследованию школьников, и это позволило сделать вывод о том, что у 71% обучающихся ОШ, у 59% респондентов РШ и у 36% обучающихся с ЗПР не выявлена дискалькулия.

Таблица 2

Ранжирование по предрасположенности к дискалькулии

Вид дискалькулии	Обучающиеся ОШ	Обучающиеся РШ	Обучающиеся СШ
вербальная	1 место - 8%	1 место - 11%	2 место - 15%
дислексическая	2 место - 7%	1 место - 11%	1 место - 18%
операциональная	3 место - 6%	2 место - 7%	4 место - 11%

графическая	4 место - 5%	2 место - 7%	3 место - 12%
практогностическая	5 место - 3%	3 место - 5%	5 место - 8%

Однако 29% обучающихся из общеобразовательной школы предрасположены к дискалькулии, и на первом месте (8%) – это вербальная дискалькулия, она же у обучающихся с ТНР тоже на первом месте (11%) вместе с дислексической (11%). У обучающихся с ЗПР на первом месте – дислексическая дискалькулия (18%), а вербальная на 2 месте (15%), что вызвано переходом детей к школьному обучению, к появлению в большом количестве письменных и устных заданий.

Обобщенный анализ результатов аппаратного исследования показал у респондентов дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР функциональную недостаточность определенных мозговых структур, участвующих в реализации когнитивной деятельности, что предполагает принципиальное изменение стратегии обучения, в частности, изменение соотношения вербальных и невербальных методов обучения этих детей. Оценка сформированности «Мотивационной готовности к школе» свидетельствует о том, что к высоким уровням можно отнести: 79% детей с НРР, 49% дошкольников с ТНР и только 41% детей с ЗПР. Таким образом, половина поступающих детей с ОВЗ в школу не проявляет положительного эмоционального отношения к учению.

Для решения 4 задачи – выявить особенности формирования математических представлений у дошкольников и младших школьников с ТНР и с ЗПР, определить симптомокомплекс предрасположенности к дискалькулии у детей с ОВЗ, были выявлены соотношения базовых психических функций, обеспечивающих формирование культуры познания математики и обуславливающих возникновение разных видов дискалькулии и особенности развития математических представлений детей данной категории.

Специфические особенности математических представлений у дошкольников с ЗПР: механическое запоминание и воспроизведение последовательности числительных, что не позволяет детям назвать предыдущее и последующее число; несовершенство зрительного восприятия, что проявляется в неумении правильно писать и читать цифры и математические знаки; неумение выстраивать план действия и придерживаться его при решении арифметических задач; затруднения переноса знаний и умений в новые условия. Преобладание игрового мотива не обеспечивает плавного перехода к учебной деятельности, не формируется социальная «позиция школьника» и другие. Выделяя особенности развития математических представлений у младших школьников с ЗПР, хотелось бы отметить импульсивность действий, отсутствие целенаправленности; низкий уровень самоконтроля; утрату программы деятельности; трудности в овладении анализом, синтезом, сравнением, что приводит к недостаткам развития отвлеченного восприятия числа, к расстройством счётных навыков.

Выявленные особенности развития когнитивной и речевой сфер у детей с ЗПР указывают на целесообразность разработки модели непрерывной и дифференцированной психолого-педагогической работы по профилактике и коррекции данного нарушения.

При решении 5 задачи – теоретически и экспериментально обосновать цель, задачи, принципы, методы, организационные формы, их содержание в рамках модели непрерывной психолого-педагогической работы по профилактике и коррекции дискалькулии у детей с ОВЗ, мы понимали, что «Модель непрерывной психолого-педагогической работы по профилактике и коррекции дискалькулии у детей с ОВЗ» должна быть гибкой, легко перестраиваемой с учетом особенностей детей, формирования их личностных качеств и актуальных на каждом этапе практических задач. Прежде всего, были определены структурные компоненты модели. Проектировочный компонент позволил разработать целевой раздел «Модели» и определить стратегическую,

тактическую и оперативную цель, принципы, задачи, методы и направления коррекционно-развивающей работы. Конструктивный компонент определил этапы: диагностический; основной и мониторинг. Организационный компонент позволил определить цель, задачи, педагогические условия, приемы, содержание психолого-педагогической работы, осуществляемые на коррекционных занятиях, в различных образовательных областях, в совместной и самостоятельной деятельности.

Для решения 6 задачи – с учетом психологической структуры процесса овладения математикой, вида дизонтогенеза определить условия дифференцированного подхода к реализации модели непрерывной психолого-педагогической работы по профилактике и коррекции дискалькулии у детей с ОВЗ в образовательном процессе, были предложены специальные психолого-педагогические условия, которые учитывались в ходе обучающего эксперимента. Их решение осуществлялось с помощью спиралевидного подхода, в основе которого заложена идея «винтовой лестницы», когда каждую порцию изучаемого содержания обучающиеся проходят многократно, поскольку часть материала или некоторые математические понятия не могут быть ими восприняты правильно и полноценно сразу. При таком подходе у обучающихся есть возможность каждый раз изучаемое понятие рассматривать с разных позиций, что позволяет лучше и шире осмыслить изученное.

Для решения 7 задачи – апробировать и внедрить в образовательный процесс модель предлагаемой коррекционной работы, была создана «Модель непрерывной психолого-педагогической работы по профилактике и коррекции дискалькулии», в которой психолого-педагогическая работа организована как совместная деятельность педагога-психолога со всеми субъектами образовательного процесса, при этом психологу отводится ведущая роль на каждом этапе проектирования и реализации представленной модели. Так же в модели представлены практические задания для дошкольников и младших школьников, имеются ссылки на использование дидактических игр, учебников,

художественную литературу, компьютерные технологии, авторские методические пособия и др.

После формирующего эксперимента был проведен контрольный срез. Полученные результаты демонстрируют возможности детей с ЗПР по всем исследуемым показателям приблизиться к нормально развивающимся сверстникам. По результатам обследования с использованием аппаратного комплекса выявлено, что у детей стал более высокий уровень работоспособности, повысилась целенаправленность деятельности, уровень мотивации и волевых качеств. Отмечалось преобладание произвольного внимания, дети научились контролировать свои действия в соответствии с предлагаемым образцом, правильно оценивать результаты деятельности, самостоятельно исправлять ошибки. Мотивационная готовность к школе детей с ЗПР экспериментальной группы после формирующего эксперимента значительно возросла.

Список литературы

1. Ермолова Т.В., Пономарева В.В., Флорова Н.Б. Дискалькулия детского возраста как системная проблема обучения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. №3. С. 7–27. doi: 10.17759/jmfr.2016050302
2. Кондратьева С.Ю. Профилактика и коррекция дискалькулии в системе формирования культуры познания математики у детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста: монография. М.: Парадигма, 2017. 264 с.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ РАЗМЫШЛЕНИЙ: СТАТИСТИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ О СОСТОЯНИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В 2019/20 УЧЕБНОМ ГОДУ

*Кочетова Екатерина Александровна
(ФГБНУ «ИКП РАО», г. Москва)*

Аннотация. В статье представлен анализ статистических данных о состоянии системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья с Российской Федерации в 2019/20 учебном году.

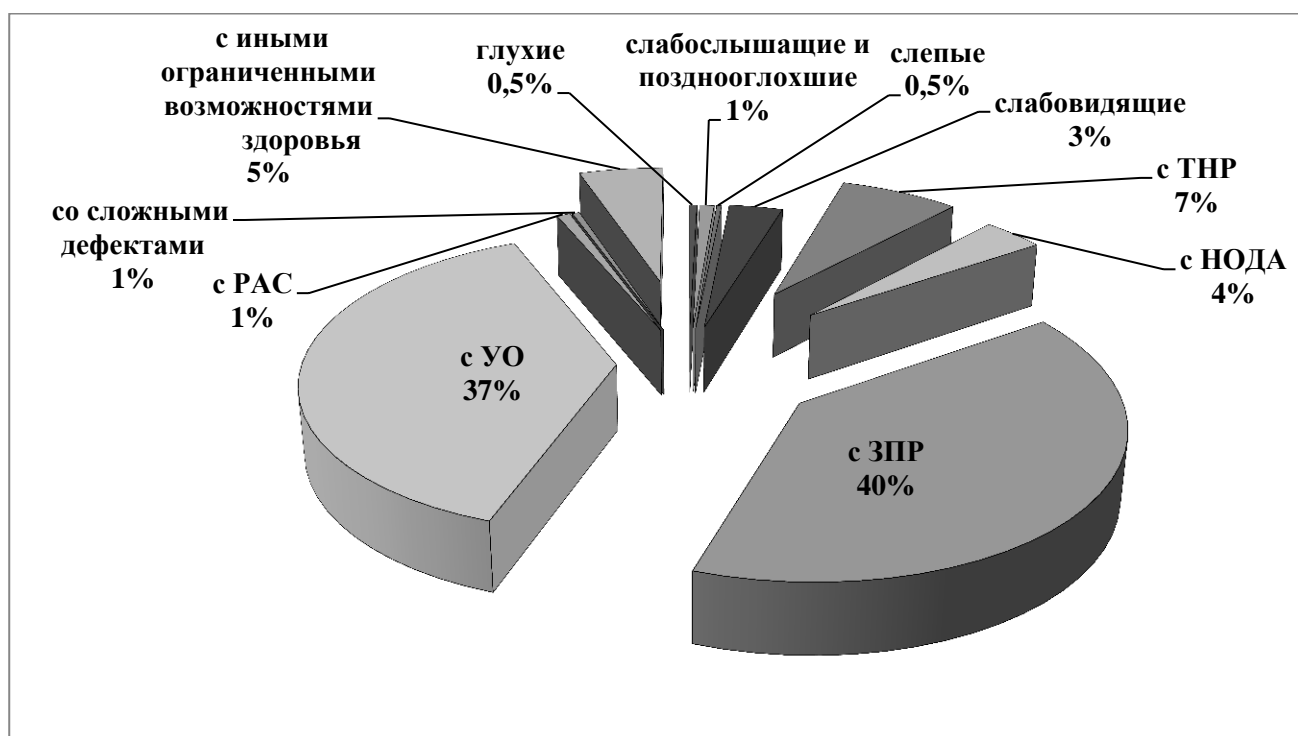
Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, статистические данные, инклюзия, количество специальных классов, дети с задержкой психического развития.

В статье представлен краткий анализ статистической формы ФСН № 00-1 «Сведения об организации, осуществляющей подготовку по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на начало 2019-2020 учебного года [2]. Данную форму заполняют все общеобразовательные организации, осуществляющие подготовку по программам начального общего, основного общего и среднего общего образования. Респонденты предоставляют указанную форму в Министерство просвещения Российской Федерации.

Согласно сводным данным статистической формы, в 85 регионах Российской Федерации в 2019-2020 учебном году в 45 187 образовательных организациях обучались 14 498 801 ребенок.

Наиболее представлены в школьном образовании следующие нозологические категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): обучающиеся с задержкой психического развития – 40%, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями – 37%, обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи – 7% и обучающиеся с иными ограничениями здоровья – 5% (рис. 1). Последняя названная категория, выделенная в статистической форме,

четко не определена; предполагаем, что она включает в себя детей с другими соматическими заболеваниями.



с ЗПР – 40% слабослышащие и позднооглохшие – 1%
 с интеллектуальными нарушениями (УО) – 37% слабовидящие – 3%
 с тяжелыми нарушениями речи – 7% со сложными дефектами – 1 %
 с иными ограничениями здоровья – 5% глухие – 0,5%
 с НОДА – 4% слепые – 0,5%
 с РАС – 1%

Рис. 1. Представленность нозологий в школьном образовании совокупно

Обзор раздела статистической формы ОО-1 «Сведения о персонале организации» выявил дефицит специалистов психолого-педагогического сопровождения, в первую очередь дефектологов, для работы с детьми с ОВЗ. Из общего количества специалистов образовательной организации 41% составляют педагоги-психологи, 29% – социальные педагоги, 23% – учителя-логопеды и лишь 7% – учителя-дефектологи (сурдопедагоги, тифлопедагоги, олигофренопедагоги). В некоторых субъектах Российской Федерации учителя-

дефектологи отсутствуют. В настоящее время обеспеченность образовательных организаций кадрами, обладающими необходимыми компетенциями, является одной из приоритетных задач при реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ [3].

В разделе статистической формы ФСН № 00-1 «Численность и состав обучающихся» были выделены сведения о численности и составе детей с ОВЗ, обучающихся инклюзивно и в специальных классах, на уровнях начального и основного общего образования.

Распределение детей с ОВЗ по формам обучения специфично для каждой категории обучающихся (рис.2, рис.3).

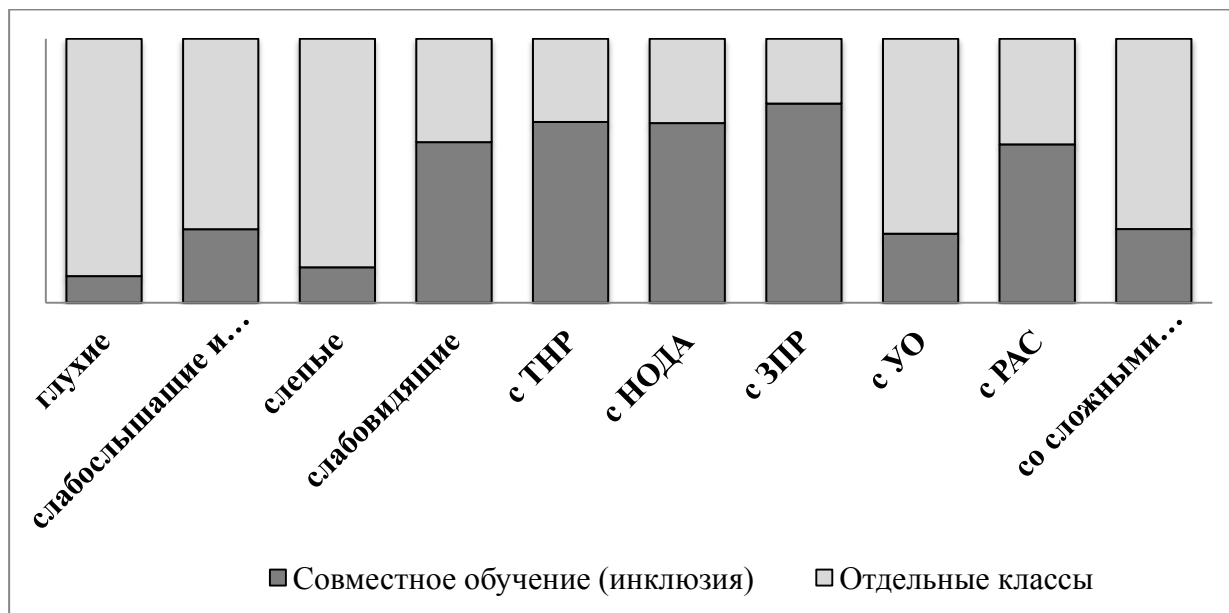


Рис.2. Распределение детей с ОВЗ по формам обучения (начальное общее образование)

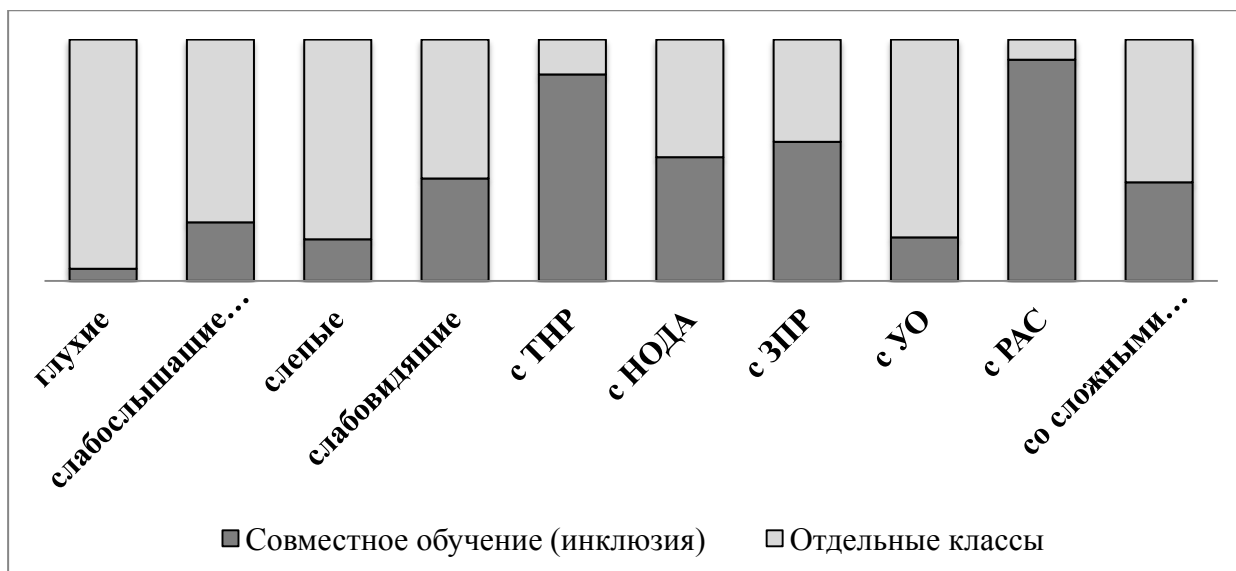
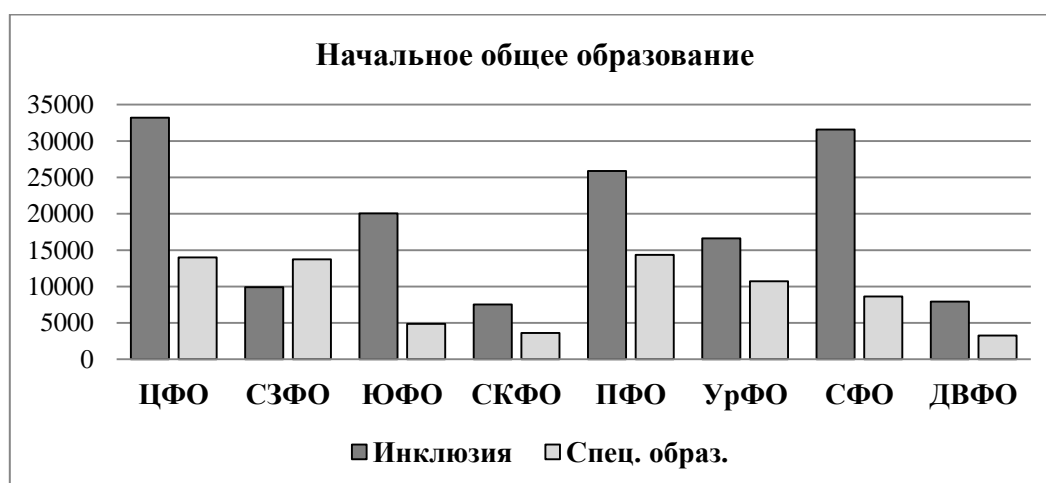


Рис.3. Распределение детей с ОВЗ по формам обучения (основное общее образование)

При рассмотрении рисунков 2 и 3 можно заметить, что образование детей с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие и позднооглохшие) осуществляется преимущественно в отдельных специальных классах. Аналогичная картина наблюдается и у слепых обучающихся. Ученики с менее выраженными нарушениями зрения в начальной школе преимущественно обучаются совместно с нормативно развивающими сверстниками. В средней школе их число в инклюзии уменьшается: дети либо переходят в специальные классы, либо, если нарушение зрения компенсируется и с ребенка снимается статус «ребенок с ОВЗ», он переходит на обучение по массовой программе. Обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи широко представлены в инклюзии; при переходе в среднюю школу данное соотношение увеличивается. Дети с расстройствами аутистического спектра также преимущественно обучаются в условиях инклюзии. Соотношение количества детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в основной школе приблизительно выравнивается по разным формам образования. Дети с интеллектуальными нарушениями и дети со сложными сочетанными нарушениями развития в большинстве своем обучаются в специальных классах/школах.

Дети с задержкой психического развития в период с 1 по 4 классы обучаются преимущественно в условиях инклюзии, в средней школе пропорции сглаживаются. Возможно, это связано с тем, что на уровне основного общего образования дети с менее выраженными нарушениями, при отсутствии АООП ООО обучающихся с ЗПР, переходили на массовую программу и уже не учитывались как дети с ОВЗ (ЗПР), а дети с выраженной задержкой психического развития оставались учиться в специальных школах/классах. Следует отметить, что данная нозологическая группа – самая распространенная среди учеников с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии. Полученные в 2019/20 учебном году статистические данные подтверждают мнение Н.В. Бабкиной, высказанное ею ранее в статье «Инклюзивное образование детей с задержкой психического развития: предпосылки и условия реализации» [1].

При анализе распределения обучающихся по формам образования в разных федеральных округах Российской Федерации можно отметить, что в семи округах лидирует инклюзивное образование детей с ОВЗ. Представляет интерес отличная от других картина в Северо-Западном федеральном округе, в котором специальное образование преобладает на уровнях начального общего и основного общего образования (рис.4). Данный факт может говорить о специфике работы ПМПК в данном округе, о более развитой системе специального образования, о выборе родителей. Причина пока неочевидна и является предметом дальнейшего исследования.



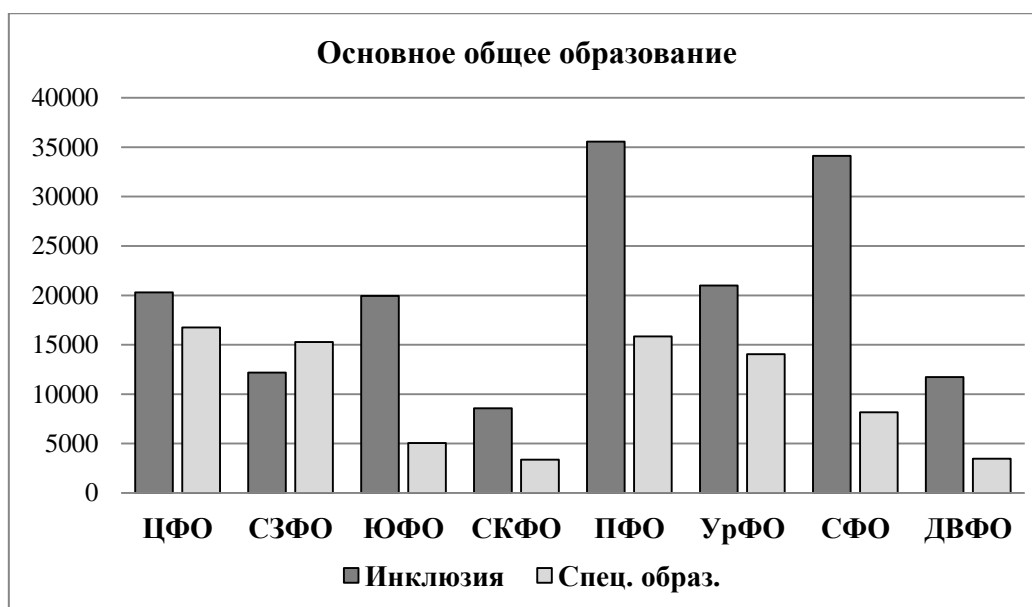


Рис. 4. Распределение обучающихся по формам образования в разных федеральных округах Российской Федерации

В общем количестве обучающихся с ограниченными возможностями здоровья доля детей с задержкой психического развития в начальной и средней школе среди учеников массовых общеобразовательных организаций выражается в следующем процентном соотношении – 32% и 38% соответственно; в специальном образовании – 35% и 39%. Однако, категория сохраняется в незначительном составе и на уровне среднего общего образования, что вызывает вопросы об организации обучения таких детей (рис. 5, рис. 6).

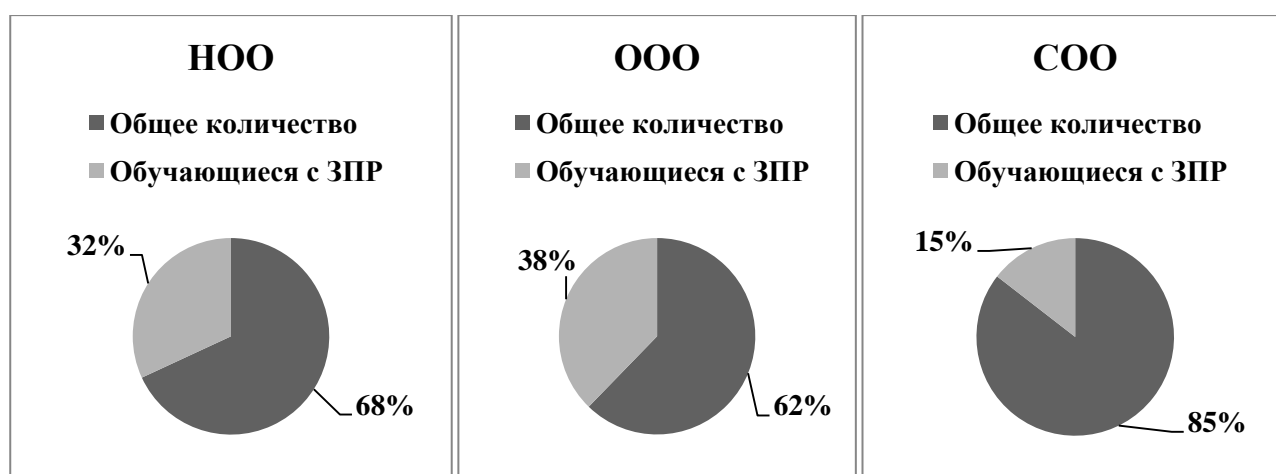


Рис. 5. Доля обучающихся с ЗПР (инклюзия)



Рис. 6. Доля обучающихся с ЗПР (специальные классы)

Количество специальных классов для детей с задержкой психического развития на уровне начального общего образования в РФ – 3 794; на уровне основного общего образования – 4 946. В них обучаются: 39 266 учеников 1–4 классов; 52 850 учеников 5–9 классов. Распределение по федеральным округам представлено на рисунках 7 и 8. Специальное образование детей с задержкой психического развития наиболее развито в Уральском, Приволжском и Северо-Западном федеральных округах.

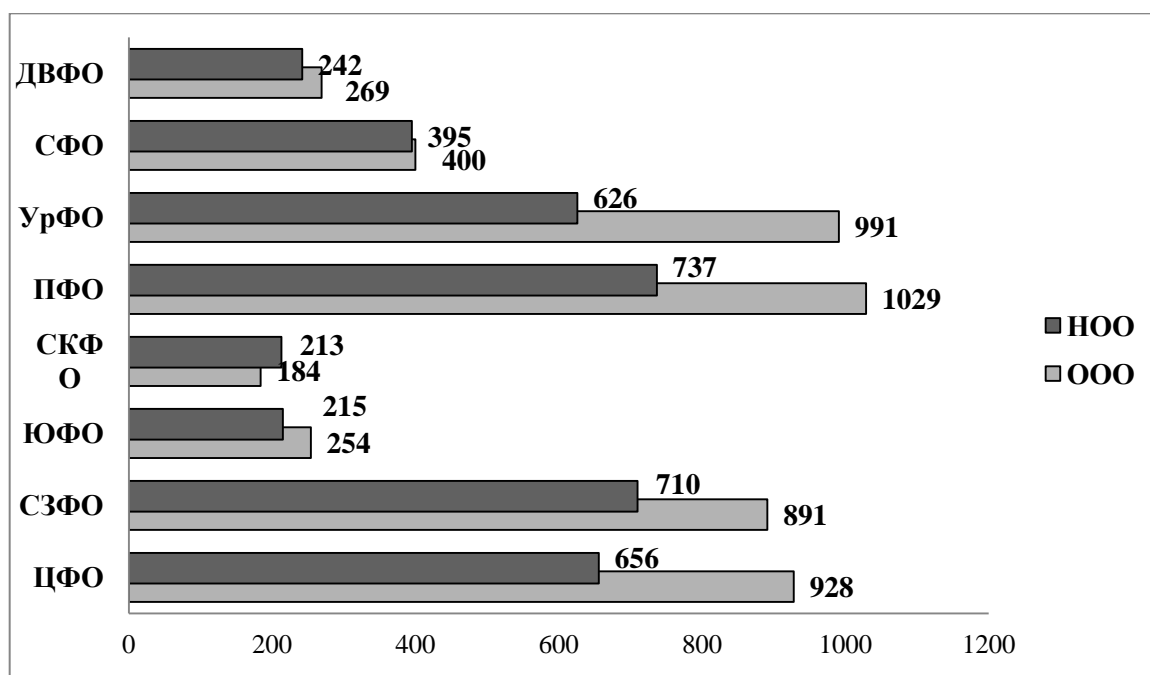


Рис. 7. Количество классов для обучающихся с ЗПР

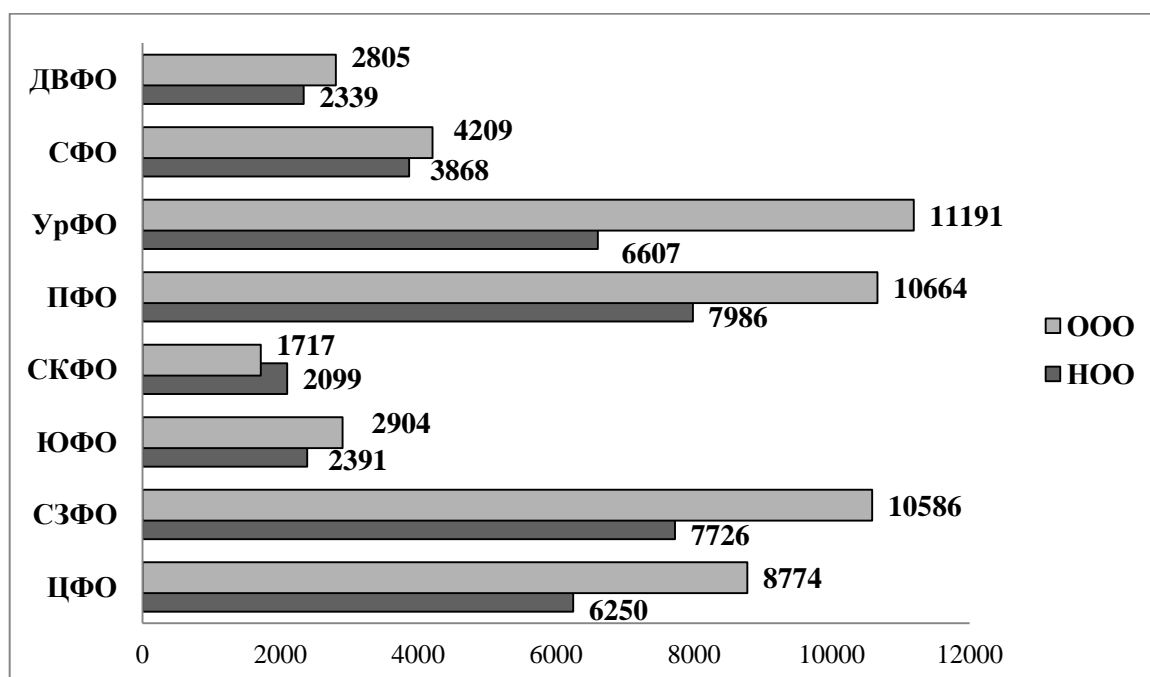


Рис. 8. Количество обучающихся в классах для детей с ЗПР

Таким образом, проведенный краткий анализ форм статистического наблюдения ФСН № 00-1 «Сведения об организации, осуществляющей подготовку по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на начало 2019-2020 учебного года» обнаружил дефицит психолого-педагогических кадров; выявил некоторые географические, а также специфичные для каждой нозологической категории детей особенности распределения обучающихся по формам образования; обнаружил возможные вопросы для дальнейших исследований.

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Инклюзивное образование детей с задержкой психического развития: предпосылки и условия реализации. [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. № 4. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/inclusive-education-of-children-with-delay-of-mental-development-prerequisites-and-conditions-of-implementation> (дата обращения: 13.01.2021).

2. Сводные отчеты по форме федерального статистического наблюдения № ОО-1 «Сведения об образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на начало 2019/20 учебного года». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/c38a1f764e0c77030235de22850ae531/> (дата обращения 14.09.2020).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения 14.09.2020).

ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ АООП НОО ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР В РЕЖИМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Крестинина Ирина Алексеевна

*(КОГОАУ ДПО «Институт развития образования Кировской области»,
г. Киров)*

Аннотация. В статье рассматриваются возможности современных цифровых образовательных ресурсов при обучении младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) в режиме дистанционного обучения; раскрываются механизмы адаптации программного материала с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР; описывается работа в виртуальном классе с детьми с ЗПР при переходе образовательных организаций на дистанционное обучение.

Ключевые слова: младший школьник с ЗПР, дистанционное обучение, особые образовательные потребности, механизмы адаптации программного материала, «виртуальный класс».

Для успешного решения задач обучения и воспитания детей с задержкой психического развития (ЗПР) при переходе образовательных организаций на дистанционное обучение необходимо учитывать ряд факторов.

Во-первых, это особые образовательные потребности данной категории детей. В примерной адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для обучающихся с ЗПР (ПАООП НОО) выделяются три блока потребностей. Первый блок требует обеспечения особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом общего состояния здоровья, функционального состояния центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов у детей указанной категории. Второй блок потребностей предполагает обязательное обеспечение коррекционно-развивающей направленности обучения в рамках основных образовательных областей. Третий связывается с обеспечением целенаправленного развития и расширения социальных компетенций обучающихся.

Во-вторых, при переходе на дистанционное обучение детей с ЗПР необходима организация четкого взаимодействия различных специалистов, реализующих АООП НОО на всех этапах обучения.

В-третьих, требуется включение родителей как полноправных участников коррекционно-развивающей работы.

В-четвертых, должна присутствовать постоянная поддержка участниками образовательного процесса равновесия между реальными возможностями ребенка и объемом образовательного воздействия со стороны субъектов образовательной среды.

И, наконец, в-пятых, необходимо проведение анализа и выбора цифровых образовательных ресурсов, которые могут быть использованы при обучении детей с ЗПР.

Ожидаемую эффективность в условиях неблагоприятной эпидемиологической ситуации при обучении детей с ЗПР продемонстрировал

Проект «Виртуальный класс «Живой урок»» [2] (https://shop-akbooks.ru/faq_ag8/), представляющий собой модель организации онлайн-обучения, основанную на современных исследованиях в области дидактики и на последних технических достижениях в сфере компьютерных технологий.

Педагогам при работе в виртуальном классе предоставляются возможности:

- организации работы всего класса в дистанционном режиме с обеспечением дидактического сопровождения при этом каждого ученика;
- рассмотрения результатов выполнения заданий индивидуально младшего школьника и одновременно всего класса, а также наблюдения динамики продвижения класса внутри каждой темы и «от темы к теме»;
- выбора характера тестирования (контролирующего или обучающего) как для конкретного обучающегося, так и для класса.

При этом младшие школьники и их родителям могут полноценно использовать комплект интерактивных учебников выбранного класса. Предлагаемые пособия обогащены мультимедийными и интерактивными ресурсами, рассчитанными на учеников с различным уровнем подготовки, и позволяют учащимся с ЗПР заниматься, в том числе, по индивидуальной образовательной траектории, поскольку содержат задания разной степени сложности; включают инструменты индивидуального пользования (закладки, заметки) с возможностью оперативного перехода к ним. Интерактивные схемы, графики, диаграммы призваны помочь в освоении разных способов познания, развитии исследовательских и проектных умений ребенка. Тетради для самостоятельной работы в электронной форме позволяют не только выполнять задания с использованием дополнительных возможностей цифровых образовательных ресурсов, но и проверять полученные результаты. Аудиодиктанты представляют собой управляемую пользователем аудиозапись текстов с автоматической проверкой результатов и представлены в двух вариантах: тренировочные и контрольные. Выполняя тренировочный вариант,

ученик может проверить свою работу на любом из этапов. При этом обучающийся с ЗПР может увидеть весь текст, сможет прочитать слова, вызвавшие затруднения при ознакомлении с текстом (при чтении учителем), исправить обнаруженные ошибки.

Пособия для интерактивного тестирования, электронные тренажеры, материалы для подготовки к итоговым и выпускным проверочным работам (ВПР) обеспечивают возможность автоматической проверки и оперативного получения школьником необходимого результата. В период роста пандемии ресурс являлся полностью бесплатным, что позволило широко его использовать при переходе на дистанционное обучение младших школьников с ЗПР.

Полученный опыт работы с обучающимися с ЗПР в виртуальном классе показал, что «Виртуальный класс «Живой урок»» дает возможность решения ряда задач:

- сделать уроки более насыщенными, интересными и запоминающимися для учеников;
- решить проблему наглядности изучаемого материала;
- расширить возможности для развития самостоятельности учащихся;
- сэкономить время на уроке;
- рационально организовать, оптимизировать процесс обучения.

На сегодняшний день можно констатировать, что получен хороший результат, подкрепленный положительными отзывами родителей. Более 70% родителей учащихся оценили работу в виртуальном классе положительно.

Формы работы в виртуальном классе определялись учителем с учетом специфики образовательной программы, пройденного материала и возможностей интернета, обязательно принимая во внимание особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР. Виртуальный класс позволил проводить урок в режиме реального времени, наблюдая результаты работы каждого ученика.

Рассмотрим применение «Виртуального класса» при проектировании урока математики во 2 классе по теме «Распредели предметы поровну» (из опыта работы КОГОбУ СШ с УИОП г. Белой Холуницы Кировской области) [1].

При дистанционном обучении необходимо помнить о нескольких важных моментах: продолжительность урока не более 30 минут, дети работают самостоятельно, соблюдение санитарных правил и норм.

Алгоритм работы учителя при проектировании урока:

Шаг 1. Определяем доступные типы изданий в печатной и электронной форме по данной теме.

На уроке каждый ребенок имеет учебник и тетрадь в печатной и электронной форме, а также дополнительные ресурсы онлайн-библиотеки.

Шаг 2. Знакомимся с материалом, предлагаемым для изучения на уроке во всех видах ресурсов.

Электронная форма учебника и электронная форма тетради полностью соответствует печатной форме учебника и тетради. Но только в электронной форме каждое задание сопровождается автоматической проверкой результата. Используя ресурс виртуального класса, учитель может не только отслеживать сам факт выполнения заданий, но и получает детальный отчет об оперативности и результативности их выполнения, а также может оказать своевременную помощь при возникновении трудностей. Автоматическая проверка результатов позволяет значительном образом повысить продуктивность учебной деятельности ученика, сэкономить рабочее время учителя за счет замены проверки «вручную» на анализ результатов выполненной системой автоматической проверки.

Учитель на своем экране контроля в режиме on-line видит результаты работы каждого ученика и класса в целом. Благодаря немедленной автоматической проверке результатов и выведению общей картины успешности на экран, учитель имеет возможность сразу видеть ошибки учащихся: система

освобождает его от необходимости тратить время не только на проверку работ, но и на анализ результатов.

Шаг 3. Определяем целесообразность использования печатных и электронных форм на разных этапах урока (с учетом санитарных правил и норм).

Тип данного урока: урок первичного предъявления новых знаний и способов учебных действий. Данный урок первый в теме. Используя пошаговую инструкцию и, благодаря автоматической проверке результата, обучающиеся могут самостоятельно изучить тему. Поэтому этап открытия новых знаний и способов учебных действий начнем с работы в виртуальном классе. Дальнейший материал будем рассматривать в учебнике на печатной основе. Задания в тетради будем решать в виртуальном классе с автоматической проверкой.

Таким образом, на данном уроке мы будем работать в виртуальном классе на этапе открытия новых знаний и способов учебных действий. Общее время использования электронных образовательных ресурсов на уроке 10-15 минут, что не противоречит СанПином и позволяет использовать электронные ресурсы и на других уроках этого же дня.

Следует отметить, что ресурс «Виртуальный класс» имеет дополнительные функции, расширяющие материалы учебных пособий для организации дифференцированного обучения и индивидуального подхода при работе с ребенком с ЗПР.

Во-первых, учитель имеет возможность загрузить дополнительный материал или дополнительную инструкцию по выполнению заданий для каждой темы, для каждого упражнения по любому предмету (раздел «Дополнительные материалы»).

Дополнительные материалы, загруженные в электронную библиотеку самим учителем, позволяют ему сформировать банк собственных, тематически

структурированных материалов, доступ к которым имеют ученики его класса с разными образовательными потребностями и способностями.

Во-вторых, со второго класса онлайн-библиотека предлагает к материалам учебников и тетрадей новый вид контроля в форме теста.

Каждому из тестов может быть присвоен один из статусов: тренировочный тест или контрольная работа. Статус теста определяет и назначает учитель. Статус теста определяется учителем для каждого ученика индивидуально, т.е. один и тот же тест может быть тренировочным для одних учеников класса и контрольной работой для других учеников, что особенно важно при работе с детьми с ЗПР.

Статус теста может быть изменен учителем в любой момент времени. Цвет ответов на задание показывает правильность их выполнения, а «бинокль» позволяет рассмотреть всю работу ученика.

В-третьих, учитель на своем экране контроля в режиме on-line видит результаты выполнения тестовых работ каждым учеником и классом в целом.

Учащиеся с ЗПР имеют возможность неоднократно проделывать любую работу в качестве тренировочной, немедленно видеть результаты ее выполнения, а также свои ошибки и варианты правильных ответов.

Каждый ребенок имеет дневник, где отражаются результаты всех заданий. В дневнике родители имеют возможность просматривать тексты любых тренировочных и контрольных работ; просматривать развернутые результаты тестовых работ своего ребенка, а также видеть варианты правильных ответов в том случае, если ребенок ответил неверно. Этот момент очень важен для родителя при обучении его ребенка в дистанционном режиме.

Помимо этого, ресурс «Виртуальный класс» несет в себе заложенную функцию обратной связи «ученик-учитель» в виде сообщений. Учитель имеет возможность написать сообщение всему классу или конкретному ученику, а ученик, в свою очередь, учителю.

Таким образом, становится очевидным, что включение электронного образовательного ресурса виртуального класса в режиме дистанционного обучения позволяет качественно организовать образовательный процесс детей с ЗПР в начальной школе.

Список литературы

1. Использование ЭФУ как средство достижения планируемых результатов освоения ООП и АООП НОО: Сборник материалов / Авторский коллектив, КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области», КОГОБУ СШ с УИОП г. Белой Холуницы. – Киров: ООО «Полиграфовна», 2019. – 115 с. – (Серия «Региональные инновационные площадки»).

2. Как работать в виртуальном классе. Инструкция. – Издательство Академкнига/Учебник, 2020.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ПОДРОСТКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Пономарева Любовь Михайловна
(ФГБНУ «ИКП РАО», г. Москва)*

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам содержания комплексного сопровождения детей с задержкой психического развития (ЗПР). Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога рассматривается в качестве одного из важных условий реализации обучения и воспитания подростков с задержкой психического развития с учетом их особых образовательных потребностей. Описывается реализация модульного принципа построения программы психокоррекционных занятий. Определяется содержание и планируемые результаты коррекционно-развивающего курса, предлагается подход к оценке результатов его освоения.

Ключевые слова: подросток с задержкой психического развития; коррекционно-развивающая работа; саморегуляция познавательной

деятельности и поведения; личностное самоопределение; профессиональное самоопределение; коммуникативная деятельность.

С переходом в пятый класс психологическое сопровождение обучающихся с ЗПР продолжается в рамках преемственности начального общего и основного общего уровней образования. Свою работу педагог-психолог проводит в рамках системы комплексной помощи подросткам с ЗПР, которая предполагает как активное участие в деятельности психолого-педагогического консилиума образовательной организации, так и осуществление психолого-педагогического сопровождения совместно со своими коллегами (учителем-дефектологом и учителем логопедом). Коррекционно-развивающий курс педагога-психолога «Психокоррекционные занятия» является обязательной частью коррекционно-развивающей области АООП ООО обучающихся с задержкой психического развития.

Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога с обучающимися с ЗПР в подростковом возрасте строится с учетом их особых образовательных потребностей [3; 5]. В связи с этим в программе находит отражение развитие и совершенствование коммуникативных компетенций, необходимых для интеграции в социум, формирование саморегуляции поведения и деятельности, развитие адаптивных форм реагирования в различных жизненных ситуациях. Важная роль отводится развитию осознанного отношения к учебной и познавательной деятельности как основы выстраивания образовательной перспективы с учетом профессиональных предпочтений обучающихся с ЗПР.

Особое внимание в программе уделяется вопросам формирования жизненных компетенций [1], способствующих освоению социального опыта и возможности его переноса в реальные жизненные ситуации. Подростки с ЗПР нуждаются в специальном формировании устойчивой личностной позиции в отношении негативного воздействия микросоциальной среды, в помощи в осознании взаимосвязи общественного порядка и уклада собственной жизни, в сопровождении личностного самоопределения, в помощи в осознании своих

трудностей и ограничений, в развитии способности самостоятельно осуществлять важные жизненные выборы, в том числе и в рамках профессионального самоопределения [3; 6].

Педагог-психолог осуществляет психологическую помощь, направленную на преодоление трудностей в развитии познавательных процессов, эмоционально-личностной, коммуникативной, регулятивной сфер. В ходе психолого-педагогического сопровождения проводится работа по развитию личности подростка, его коммуникативных и социальных компетенций, гармонизации его взаимоотношений с социумом.

Соблюдая принцип преемственности с коррекционно-развивающей работой педагога-психолога на уровне начального общего образования [4], программу курса целесообразнее выстраивать по модульному принципу.

В соответствии с особенностями психологического развития в подростковом возрасте и особыми образовательными потребностями обучающихся с ЗПР [3] можно выделить три модуля:

- «Развитие саморегуляции познавательной деятельности и поведения»;
- «Формирование личностного самоопределения»;
- «Развитие коммуникативной деятельности».

Каждый модуль представляет собой систему взаимосвязанных занятий, выстроенных в определенной логике с постепенным усложнением и включением новых тем, значимых для проработки на определенных этапах взросления подростков с ЗПР.

При этом из общего содержания модулей возможно выделение конкретных тематических блоков с учетом индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей конкретных обучающихся с ЗПР, зачисленных на психокоррекционные занятия.

Модуль 1 «Развитие саморегуляции познавательной деятельности и поведения» состоит из разделов «Развитие регуляции познавательных

процессов» и «Развитие саморегуляции эмоциональных и функциональных состояний».

В процессе коррекционно-развивающих занятий идет развитие способности управлять собственным поведением, регулировать свою познавательную деятельность, свое психоэмоциональное состояние. Проводится работа по развитию способности действовать, исходя из волевого усилия, а не желания или настроения. Продолжается работа над способностью самостоятельно выполнять действия по усвоенной программе, самостоятельно выполнять действия по внутренней программе и переносить ее на новый материал [2]. Также большое внимание уделяется развитию эмоциональной регуляции подростком своего поведения и эмоционального реагирования в тех или иных жизненных ситуациях.

Так по мере реализации раздела «Развитие саморегуляции эмоциональных и функциональных состояний» происходит постепенный переход от закрепления знаний об эмоциях и чувствах человека, полученных в начальной школе, к осознанной регуляции своего поведения и эмоционального реагирования в различных ситуациях общения и в значимых жизненных ситуациях, таких как контрольная работа или экзамен.

Модуль 2 «Формирование личностного самоопределения» состоит из разделов «Развитие личностного самоопределения» и «Развитие профессионального самоопределения».

В ходе коррекционной работы основное внимание уделяется развитию способности к осознанию себя как социального субъекта, умения адекватно воспринимать себя и свои действия, поступки других людей, видеть перспективу развития социальной ситуации и оценивать уже свершившиеся события, выстраивать жизненную перспективу, жизненные планы.

При этом содержательная линия от 5-го класса к 9-му претерпевает определенные изменения. Количество часов, отведенных на работу по формированию целостного образа «Я», адекватной самооценки, представлений

о личностных качествах постепенно уменьшается, а количество часов, посвященных развитию профессионального самоопределения, увеличивается.

Так в 5 классе обучающиеся с ЗПР только начинают знакомиться с современным миром профессий, пробуют оценить ту или иную профессию применительно к себе, своим желаниям и возможностям. В 8-м – 9-м классах уже ведется работа по формированию реалистичного представления о собственных способностях, возможностях и ограничениях, об образе будущего, о возможных перспективах профессионального образования.

Модуль 3 «Развитие коммуникативной деятельности» состоит из разделов «Развитие коммуникативных навыков» и «Развитие навыков сотрудничества», которые взаимодополняют друг друга.

В ходе коррекционной работы внимание уделяется совершенствованию коммуникативных навыков, развитию навыков продуктивного взаимодействия с социальным окружением, расширению вариантов эффективных поведенческих стратегий, готовности к сотрудничеству со сверстниками и взрослыми в учебных и внеучебных ситуациях. Также важными являются умения анализировать социальный и эмоциональный контексты коммуникативной ситуации, выбирать адекватную стратегию поведения в условиях конфликта, учитывать позицию и интересы партнера по совместной деятельности, эффективно взаимодействовать с социальным окружением.

В рамках реализации модуля «Развитие навыков сотрудничества» происходит постепенный переход от выстраивания продуктивного взаимодействия с конкретными сверстниками или взрослыми к включению в совместную деятельность с группой сверстников, к развитию навыков эффективного сотрудничества в различных учебных и коммуникативных ситуациях, к развитию способности самостоятельно организовать совместную деятельность, выступать инициатором в групповой работе.

Планируемые результаты освоения коррекционно-развивающего курса тесно связаны с содержанием работы и выделяются как на уровень в целом, так

и конкретизируются по каждому учебному году. От 5-го к 9-му классу происходит постепенное повышение требований к результату по каждому разделу как по освоению содержания, так и по критерию самостоятельности умений и навыков.

Проведение психологической диагностики позволяет оценить результаты освоения коррекционно-развивающего курса обучающимися с ЗПР. При этом возможно использование стандартизированных психодиагностических методик, анкетирования самих подростков, педагогов и родителей, психодиагностического наблюдения и анализа продуктов деятельности обучающихся.

Следует отметить, что помимо реализации коррекционно-развивающего курса педагог-психолог осуществляет работу по сопровождению процесса обучения, развития и социализации в форме психологической профилактики, психологического просвещения, консультирования всех участников образовательных отношений.

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития // Клиническая и специальная психология. 2017. Том 6. № 1. С. 138–156.

2. Бабкина Н.В. Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития: дис.. канд. психол. наук. М., 2003. – 170 с.

3. Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д. Общая характеристика и особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР на уровне основного общего образования // Дефектология. 2020. № 5. С. 11–21.

4. Вильшанская А.Д., Пономарева Л.М. Проектирование психокоррекционного курса педагога-психолога для обучающихся начальных

классов с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2020. № 4. С. 44–54.

5. Коробейников И.А., Бабкина Н.В. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с задержкой психического развития // Дефектология. 2017. № 2. С. 3–13.

6. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ АТРИБУТИВНОЙ ЛЕКСИКОЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Романова Александра Андреевна, Тишина Людмила Александровна
(ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет», г. Москва)*

Аннотация. В статье представлены результаты констатирующего эксперимента, направленного на изучение особенностей овладения значением слов на материале атрибутивной лексики младшими школьниками с задержкой психического развития (n=7). Характерные особенности развития, выявленные на основе количественного и качественного анализа, позволили сформировать группы по уровню овладения значениями слов-признаков с учетом специфики развития словесно-логического мышления обучающихся, имеющих задержку психического развития.

Ключевые слова: словарный запас, значения слов, обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР), атрибутивная лексика, системное недоразвитие речи, словесно-логическое мышление, структура интеллекта.

Слово является основным элементом языка и речи, которому уделяется огромное внимание с позиции лингвистики, психологии, педагогики,

психолингвистики, нейролингвистики, языкознания. Хорошо известно, что без овладения значением слова, возможностями использования его в разных контекстных ситуациях, невозможно говорить о полноценном общении и качественном обучении.

В процессе индивидуального развития словарь ребенка увеличивается не только в количественном отношении, но и в качественном. Качественное изменение в лексике проявляется в «стратегиях понимания языковых единиц» и их употребления ребенком, что непосредственно характеризует не только речевое развитие детей, но и интеллектуальное [4].

Л.С. Выготский [1], Р.И. Лалаева [2], Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев [3], Н.В. Серебрякова и др. указывали на то, что словарь развивается совместно со всеми психическими функциями (памятью, мышлением, восприятием).

У обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) наблюдаются трудности формирования словарного запаса, особенно в вопросах употребления атрибутивной лексики, что обусловлено не столько спецификой речевого развития детей в структуре системных нарушений речи, сколько особенностями формирования когнитивных функций. Недостаточная разработанность теоретических и практических исследований в решении вопроса позволяет нам считать рассматриваемую проблему актуальной.

С целью изучения особенностей овладения атрибутивной лексикой у младших школьников с ЗПР было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие обучающиеся третьего класса (АООП по варианту обучения 7.2.).

Программа констатирующего эксперимента включала три этапа: подготовительный, диагностический и заключительный. Диагностический этап состоял из трех блоков, направленных на изучение особенностей понимания значений атрибутивного словаря, изучение вербально-логического мышления на материале слов-признаков, изучение структуры интеллекта (по материалам адаптированной методики Р. Амтхауэра).

Мы подробнее остановимся на качественном и количественном анализе заданий первого блока, нацеленных на изучение уровня понимания атрибутивной лексики.

При подборе лексического материала для первого блока нами были отобраны слова с абстрактным значением, которые составляют менее частотную лексику, но используемую в процессе школьного обучения на различных уроках.

Таблица 1

Ошибки в ответах школьников с задержкой психического развития

№ п/п	Типы ошибок	Школьники с ЗПР	
		число ошибок	%
1	Неправильный выбор синонима	14	29
2	Неправильный выбор антонимов	8	16
3	Неточный выбор слова для описания предмета, несоответствие смыслу	2	4
4	Замена названия признаков, названием предметов	2	4
5	Замена названия признака, названием действия	1	2
6	Незнание слова-признака	22	45
Общее число ошибок		49	100

При анализе результатов первого блока заданий, направленных на понимание и употребление атрибутивной лексики, мы пришли к выводу, что у школьников наблюдается недостаточный объем словаря. Часто школьники не знали значений предложенных слов, не могли самостоятельно подобрать антонимы, при подборе синонимов к словам возникли трудности в установлении заданных аналогий.

Полученные результаты позволили выделить две группы учащихся по уровню сформированности навыка овладения атрибутивной лексикой:

В первую группу (низкий уровень) вошли обучающиеся, результат которых по сумме всех выполненных заданий составил от 0 до 26 баллов. Объем словаря у этих школьников значительно ниже возрастной нормы, обучающиеся не знали значений многих слов, словарь-синонимов и словарь-антонимов оказался практически не сформирован. При выполнении экспериментальных заданий требовалась помощь экспериментатора, которая выражалась в комментировании задания, объяснении инструкции, приведении примеров в качестве аналогии образца выполнения задания. Школьники правильно выполнили меньше половины предложенных заданий. Для школьников этой группы особые затруднения вызвали все предложенные задания, но наибольшие затруднения были в задании на изучение способности объяснять значения слов-признаков. Эту группу составили 2 школьника от обследуемой нами группы.

Во вторую группу (средний уровень) вошли обучающиеся с результатом по сумме всех выполненных заданий от 27 до 44 баллов. Младшие школьники допускали меньше ошибок. Ответы их характеризовались относительной самостоятельностью и обдуманностью. Исследование показало, что дети со средним уровнем сформированности атрибутивного словаря лучше ориентируются в общеупотребительных понятиях, но редко встречаемые и употребляемые слова вызывают значительные затруднения. Эту группу составили 5 школьников от обследуемой нами группы.

При анализе полученных результатов, мы сделали следующие выводы:

- Во-первых, объем атрибутивного словаря школьников с ЗПР не соответствует даже низкой возрастной норме ни в качественном, ни в количественном отношении.
- Во-вторых, у школьников наблюдаются трудности с подбором слов противоположных по значению, а также слов близких по значению несмотря на то, что синонимичный ряд был предложен для выполнения на уровне

установления аналогий (к словам из первого столбика нужно было подобрать подходящие по смыслу из второго столбика).

- В-третьих, в коррекционно-логопедической работе стоит учитывать уровень сформированности атрибутивного словаря, который обеспечит дифференцированный подход.

В заключение хочется отметить, что к специфике формирования словарного запаса на уровне атрибутивного словаря следует отнести не только недоразвитие речи системного характера, но и особенности интеллектуального развития, а также специфику вербально-логического мышления.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2019. 368 с.

2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М.: Владос, 2004. 303 с.

3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Ленанд, 2014. 224 с.

4. Тишина Л.А. Овладение учебной лексикой школьниками с нарушениями речи в процессе работы с текстом (на уроках природоведения): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва, 2005.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО КУРСА «ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ» АООП ООО ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Скобликова Ольга Александровна

(ФГБНУ «ИКП РАО», г. Москва)

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам логопедического сопровождения обучающихся с ЗПР на уровне основного общего образования, а именно проектированию программы коррекционного курса учителя-логопеда «Логопедические занятия». Представлена модульная структура курса; конкретизированы цель и задачи; кратко описаны речевые особенности обучающихся, выявленные в ходе комплексного логопедического обследования устной и письменной речи, а также и специфика логопедической работы с подростками с ЗПР.

Ключевые слова: коррекционный курс «Логопедические занятия», логопедическая помощь, устная и письменная речь, речевые дефициты, обучающиеся с ЗПР, речевые возможности, коммуникативная компетенция.

Модернизация системы образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) направлена на создание оптимальных условий их воспитания, обучения и социализации в целом [1]. Ключевыми аспектами являются вопросы дифференциальной диагностики и разработки и реализации адаптированных образовательных программ, особенно на уровне основного общего образования, так как обучающиеся с ОВЗ (чаще всего) нуждаются в пролонгированной логопедической помощи, которая реализуется в процессе освоения коррекционно-развивающего курса.

Коррекционный курс «Логопедические занятия» является обязательной частью коррекционно-развивающей области АООП ООО обучающихся с ЗПР. Проектируя программу коррекционного курса, учитель-логопед не должен ориентироваться только на формирование языковых компетенций и коррекцию речевых нарушений, необходимо осуществлять профилактику вторичных

нарушений в тесной взаимосвязи с развитием навыков жизненной компетенции, помощь в успешной интеграции в социуме, на основе формируемых речевых компетенций и социального взаимодействия.

Цель коррекционного курса «Логопедические занятия» – коррекция и преодоление или ослабление имеющихся нарушений/недостатков устной и письменной речи обучающихся с ЗПР, формирование мотивации к самоконтролю собственной речи и развитию коммуникативных компетенций.

Задачи курса:

- коррекция и развитие языкового анализа и синтеза;
- совершенствование зрительно-пространственных и пространственно-временных представлений;
- совершенствование фонетико-фонематической стороны речи;
- формирование фонематических, морфологических и синтаксических обобщений;
- коррекция и развитие лексико-грамматического строя речи;
- формирование алгоритма орфографических действий, орфографической зоркости, навыков грамотного письма;
- коррекция или минимизация ошибок письма и чтения;
- развитие связной речи и формирование коммуникативной компетенции.

Выявление и описание речевых дефицитов развития обучающихся с ЗПР позволяют спроектировать программу коррекционного курса специалиста, рационально и эффективно выстроить логопедическое сопровождение, составить индивидуальный образовательный маршрут, разрабатываемый педагогами и специалистами совместно.

Комплексное обследование обучающихся с ЗПР с использованием методических рекомендаций Г.В. Чиркиной [7], О.Е. Грибовой [3], Р.И. Лалаевой [6], О.Б. Иншаковой [4] и других авторов позволяет выделить характерные речевые затруднения обучающихся с ЗПР 5-9 классов.

1. При обследовании фонетико-фонематической стороны речи можно отметить, что дикция у подростков с ЗПР, как правило, нечеткая, встречаются нарушения слоговой структуры, отдельные (единичные) нарушения звукопроизношения, недостаточная автоматизация и дифференциация звуков; недостаточность произвольности, объема и переключаемости артикуляционных движений, в речи могут встречаться нестойкие замены, пропуски и перестановки звуков.

2. При обследовании лексико-грамматического строя речи можно выявить трудности в подборе родственных слов, синонимов и антонимов, ошибки словообразования приставочным и суффиксальным способами, ошибки словоизменения, связанные с трудностями понимания значения слова и контекста.

3. В ходе обследования связной речи чаще всего выявляются затруднения при формулировании собственных мыслей при составлении рассказа и пересказа, используются упрощенные и обедненные речевые конструкции, заученные «штампы», допускаются семантические замены.

4. На письме у обучающихся с ЗПР отмечается как правило замедленный темп, недостаточный уровень осознанной регуляции и самоконтроля, что приводит к увеличению количества разнообразных ошибок: специфических, дизорфографических, пунктуационных.

5. В ходе обследования чтения с использованием стандартизированной методики А.Н. Корнева, О.А. Ишимовой [5] можно констатировать монотонность, невыразительность, в отдельных случаях послоговой (непродуктивный) способ чтения малознакомых слов, частые ошибки ударения и недостаточное понимание прочитанного.

Содержание коррекционного курса «Логопедические занятия» строится по модульному принципу в строгом соответствии с требованиями к результату изучения учебного предмета «Русский язык» и основано на использовании учебного материала [2].

Модульное построение программы курса позволяет осуществлять дифференцированный подход с учетом особых образовательных потребностей и речевых возможностей школьников с ЗПР [5; 6]. Учитель-логопед может вносить корректировки в содержание программного материала по курсу, исходя из потребностей учащегося с ЗПР или группы.

Представим краткое описание модулей.

1. Модуль «Совершенствование фонетико-фонематической стороны речи (фонетика, орфоэпия, графика)» направлен на коррекцию и развитие произносительной стороны речи, звуко-слоговой структуры слова, дифференциацию звуков и букв, преодоление специфических ошибок письма (перестановки, пропуски, замены).

2. Модуль «Обогащение и активизация словарного запаса. Формирование навыков словообразования. Морфемика» направлен на пополнение словарного запаса, использование различных способов словообразования разных частей речи, преодоление специфических и дизорфографических ошибок.

3. Модуль «Коррекция и развитие лексико-грамматической стороны речи. Морфология» направлен на формирование синтаксических и семантических представлений, расширение языковых средств и формирование умения активно использовать их на уровне словосочетания и предложения, преодоление специфических, дизорфографических и пунктуационных ошибок.

4. Модуль «Коррекция и развитие связной речи. Коммуникация» направлен на развитие умения работать с текстом, формирование коммуникативных умений и навыков, готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности к речевому самосовершенствованию, преодоление специфических, дизорфографических и пунктуационных ошибок.

Коррекционно-развивающая работа учителя-логопеда выстраивается с учетом психофизиологических особенностей обучающихся с ЗПР и предусматривает:

- развитие языкового анализа и синтеза, сравнения и обобщения в устной и письменной речи;
- развитие жизненных компетенций и практических навыков обучающихся;
- доступность и постепенное усложнение программного материала;
- многократность повторения и закрепления;
- использование необходимой наглядности, схем и таблиц, алгоритмов, технических средства обучения;
- комплексность и системность решения задач;
- активное взаимодействие с учителем-дефектологом и педагогом-психологом, учителями и родителями.

Специфика логопедической работы с обучающимися с ЗПР в подростковом возрасте заключается в формировании коммуникативной компетенции, продуктивного общения и взаимодействия школьников с окружающим миром посредством устной и письменной речи, в том числе и оформлении деловой переписки. Важным моментом является связь с жизненным опытом, помощь в успешной интеграции в социуме на основе формируемых речевых компетенций и социального взаимодействия.

Коррекционно-развивающие занятия учителя-логопеда способствуют не только речевому развитию, но и совершенствованию познавательной деятельности, приемов самоконтроля и произвольной регуляции, удовлетворению общих и специфических образовательных потребностей школьников с ЗПР.

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Традиции отечественной научной школы дефектологии в современных подходах к образованию детей с ЗПР // Дефектология. 2016. № 5. С. 3–9.
2. Вильшанская А.Д., Пономарева Л.М., Скобликова О.А. Проектирование коррекционно-развивающих курсов на уровне основного общего образования для обучающихся с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2020. № 8. С. 17–28.
3. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005.
4. Иншакова О.Б. Методика обследования письма младших школьников / Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008.
5. Корнев А.Н., Ишимова О.А. Методика диагностики дислексии у детей. Методическое пособие. Изд-во Политехнического университета. СПб., 2010.
6. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
7. Чиркина Г.Ф. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. проф. Г.Ф. Чиркиной. 3-е изд. доп. – М. : АРКТИ, 2003.

РАЗДЕЛ 8.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С РАС: ОПЫТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ РЕБЁНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Антонова Ирина Дмитриевна

(ФГБНУ «ИКП РАО», г. Москва)

Аннотация. В статье описываются условия перехода на дистанционный формат занятий по подготовке к школе ребенка с РАС, а также приёмы и способы адаптации материалов методики «Личный букварь» для онлайн занятий; обсуждаются возможности и ограничения дистанционных педагогических занятий с детьми с РАС.

Ключевые слова: дети с РАС, подготовка к школе, Личный букварь, дистанционные занятия.

Эпидемическая ситуация в нашей стране и в мире в целом вносит существенные ограничения в учебный процесс всех категорий учащихся. Психолого-педагогические занятия с детьми с РАС не являются исключением. Понимая важность непрерывной коррекционно-развивающей работы для детей с аутизмом, большинство специалистов, работающих с такими детьми, стали разрабатывать новые формы занятий в дистанционном формате.

Безусловно, дистанционные условия вносят существенные коррективы: проявляются сложности, связанные с отсутствием непосредственного эмоционального, зрительного и тактильного контакта, с ограничениями в использовании большинства сенсорно-привлекательных объектов. Но, при этом, опыт подобной работы показывает, что начинают более активно использоваться другие ресурсы в контакте и взаимодействии с ребёнком.

Нам удалось адаптировать к дистанционным условиям работы методику обучения грамоте «Личный букварь», разработанную Лаврентьевой Н.Б., Либлинг М.М., Кукушкиной О.И. (2019) для детей с РАС [1,2]. В данной статье мы постараемся рассказать о том, какие приёмы и формы работы оказались эффективными и помогали ребёнку с РАС успешно осваивать материал, несмотря на отсутствие возможности непосредственного общения и очных встреч.

Сначала кратко опишем общую логику и основные принципы обучения по методике «Личный букварь». Эта методика разработана с учётом принципа максимальной связи обучения с личным жизненным опытом ребенка. Это позволяет сделать обучение ребенка с РАС осмысленным и осознанным.

В «Личном букваре» предусмотрена индивидуальная последовательность освоения букв и материала в целом, и ориентирована она на понятные и значимые именно для этого ребенка личностные смыслы. «Личный букварь» включает в себя компонент работы по методике «глобальное чтение», что даёт возможность сформировать у ребенка с РАС представление о слове, фразе, о смысле чтения и избежать опасности механического, неосмысленного чтения. В методическом пособии к «Личному букварю» подробно описаны этапы освоения каждой буквы (они названы «шагами»). В дистанционной работе мы стремились к сохранению данной логики, показавшей свою эффективность в работе с детьми с РАС.

Важно отметить, что в нашем опыте психолого-педагогические занятия по обучению грамоте ребёнка с РАС были начаты в очном формате. Успешному переходу на дистанционную форму работы способствовали уже сформированный эмоциональный контакт с ребенком, а также привычный стереотип занятия. Внесённые изменения не нарушили общую структуру и были приняты нашим учеником. При этом огромную роль играла помощь мамы.

Когда принимается решение перевести занятия в дистанционный формат, важно подготовить родителей к такой форме работы и к необходимости их активного участия. Большая часть подготовки к занятию, организации пространства ложится на родителей ребенка, и именно они должны настроить ребенка на предстоящий урок. Всё время занятия мама или другой близкий человек находится рядом с ребенком, и может помочь преодолеть затруднения, указать на ошибку непосредственно на его материале. Во время чтения мама помогает ребенку удерживать внимание на тексте, прослеживая его пальцем (долгое время требуется работа «рука в руке»). Однако, ещё более важно то, что участие мамы на уроке помогает максимально задействовать личный опыт ребенка, использовать наиболее значимые для него темы и сюжеты.

Таким образом, подготовка и организация взаимодействия с родителями – это первый важный компонент эффективной дистанционной работы.

Вторым значимым компонентом является подготовка материалов к использованию в дистанционном формате. В традиционной работе с «Личным букварём» используются карточки с буквами, словами, с рисунками животных, еды, растений, совместно с ребенком заполняются листы-прописи для каждой буквы алфавита. В ситуации, когда ребёнок и педагог видят друг друга через экран компьютера, карточки не являются такими сенсорно привлекательными. Ученику с РАС трудно длительно сосредотачивать внимание на них. Более привлекательными оказываются картинки, которые предъявляются непосредственно на экране компьютера ребёнка, и которыми он может манипулировать с помощью курсора.

Поэтому уже на первых дистанционных занятиях мы существенно дополнили работу презентациями power point, в которых размещались методические материалы из «Личного букваря». Причём удобно, когда презентация открывается мамой ребенка на его компьютере, тогда он может производить некоторые действия по заданию непосредственно на экране.

Для дополнительного визуального подкрепления мы использовали небольшую магнитную доску (flipchart), когда педагогу необходимо было самому показать какие-то материалы, например - изображение изучаемой буквы. С ребёнком мы обсуждали, на что похожа буква. Так, например, буква В похожа на корабль с двумя парусами, буква Д на домик и т.д.

Дополнение урока игровым компонентом помогает вовлечь ученика в работу. Яркие образы привлекают внимание ребенка, что очень важно, когда ученик и педагог находятся на расстоянии. Чтобы помочь ребенку с РАС запомнить правильное звучание буквы и научить его самостоятельно выделять её в слове на слух, мы используем игру «Поймай букву»: ребёнку предъявляются и называются разные предметы, но изучаемая буква пропускается, и задача ребенка - восстановить слово.

В дистанционной работе можно использовать также аналог этой игры: на странице изображены несколько предметов (не более, чем 7-10), ребенку предлагается найти слова, в которых есть изучаемая буква, обвести их и сказать, где находится эта буква в слове – в начале, в середине или в конце слова. Работа на экране компьютера, как правило, заинтересовывает детей с РАС, и в ситуации дистанционной работы мы можем использовать этот интерес для обучения.

Для дальнейшего освоения графического образа буквы и обучения ученика написанию печатных букв мы переходим к работе с листами-прописями букваря. В дистанционных занятиях мы стали использовать отсканированные страницы прописей, и заполнение их происходило на компьютере в программе Paint. В этой работе особенно важна роль мамы – она, находясь рядом, может указать ребёнку на ошибку непосредственно на экране и помочь её исправить. Заполнение листов-прописей от руки карандашом, мы оставляли ученику для домашней работы в качестве закрепления материала и тренировки руки.

Мы придумывали также сюжетные истории, связанные с буквой и со словами, в которых она встречается - это помогает избежать формального, механического усвоения материала. Для закрепления графического образа буквы мы также создавали «буквы-поделки» своими руками. Творческая деятельность становится для ребенка с РАС своеобразной формой «отдыха» от сосредоточения на экране компьютера. Наиболее эффективно такая деятельность проходит, когда педагог заранее готовит образец поделки и фото его предъявляет на экране компьютера. А вторую поделку он делает непосредственно вместе с учеником. На каждом этапе педагог показывает, что должно получиться, и ребенок может сверить свой промежуточный результат с тем, что получается у учителя. Совместное выполнение задания даёт ощущение сотрудничества, что особенно важно, когда педагог не может находиться рядом с учеником.

Мы стараемся каждый раз придумывать образы, с опорой на интересы ребёнка, а также разнообразить используемый материал. Как правило, в этой работе ребёнок начинает проявлять свою творческую фантазию, предлагает или видоизменяет какие-то детали поделки. Личную инициативу ребенка мы считаем очень важным компонентом успешного обучения: тогда ученик становится соучастником учебного процесса, возрастает его заинтересованность.

Работая дистанционно, мы обратили внимание, что ученик утомляется гораздо быстрее, чем при очных занятиях. Поэтому в начале время занятия было сокращено с 60 до 40 минут. Через некоторое время ребенок привыкает к новой форме работы, становится более внимательным, спокойным и выносливым, тогда время занятия можно увеличить.

Следующий этап работы по освоению буквы происходит уже на втором занятии, к которому педагог подготавливает презентацию с фотографиями ребёнка и подписями, в которых присутствует изучаемая буква. В методике обучения грамоте «Личный букварь» подчёркивается важность опоры на

личный опыт ребёнка, поэтому мы много времени уделяем работе с фотографиями, иллюстрирующими события жизни ученика, различные его занятия.

В подготовке фотоматериалов к занятию огромную роль играет помощь родителей. Мы просим их чаще фотографировать различные события жизни ребенка. Мама подсказывает как лучше подписать фотографию, чтобы выделить важные для ребенка акценты и тем самым повысить его интерес к чтению.

На ранних этапах занятий подписи имели вид коротких фраз со словами, каждое из которых состояло не более, чем из 5 букв. В процессе работы, подписи можно было постепенно увеличивать. Кроме того, мы вместе рассматривали фотографии, обсуждали их. Это помогает аутичному ребёнку ещё раз прожить и прочувствовать приятные события, а дополнительные вопросы педагога стимулируют его к более целостному осмыслению прожитого опыта. Мама, как правило, помогает ребёнку дополнить деталями его рассказ. То есть работа с фотографиями имеет важный ресурс для развития мотивации аутичного ребенка к коммуникации и расширения его возможностей в диалоге.

После завершения освоения всех букв алфавита продолжается работа по развитию навыков чтения. Мы готовим книги-презентации power point на основе интересов и увлечений ребёнка с использованием фотографий.

Совместное рисование также может быть включено в дистанционные занятия. Оказывается удобным, когда педагог размещает в презентации картинку с изображением поэтапной прорисовки выбранного предмета (или растения, животного), а затем совместно с ребёнком рисует и даёт свои комментарии в процессе работы.

В заключении, хотелось бы подчеркнуть, что мы не считаем возможным полный переход на дистанционную форму обучения для ребенка с РАС. Но при вынужденных ограничениях такая форма работы даёт возможность не прерывать процесс обучения, не терять наработанный контакт и достигнутые

результаты коррекционно-развивающих занятий, не оставлять семью в полной изоляции.

Дистанционная работа невозможна без помощи родителей, и, в свою очередь, такая форма занятий, как показал наш опыт, даёт близким возможность лучше понять цели и задачи коррекционно-развивающей работы, быстрее самим включиться в этот процесс. Благодаря участию родителей удаётся максимально задействовать личный опыт ребенка.

Самым существенным ограничением в дистанционной работе является отсутствие возможности непосредственного контакта с ребенком (зрительного, тактильного). Но подобные условия стимулируют специалистов к разработке способов дополнительного визуального подкрепления, использованию компьютерных технологий, иных наглядных материалов, подготовке доступных для дистанционного формата игр, а значит - расширяют возможности коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС в ситуациях вынужденных внешних ограничений.

Список литературы

1. Лаврентьева Н.Б., Либлинг М.М., Кукушкина О.И. Личный букварь: учебно-методический комплект для общеобразовательных организаций. – М.: Издательство «Национальное образование». – 2019
2. Лаврентьева Н.Б., Либлинг М.М. Обучение грамоте детей с расстройствами аутистического спектра путем создания «Личного букваря» // Педагогика. – 2018. - №9. – С. 64-69

ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОГО ПРОВЕДЕНИЯ ГРУППОВЫХ ВСТРЕЧ ДЛЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

Костин Игорь Анатольевич

(ФГБНУ «ИКП РАО», г. Москва)

Аннотация. Описан опыт проведения дистанционных встреч для подростков и взрослых людей с особенностями развития. Показана

специфика роли ведущих при проведении встреч онлайн; подчеркивается важность неформального общения и поддержания эмоциональных связей в ситуации изоляции для молодых людей с нарушениями развития.

Ключевые слова: дистанционный формат, особенности развития, расстройства аутистического спектра, совместная деятельность, эмоциональные отношения.

В Институте коррекционной педагогики долгое время проводятся групповые встречи с подростками и взрослыми людьми с аутистическими расстройствами («Клуб»). Значительная часть участников Клуба с дошкольного возраста находилась под динамическим наблюдением в Институте, со многими психологи Института вели индивидуальную психокоррекционную работу. Задачи этой работы, функции ведущих Клубных встреч неоднократно описывались [1; 2; 3].

Кроме Клуба в ИКП, данный текст основан на опыте дистанционного проведения занятий группы социальной адаптации в АНО «Пространство общения», Москва¹.

Весной 2020 г. проведение всех занятий в привычном формате оказалось невозможным, и ведущие приняли решение вести групповую работу дистанционно, на платформе Зум. Организовать онлайн-встречи было важно, по мнению ведущих, по следующим причинам:

А) Нам было важно поддержать сложившиеся эмоциональные контакты участников с ведущими и друг с другом. За годы работы Клуба у многих его участников сложились личные доброжелательные, а в ряде случаев очень эмоционально теплые отношения с ведущими, с родителями

¹ Официальный сайт: <https://prostranstvo-center.ru/>

других участников, друг с другом. Но при этом для нас было очевидно, что участники – в силу снижения активности, столь характерного для аутистического развития [4] – самостоятельно не будут поддерживать регулярные отношения друг с другом и с ведущими.

Б) Одно из самых стрессогенных следствий пандемии для огромной части населения – это ограничения, связанные с самоизоляцией, которые разрушили привычные ритм жизни, распорядок дел, занятость. Легко предположить, что людьми с РАС подобная неожиданная и резкая смена образа жизни переживается особенно тяжело: практически все взрослые участники Клуба оказались без освоенных ими, часто любимых дел и социальных связей, а участники школьно возраста перешли на дистанционное обучение, что также значительно обеднило их социальную среду. Продолжение регулярных встреч Клуба могло хотя бы отчасти смягчить эти стрессовые условия «ковидной эры», дать участникам некоторую эмоциональную опору в нынешней неопределенности. Поэтому совершенно не случайно, что онлайн-встречи стали проводиться в тот же день и час, имели примерно ту же продолжительность, что и встречи в очном формате.

Традиционным видом деятельности на встречах Клуба в последние годы является совместная беседа, организованная ведущими. Эта деятельность стала основой и для дистанционных встреч: участники делились новостями, впечатлениями, беспокойствами и т.д., а ведущие выполняли свои традиционные модерерирующие функции (о роли ведущих речь пойдет ниже). Но дистанционный формат позволил включить во встречи Клуба и в групповые занятия некоторые другие виды деятельности, оказавшиеся полезными и востребованными:

А) Совместный просмотр фотографий. Для нас принципиально, чтобы сделанные участниками фотографии сопровождались личным рассказом об изображенных событиях, людях или пейзажах. Не все клубные участники

могут связно рассказать о каком-то событии из своей жизни, некоторым это трудно даже с помощью ведущих (которые, естественно, далеко не всегда владеют информацией о событиях, происходивших в жизни участника). Члены Клуба с выраженными трудностями спонтанной речи стали заранее делать презентации с фотографиями и подписями (кто-то сам, кто-то – с помощью родителей). В этом случае онлайн-демонстрация фотографий сопровождалась зачитыванием заголовка на каждом слайде; усилия же ведущих были направлены на стимулирование спонтанного взаимодействия – обмена мнениями и впечатлениями, задавания вопросов рассказчику, которому приходилось отвечать на них (при необходимости – с помощью ведущих) уже «не по бумажке».

Б) Совместное составление общей презентации с информацией о каждом участнике. Своеобразный «групповой портрет» участников группы состоял из фотографии на каждом слайде и краткой информации участника о себе. Ведущие стимулировали каждого на предоставление, в первую очередь, не каких-то формальных сведений, а информации об увлечениях, вкусах, интересах.

В) Совместные упражнения, направленные на развитие ловкости и координации движений. Эти упражнения, в том числе игры и упражнения на развитие мелкой моторики, были включены из-за того, что дистанционно невозможно было выполнять многие групповые психотехнические упражнения, которые включались в традиционное занятие.

Г) Настольные игры с правилами. Использовались несложные словесные игры (например, «Ответь за 5 сек.») – как с карточками, так и их онлайн-версии.

Д) Совместный просмотр сайтов, обсуждение информации с них. В частности, просматривались кулинарные сайты (ведущие стимулировали участников приготовить дома тот или иное блюдо), панорамные виды

городских пейзажей (например, когда отдельные участники рассказывали о том, что расположено в их квартале).

Е) Для более интеллектуальной, высокофункциональной части Клуба оказалась востребованной возможность совместного чтения англоязычной поэзии и коллективного перевода. По сложившейся традиции, желающие переходили к этой деятельности под конец встреч Клуба; те же, для кого подобное занятие было совсем не актуально, прощались перед его началом.

Ж) Наконец, закономерно возникала необходимость проговаривания, обсуждения правил «ковидной эпохи», связанных с профилактикой коронавируса, действиями при возможном заболевании участников или их близких. Важность выхода на эту тему связана отчасти с высоким уровнем тревоги и напряженности, которые испытывают многие люди с РАС в связи с пандемией.

Следует подчеркнуть, что проведение групповых встреч в дистанционном формате максимально опиралось на уже сложившиеся в группах правила, традиции, эмоциональные отношения (хотя виды совместной деятельности, как было показано, могли меняться). Именно благодаря опоре на уже наработанный совместный эмоциональный опыт стал возможным перевод группы в «дистант». Начать же «с нуля» групповую работу с людьми с тяжелыми вариантами нарушений развития именно в дистанционной форме представляется очень трудной задачей.

Хочется отметить ряд достаточно неожиданных для ведущих положительных эффектов, возникших при работе онлайн:

А) В целом, относительно высокая степень концентрации внимания участников (если иметь в виду характерные для очных встреч трудности удерживания произвольного внимания на совместной беседе или другом виде деятельности). Можно предположить, что компьютерный экран очень притягателен для людей с РАС разных возрастов, что в данном случае своеобразно помогало поддержанию общего разговора или дела.

Б) Активное использование возможности «чат» (переписка параллельно с совместной деятельностью). Некоторые участники смогли в немалой степени компенсировать свои достаточно бедные возможности экспрессивной речи, делясь через переписку своими новостями.

В) Предложения помочь со стороны некоторых участников другим участникам в техническом отношении: запустить презентацию, найти какую-то нужную информацию. Здесь же хочется отметить очень терпеливое, в целом, отношение участников к периодически возникающим у кого-то техническим трудностям и неизбежному в таких случаях ожиданию.

Ведущим приходилось выполнять, преимущественно, те же самые функции, что и в привычном очном формате встреч. К ним относятся следующие:

А) Организация общей беседы: вовлечение участников в общий разговор, поддержание их заинтересованности, стимулирование спонтанных откликов и вопросов, высказывание ведущими собственных откликов и вопросов, а также интегрирование записей в чате в общую беседу.

Б) Отслеживание выполнения правил, «модерация»: установление очередности высказываний и видов деятельности, соблюдение правил вежливости, не-перебивания друг друга, и т.п.

В) Поддержка высказываний всех участников, в том числе более робких и нерешительных; помощь в оформлении высказывания участникам с более слабыми речевыми возможностями.

Г) Отслеживание состояния каждого участника, при необходимости эмоциональная поддержка, предложение отдохнуть.

Кроме того, ведущим дистанционных встреч пришлось взять на себя и некоторые новые функции. Во-первых, это вполне понятная техническая поддержка участников, например объяснение, как продемонстрировать тот или иной контент, в том числе – вне времени встреч. Во-вторых, ведущие работали на смягчение тревоги и других вероятных негативных чувств

участников, связанных с эпидемией и изоляцией. Для этого, в частности, сознательно использовалась эмоционально нейтральная и безоценочная лексика, когда речь шла об эпидемии и об ограничениях. Ведущие старались делать акцент на положительных переживаниях, связанных с текущими событиями, по возможности – отмечать парадоксальность состояния, в котором оказался мир, шутить на тему этого состояния.

Месяцы «ковидной эпохи» показали, насколько важно для молодых людей с аутистическими расстройствами продолжение привычных встреч и занятий, поддержание социальных связей. Предложение перевести встречи в дистанционный формат весной 2020 г. было с энтузиазмом воспринято практически всеми участниками наших групп, с благодарностью – их близкими. Некоторые участники, однако, не смогли присоединиться к онлайн-встречам, что мы связываем, в первую очередь, с недостатком необходимой для них поддержки со стороны близких.

Представляется, что наш опыт показывает огромную необходимость организации неформального общения как важнейшей составляющей столь распространенного ныне дистанционного образования. Это важно и для детей с ОВЗ, и для учеников без особенностей развития.

В заключение автор хочет выразить благодарность коллегам по ведению встреч Клуба в ИКП – сотрудникам Института коррекционной педагогики А.А. Подольному, А.В. Аршатскому, волонтерам Д.Ю. Скворцову, С.В. Демчуку.

Список литературы

1. Костин И.А. Клубная форма работы с подростками и взрослыми с последствиями синдрома РДА. – Особый реб.: исследования и опыт помощи. Научно-практич. сборник. – Вып.3. – М: Центр лечебной педагогики, 2000. – с. 118-134.

2. Костин И.А. Организация неформального общения подростков и взрослых с последствиями детского аутизма / Альманах ИКП (электронное издание). 2015. № 23.

3. Никольская О.С. и соавт. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь -- М.: Полиграф сервис, 2003

4. Никольская О.С. Структура нарушения психического развития при детском аутизме // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. Альманах №18 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/struktura-narusheniya-psihicheskogo-razvitiya-pri>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ МУЛЬТТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ И РАС

Филимонова Л.В., Героева Н.Л., Федорова М.В, Петрович И.В.

(МБДОУ «Детский сад № 125», г. Чебоксары)

Аннотация. В статье представлен материал по мульттерапии как инновационному методу и технологии работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: «арт-терапия», «мульттерапия» и «анимация» в инклюзивном образовании.

Инклюзивное образование предполагает обучение детей с ограниченными возможностями здоровья не в специализированном, а в обычном учебном заведении. При этом дети по-прежнему могут получить образование и в специальных учреждениях.

К детям с ограниченными возможностями здоровья относятся дети:

- с нарушением слуха;
- с нарушением зрения;
- с тяжелыми нарушениями речи;
- с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- с задержкой психического развития;

- с нарушением интеллекта;
- а также с иными ограничениями в здоровье (с выраженными расстройствами эмоционально – волевой сферы, в т.ч. с ранним детским аутизмом, комплексными нарушениями).

В число детей с ограниченными возможностями здоровья входят и дети – инвалиды.

Согласно закону, инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Ребёнок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), учась в специальном учреждении для инвалидов, изолирован от реального общества, что еще больше ограничивает в развитии. Он, как и любой другой ребёнок, нуждается в образовании, воспитании и общении со сверстниками. Инклюзивное образование дает возможность детям с особенностями развития ходить в обычные детские сады, школы и учиться вместе с другими детьми.

У здоровых детей, проходящих через инклюзивное образование, появляется больше сочувствия, сопереживания и понимания (психологи называют это эмпатией), они становятся общительными и терпимыми, что особенно актуально для общества с крайне низким уровнем толерантности. Инклюзивное образование резко снижает иерархические проявления в детском коллективе.

Важным федеральным документом в области образования детей-инвалидов, является государственной программа Российской Федерации «Доступная среда».

Данная программа привела к поиску новых форм и методов работы позволяющих организовать совместную деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья и взрослых в процессе преодоления психолого-педагогических трудностей и помочь справиться с проблемами, скомпенсировать недостатки.

Учитывая то, что в большинстве случаев дети с ОВЗ находятся изолированными от социума, и из-за этого имеют значительные затруднения в адаптации и социализации, поэтому очень важно включать в работу педагогов детских садов функцию по социальной реабилитации. Одним из успешных методов социальной реабилитации является метод мульттерапии. По сравнению с другими арт-терапевтическими методами он имеет ряд ощутимых преимуществ:

- позволяет решать возникающие проблемы с мотивацией детей, тревожностью, развитие эмоционально-волевой сферы, детско-родительские отношения и другие;

- мульттерапия включает в себя занятия различными видами творческой деятельности: изобразительным искусством в различных формах (живопись, графика, фотография, скульптура), литература, музыка;

- главное достоинство мульттерапии – феномен оживления персонажей. Анимация (одушевление) свойственна детскому сознанию, однако всегда воспринимается ребёнком как чудо, и вызывает неподдельный восторг и удивление, как у детей, так и у взрослых, делающие первые шаги в анимации;

- особую важность имеет достаточно быстрое получение готового продукта – мультфильма. Собственный рисунок может казаться ребёнку некрасивым, но при его появлении на экране начинает восприниматься им совсем по-другому. Просмотр и обсуждение мультфильма даёт возможность ребёнку осознать себя автором.

В 2018 году в нашем детском саду была открыта анимационная студия «Мультимир», где педагоги начали заниматься созданием мультфильмов с детьми. К этой деятельности мы подключили воспитанников с ОВЗ и РАС. После нескольких пилотных занятий стало понятно, что совместная работа над мультфильмами - рисование, анимирование персонажей, запись звука и воплощение в жизнь собственных задумок, играет важную роль в психологической поддержке детей с ОВЗ. Именно в процессе данной работы у

воспитанников появляется возможность наблюдать и видеть со стороны моменты, которые ребенку с ОВЗ тяжело преодолеть в реальной жизни, а также возможность проявить себя в какой либо деятельности. Изготавливая персонажей мультфильма, ребенок всегда может исправить свою заготовку. Несмотря на то, что персонаж, сделанный руками ребенка с ОВЗ, оказался неказист, в мультфильме в процессе движения его герой оживает и становится очень интересным и даже забавным. Наблюдая за своей работой, ребенок видит и осознает, что он является участником такого волшебного процесса как создание мультфильма, и это вселяет в него уверенность и понимание того, что он тоже способен создавать прекрасные и уникальные вещи.

В процессе озвучки мультфильма педагоги предоставляют возможность детям прослушать себя, услышать со стороны, как звучит их речь, а также предоставляют возможность перезаписать то, что для детей было актуально, так как из-за нарушений в речи многим тяжело произносить правильно слова. Дети с ОВЗ часто стесняются говорить, когда к ним подносишь диктофон. В этот момент всегда есть прекрасная возможность нажать на кнопку «стоп» и остановить запись. Предоставляя ребенку новую попытку, педагог дает понять, что он всегда рядом и готов помочь. Многих детей к работе над озвучиванием мотивировал тот факт, что если они не приложат усилия сделать аудиозапись, то их слов и голоса просто не окажется в мультфильме. Для того, чтобы почувствовать уверенность в себе, свою значимость, а также, чтобы голос звучал громче, педагоги предлагали ребятам встать на стул. Этот незатейливый прием помогал сделать аудиозапись более качественно, при ее прослушивании на лицах детей расплывалась улыбка от осознания того, что у них все получилось, и их голосом будет говорить персонаж мультфильма.

Мульттерапия обладает не только диагностическим и коррекционно-терапевтическим эффектом, но и развивает творческие способности детей, которые в итоге становятся источником для накопления внутренних резервов

организма. Наш опыт работы показал, что этот метод лучше использовать в работе с детьми ОВЗ с 4 лет, а в работе с детьми РАС с 6 лет.

Наши мультфильмы являются результатом детского творчества, поэтому они понятны и доступны другим детям. Они создают атмосферу безопасности и доверия, мотивируют детей на создание собственных творческих работ, могут стать первым шагом для развития рефлексии.

Мы считаем данную работу перспективной, поскольку она делает жизнь «особого» ребёнка в современном мире более комфортной, дает базис для дальнейшего развития и социализации. Метод мульттерапии можно отнести к эффективным методам развивающего обучения, т.к. в процессе его использования создаются уникальные, сделанные детьми наглядно-демонстрационные мультимедийные пособия, которые могут быть использованы в коррекционной работе педагогами и психологами других образовательных учреждений.

Список литературы

1. ФГОС ДО (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155, зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384)

2. Веракса Н. Е., Комарова Т. С., Васильева М. А., Программа «От рождения до школы». Основная образовательная программа дошкольного образования. – М., МОЗАЙКА – СИНТЕЗ, 2015

3. Пунько Н., Дунаевская О., Секреты детской мультипликации: методическое пособие. – М.: Линка-Пресс, 2017

4. Эсаулова Е. В., Сказки, созданные детьми (с использованием методики песочной сказкотерапии): учебное методическое пособие.– М.: Линка-Пресс, 2016

ДИСТАНЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)

Миронова Ольга Владимировна

(ГБУ КО «Обнинский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Доверие», г. Обнинск)

Аннотация: в статье суммируется опыт групповой и индивидуальной работы с семьями, имеющими дошкольников с РАС: как с родителями, так и с детьми. Рассматривается аспект дистанционного сопровождения.

Ключевые слова: коррекционная педагогика, расстройства аутистического спектра, РАС, дети с РАС, семьи с РАС, дистанционное сопровождение.

Общая ситуация по северу Калужской области в 2014-2020 годах.

Реабилитационный центр «Доверие» является государственным бюджетным учреждением и располагается в г. Обнинск Калужской области. Центр принимает детей на реабилитацию бесплатно для их семей со всей северной части Калужского региона. С 2015 года наблюдается положительная динамика по количеству поступающих в «Доверие» детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Так, в 2014 году у нас наблюдалось лишь 14 детей с данными особенностями, в 2018 – 49 детей с первичным диагнозом «аутизм», а в 2019 году – уже 72 ребёнка (рис. 1).

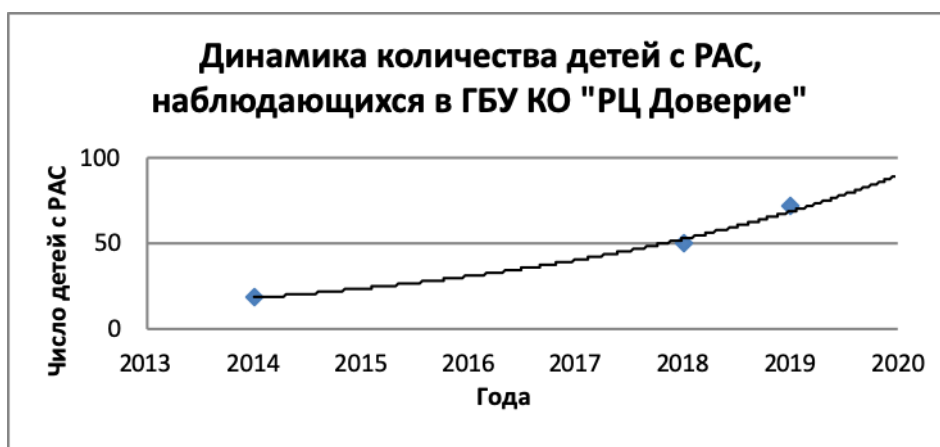


Рисунок 1. Изменение количества детей с РАС, наблюдающимися в РЦ «Доверие» (г. Обнинск), в 2014-2019 гг. Помимо данных в точках (синие ромбы), приведена экспоненциальная аппроксимация (чёрная линия) с прогнозом на 2020 год.

Данная локальная тенденция совпадает и с федеральной, согласно заявлениям Минздрава РФ. [1]



Помимо изменения количества, меняется и «качество»: состав детей в группах дневного пребывания, вовлечённость родителей, самоорганизация сообществ семей, имеющих детей с РАС. Так, после 3х лет существования в РЦ «Доверие» группы «Растишка» (дети с РАС) часть родителей создали свою организацию с целью взаимопомощи и помощи детям с РАС, а г. Обнинск выделил для такого объединения родителей помещение.

Как следствие описанных процессов, педагоги центра осваивают новые формы и методы работы: как с детьми, так и с родителями.

Во II-IV кварталах 2020 года, во время вынужденной изоляции, занятия и общение педагогов с родителями детей с РАС, наблюдающихся в центре, было продолжено в самом доступном для участников формате – мессенджере WhatsApp. Занятия записывались педагогами из центра, и тут же в привычное время (до обеда – время занятий в центре) выкладывались в чат-группу вместе с заданиями для детей и родителей. Родители к концу дня присылали в ответ фото работ детей или маленькие видео. Также родители стали активно скидывать в группу ссылки с информацией о конференциях, книгах, как они проводят досуг, даже мультики и т. д.

Однако важно отметить, что речь идёт о родителях и детях, знакомых с педагогами и присутствовавших на большом количестве очных занятий. Такая форма работы (чат-группа) хороша только в качестве сопровождения обычных занятий, их дополнения. С вновь приходящими детьми на первом этапе работы дистанционный формат представляется невозможным.

Технология работы (включая дистанционное сопровождение)

Группа раннего развития детей с РАС была создана в РЦ «Доверие» по инициативе родителей осенью 2015 г. Она состояла из 6 диад, занятия

проходили по субботам. Длительность - 1,5 часа, в конце занятия было чаепитие. Группу вели 2 психолога. На втором году дети выводились на самостоятельные занятия без родителей.

Первая группа существовала 4 года, из неё 3 ребенка были полностью все года, другие дети подключались позже, оставались или уходили (т.н. временная абилитация). Так как с каждым годом количество детей с диагнозом или диагнозом под вопросом в центре увеличивается (рис.1), педагогам становится сложнее и сложнее работать шестой день в неделю. Как решение, в 2019 (на 4 год существования спецгруппы детей с РАС) занятия стали проводиться в виде «интенсива» в формате дневной группы (рис. 2).

Наполненность группы на «интенсиве» - 8 детей, один ребенок специально приходил в этот день в центр только для данного занятия. Длительность - 2-2,5 часа. Важно отметить каскадный характер занятия:

- Начало: сенсомоторные игры (потешки, логоритмика);
- Сенсорные занятия;
- Игры в кругу;
- Завершение: сюжетные игры или чтение книги. [2], [3], [4], [5]

Специалисты, необходимые на «интенсиве»:

- Основной ведущий (начало, между занятиями и конец занятия, игра);
- Социальные педагоги (двое);
- Педагог доп. образования.

Все специалисты детям знакомы, встречаются в течение недели на отдельных занятиях группы. Занятия пролонгированы одними героями, сказкой в течение нескольких занятий.

В конце второго года существования группы, как было сказано выше, мы почувствовали полную «самостоятельность». Родители говорили: «мы вам полностью доверяем», и были склонны не присутствовать на занятиях. Однако это привело к тому, что на занятиях появлялись новые элементы и специфика (новые дети, песенки, стишки, игры...), о которых родители ничего не знали.

Упала результативность выполнения домашних заданий: кто-то делал, кто-то не делал требуемое (чего не наблюдалось при включённости родителей в сами занятия).

Как решение, была создана чат-группа родителей в мобильном мессенджере WhatsApp. Здесь выкладываются видео и/или фото с группы (рис. 3), описывается домашнее задание, сюда же родители присылают выполненные задания.



Важно отметить появление в чат-группе неформального общения: поздравления детей с Днем рождения, поздравления поздравляют педагогов с праздником и т.д. Появился дополнительный эмоциональный и объединяющий фактор. Примеры реплик от родителей в чат-группе:

- «Сделаем кофе для Оли!»;
- «Посмотрите, какая у нас новая игра появилась!»;
- «А мы научились пользоваться туалетом!»;

Неформальное общение стало фундаментом для формирования временного внимания с родителями, а потом и с некоторыми детьми. Т. е., одни родители видят, что делают другие семьи, и стремятся реализовать удачные идеи у себя, а также показать остальным свои сильные стороны и любимые дела. Кроме того, активность родителей в чат-группе даёт информацию для реализации индивидуального подхода к каждой семье.

Заключение.

По результатам проведённой в группе «Растишка» работы с детьми и родителями можно заключить, что дистанционное сопровождение очных занятий, применяемое в дополнение к очной группе, способно существенно повысить общее качество деятельности. Оно позволяет достичь следующего:

- Родители получают поддержку, как от специалистов, так и от других родителей.

- Родители делятся своим опытом и узнают об опыте других семей.
- Активность чат-группы может создавать «развивающие ситуации» в домашней обстановке.
- Родители получают возможность быть активными и понимать необходимость своего участия.

Таким образом, происходит расширение спектра интересов как ребёнка, так и родителя, усиливается сотрудничество и мотивация к дальнейшей работе.

Список литературы

1. В России за несколько лет вдвое выросло число людей с аутизмом [Электронный ресурс]: РИА Новости, 2 апреля 2019. URL: <https://ria.ru/20190402/1552305150.html> (дата обращения 21.12.2020).

2. Гращенкова Н.С. Дошкольное образование: программа, основанная на методе игровой терапии // Альманах института коррекционной педагогики. 2017. №28. С. 76-98.

3. Зарубина Ю. Г., Константинова И. С., Бондарь Т. А., Попова М. Г. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ // Лечебная педагогика: методические разработки. – М.: Теревинф, 2009. 56 с.

4. Захарова И.Ю., Моржина Е.В. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр. – М.: Теревинф, 2019. 152 с.

5. Либлинг М.М. Роль игры в коррекционной работе при расстройствах аутистического спектра // Альманах института коррекционной педагогики. 2017. №28. С. 67-75.

ОПЫТ ДИСТАНЦИОННЫХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ В РАМКАХ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Солдаткина Л.Ф

(ГБУ «КРОЦ» ОСП «Солнечный круг», г. Москва)

Аннотация. Данная статья написана на основе двухлетнего опыта проведения коррекционно-развивающих занятий с детьми, с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возрастов в условиях комплексной реабилитации. В статье описывается новый опыт организации и проведения видеозанятий, адаптированных к условиям дистанционной работы: разнообразные виды творческой деятельности, формы взаимодействия с родителями и система реабилитации детей с ОВЗ.

Ключевые слова: комплексная реабилитация, дети с ОВЗ, коррекционно-развивающие видеозанятия, дистанционная работа.

«Дети солнца и дождя» — это особенные дети, которые живут вместе с нами! Вот уже более двух лет дети - инвалиды с синдромом Дауна, аутичные дети с различной этиологией расстройств нервной системы: РАС, РДА и др. проходят реабилитационные курсы в ГБУ «КРОЦ» ОСП «Солнечный круг».

Комплексная реабилитация в нашем центре — это система медико-психолого-педагогических мероприятий с учетом индивидуальных особенностей ребенка: целенаправленная совместная работа специалистов: логопеда, дефектолога, воспитателя; творческие занятия по изобразительной деятельности, музыке, глинотерапии, пескотерапии, кинезиотерапии, сказкотерапии; различные методы оздоровления, среди них: физиотерапия, водолечение, лечебная физкультура, массаж, общая физкультура и др. мероприятия.

Мы, как специалисты по социальной работе, а иначе «воспитатели», полагаем, наиболее эффективной формой в комплексной реабилитации являются коррекционно-развивающие занятия. Специалисты: логопед, дефектолог, воспитатель разработали рабочую тематическую программу в

соответствии с временами года, знаменательными и праздничными датами. Ежедневное проведение занятий выше названных специалистов позволяет создать «целостную системно-организованную» комплексную реабилитацию.

Роль воспитателя заключается в создании творческой лаборатории, т.е. практическое освоение темы направляется в русло «собственного» творчества ребенка через разные виды художественной деятельности: аппликации, поделки, нетрадиционные виды рисования, пластилинографию, ниткографию, различные виды мозаик, импровизацию сказочных героев по ролям для речевых детей, манипуляцию с куклами героев сказок для неречевых, развивающие совместные игры и др.

Подтверждение правильности наших подходов мы находим в высказывании великого педагога В.А.Сухомлинского: «Источники творческих способностей и дарования детей — на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческих мыслей...» [1, с.35]

В условиях вынужденной самоизоляции, которая была введена по всей стране в 2020 году, вопрос о непрерывности реабилитации в дистанционном режиме стал чрезвычайно актуальным. М.М. Либлинг, к.п.н., заведующая лабораторией образования и комплексной реабилитации детей с аутизмом при ИКП РАО, выделила несколько факторов для успешной организации дистанционной работы: взаимодействие специалиста с родителями, поддержание эмоционального контакта между специалистом и ребенком, структуризация режима дня.

Исходя из предложенных факторов, мы выстроили работу следующим образом. Провели установочную беседу с родителями онлайн и по телефону об организации дистанционной реабилитации детей. Особое внимание акцентировали на их заинтересованности в непрерывности комплексной реабилитации как системы развития ребенка. Мы направили родителям ссылки на тематические вебинары по актуальным проблемам и особенностям в

развитии аутичных детей; провели онлайн-консультации на основе видеоматериалов.

«Ребенок может развиваться только в совместной деятельности со взрослыми» - отмечал ученый-педагог Выготский Л. С., это высказывание как для родителей, так и для нас специалистов в дистанционном режиме было главной отправной точкой в сотрудничестве «родитель - ребенок -специалист».

Видеозанятия в дистанционных условиях стали продолжением коррекционно-развивающей системы реабилитационного центра. Проведенный опрос родителей показал, что наиболее приемлемая форма занятий для них — видеозанятие. «Выбранная форма - видеозанятие, для нас очень удобная. Независимая от времени, гибкая в ритме выполнения. Время выбираем, исходя из своих возможностей, и когда нам удобно заниматься с ребенком» - отвечали родители.

Наш опыт работы показал, что выбранный родителями маршрут - дистанционная работа в форме видеозанятий, оказался самым оптимальным и благоприятным не только как часть реабилитации, но прежде всего, как здоровьесберегающая и щадящая форма работы.

Проведение видеозанятий в дистанционном режиме — это новый опыт для нас. Мы провели два дистанционных курса, каждый из которых составлял - 21 день. Рабочая тематическая программа в соответствии с временами года, знаменательными и праздничными датами осталась без изменений. Изменились только условия проведения занятий: они стали дистанционными.

Структура видеозанятия представлена на примере одного конспекта.

Тема: поделка «Цветочная поляна»

Цель: формирование творческих способностей в условиях дистанционного режима.

Оборудование: образец готовой поделки «цветочная полянка», картонный цилиндр, акварельные краски, ватные палочки, салфетки для рук.

Комментарий: в проведении занятий соблюдались принципы

системности, наглядности, самостоятельности, мотивации и поощрения. Домашнее задание по подготовке материалов к предстоящему видеозанятию отправляли родителям заранее, чтобы основное время было сфокусировано только на творческой работе с ребенком.

Вводная часть: тематическая заставка (лесная цветочная поляна), музыкальный фон, приветствие, эмоциональное введение в тему, демонстрация творческой поделки в качестве образца.

Воспитатель: «Здравствуй, мой юный друг! Сегодня мы проведем с тобой занятие на лесной цветочной поляне! Вот такую красоту мы будем с тобой творить» (показываем образец и проговариваем тему).

Комментарий: в начале занятия мы прочитывали стихи, как эпиграф или напевали песенку по теме, тем самым, увлекая детей, заинтересовывая чем-то необычным, например, яркой поделкой или букетом лесных цветов.

Основная часть: представление специалистом алгоритма выполнения творческой работы с постоянной опорой на образец.

Воспитатель: «Половину поделки я уже сделала, чтобы ты видел, как красиво получается. Начинаем красить зеленой краской — травку. Молодец! У тебя очень красиво получается! Затем берем ватную палочку и наносим лепесточки красной, синей или желтой краской, как ты пожелаешь! А в середину цветочка наносим другую по цвету краску, также по твоему желанию! Получилась красивая, необыкновенная цветочная полянка!»

Комментарий: создавали теплую и добрую атмосферу; ситуации успеха на протяжении всего занятия; вели диалог с ребенком, как будто ребенок находится рядом: «Какой ты молодец!», «Обязательно получится!», «Давай загадаем вместе желание!». Выбирали простые, легкие, доступные темы и материалы к творческим поделкам. Чтобы это было выполнимо! Творческий результат ребенка — это как посыл к желанию заниматься и творить дальше...

Заключительная часть: положительная, эмоциональная оценка детского творчества, благодарность за труд!

Воспитатель: «Мне очень нравится, как ты сегодня занимался! Старался, и мама тебе только чуть -чуть помогала! Молодец!

До новых творческих встреч!»

Несомненно, выполнение вышеназванных условий формирует положительное, эмоциональное отношение детей к видеозанятиям в сотворчестве «специалист-ребенок-родитель».

«Смена видов деятельности обогащает детский мир в познании особенных детей» [2, с.47], поэтому мы постоянно включали в творческие работы нетрадиционные техники рисования, различные виды художественных техник.

Для развития и коррекции речевой активности, коммуникативных навыков детям были представлены видеозанятия - кукольный театр в исполнении воспитателя: Курочка-Ряба, Репка, Колобок, Теремок. Для обратной связи родителям речевых детей высылали роли сказочных героев по сказкам, чтобы дети выучили; дети рисовали по желанию колобка или репку, теремок или из пластилина лепили сказочных героев. Можно сказать, создавали дистанционный театр-сказок! Кроме того, мы создавали тематические видеоролики, которые так и назывались «Колобок устами детей», «Репка устами детей» и др.

Безусловно, речевая активность, эмоциональная понятливость и осмысление сказок через театрализованность «собственной» игры ребенка позволило наблюдать положительную динамику в дистанционной работе.

Высказывание Л. С. Выготского «Эмоциональное развитие детей — одно из важнейших направлений профессиональной деятельности педагога. Эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека, и, прежде всего ребенка» [2, с.59], - нам представляется очень важным и правильным в развитии и коррекции социально-коммуникативных навыков особенных детей.

Новый вид деятельности в дистанционной работе — это флешмоб. Развитие двигательной активности через подготовку к флешмобам «Танцуем

вместе», «Калинка», «Танец маленьких утят» оказалось для детей увлекательным и очень интересным! Задание родители получали в музыкальном видеоролике, как образец с танцевальными, простыми и легкими движениями для детей. Обратная связь — получились увлекательные видеоролики «Танцуем вместе»! Родители отмечали: «Когда ребенок увидел себя и своих друзей по группе в ролике, стал самостоятельно включать аудиотехнику, чтобы снова танцевать и радоваться!».

На радость всем был также подготовлен видеоролик «Поем вместе» на основе песни «Антошка». Эту песню мы разучивали и пели в группе ранее. Осталось только распределить строчки песни и получить обратную связь в исполнении детей. Получился веселый видеоролик «Поем вместе про Антошку».

Ценность таких видеороликов состоит в том, что дети могут увидеть себя и своих друзей вместе, да еще танцующих и поющих! Процесс самовыражения и формирование установок «Я тоже могу! У меня получилось!» стали ценной платформой в личностном развитии особого ребенка.

Необычные по форме видеозанятия - «Маленькие поварята». Цель видеозанятий: формирование социально — бытовых навыков. Мы учились готовить маленькие бутерброды в виде кошки, паруса, золотой рыбки из овощей: редиски, помидора, сыра, вареного яйца, огурцов, моркови, зеленого салата. Алгоритм приготовления бутербродов был простой и доступный! Например, бутерброд «Парус!»: разрезали яйцо на две половинки; одна половинка яйца — это «судно», положили его на синюю тарелочку — это «море»; вырезали прямоугольник из сыра и закрепили на шпажку — это «парус». Итак, бутерброд «Парус» готов!

Обратная связь — это фото и видеоработы детей с приготовлением и готовыми бутербродами. На их основе был смонтирован тематический ролик «Маленькие поварята».

Не менее интересными были видеозанятия на тему «Летние цветы». Букет

цветов из овощей был представлен как образец: редиска-ромашка, морковка-звездочка, редис -колокольчик, стебельки - листочки из зеленого лука. Обратная связь – тематический видеоролик «Летние фантазии» был смонтирован также на основе творческих работ детей, а заставка вначале ролика была представлена в виде цветочной лесной поляны.

Мы понимали, что без родителей и их активного участия, невозможна реабилитация детей в дистанционной форме! Поэтому, мы старались родителей держать в постоянном творческом тоне. Объединили всех в мессенджере в общую группу «Родители», где на основе фотографий, фотоколлажей, тематических видеороликов они смогли увидеть друг друга в сотворчестве с детьми, проанализировать свою работу и приобрести новый творческий опыт.

Постоянное разнообразие обстановки, где монтировались видеозанятия: на фоне лесной опушки, на пенёчке, на фоне озера, куста сирени или лесной цветочной поляны также позволяет поддерживать интерес, стимулирующий компонент и мотивацию родителей к активному сотворчеству.

Отчетные тематические видеоролики «Светлая Пасха!», «Первомай!», «Праздник 9 мая!», «День защиты детей!», «Весна в красках!», «День России!», «Летние фантазии!», фотоколлажи «Спасибо добрым докторам!», «Хочу в Солнечный круг!» стали положительным итогом детского творчества и результатом коррекционно-развивающих видеозанятий в дистанционных условиях.

Ушинский К. Д. отмечал: «Если вы удачно выберете труд и вложите в него всю свою душу, то счастье само отыщет вас!» [3, с.2].

В заключении хотелось бы отметить, что система реабилитации детей с ОВЗ в условиях дистанционного режима может быть успешной и эффективной при следующих условиях:

*системность – показатель реализации коррекционно-развивающих видеозанятий, тематических видеороликов;

*содержательность – показатель доступного раскрытия тем и алгоритмов

выполнения творческих заданий;

*осознанность – показатель устойчивого осмысления родителями того, что реабилитация есть необходимость системы личностного развития ребенка в дистанционных условиях;

*результативность – показатель положительной динамики и эффективности видеозанятий в сотворчестве «специалист-ребенок-родитель».

Действительно, наши видеозанятия позволили избежать перерыва в системе реабилитации и поддержать контакт с детьми в новых дистанционных условиях. Однако, такого рода видеозанятия не могут заменить надолго живое общение, которое просто необходимо для особенных детей. Ведь без живого общения, живого слова наш особый ребенок потеряет себя и свой внутренний мир.

Выдающийся педагог К. Д. Ушинский отмечал: «...что воспитание изливается из живого источника человеческой личности» [3, с. 28].

Благодаря живому общению особый ребенок учиться жить в социуме, приобретает социально- коммуникативные навыки, взаимодействия в группе. Живое слово – это эмоциональное благополучие особого ребенка: развитие личностной мотивации к познанию, творческой самореализации, и, наконец успешной интеграции и социализации в обществе. Живое слово...оно бесценно...

Список литературы

1. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям,-М.,2018. – С.35
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология,-М., 1996. – С.47, 59
3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. 1 том,- М.,1868, 2 том,- М.,1869. – С. 2, 28

ЗНАКОВЫЕ СИСТЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*Филипович Инна Владимировна, Портянко Вероника Александровна
(Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь)*

Аннотация. В статье представлен анализ данных исследования по использованию специальных знаковых систем в инклюзивном образовании детей с расстройствами аутистического спектра в условиях учреждений образования: школ, центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, общественных организаций для детей с инвалидностью г. Минска.

Ключевые слова: специальная знаковая система, принципы инклюзивности, образовательная коммуникация.

Использование в инклюзивном образовании специальных знаковых систем гарантирует всем участникам образовательного процесса возможность понимать и быть понятым, говорить и быть услышанным. Любая специальная знаковая система коммуникации имеет определенные правила и условия её использования, которые определены методологией коммуникации и знаковой системы. Кроме того, применение знаковой системы в инклюзивном образовании должно соответствовать целям, принципам и методам самого инклюзивного образования [1].

Задача нашего исследования – поиск общих характеристик специальной знаковой системы и инклюзивного образования. Признаки, которые могут указать на их соответствие, были определены при помощи сравнительного анализа. Первое указание на схожесть методологии – это цель, как специальной коммуникационной знаковой системы, так и инклюзии – для всех, т.е. универсально, доступно и понятно всем участникам коммуникативного и образовательного процесса. Принципы инклюзивного образования, определенные на основе Саламанской декларации (1995), принятой на

Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями, со временем приобрели более точные направления. Два из восьми положений: «Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным» и «Разнообразие усиливает все стороны жизни человека», указывают на то, что специальные знаковые системы коммуникации помогают общению *всех* обучающихся и при этом расширяют их коммуникативные возможности [3].

Конкретные индикаторы (показатели) инклюзивного образования представлены в книге Тони Бут и Мэл Эйнскоу «Показатели инклюзии» (2013). Авторы рассматривают развитие инклюзии в образовании, как движение в трёх направлениях: разработка инклюзивной политики, развитие инклюзивной практики, создание инклюзивной культуры, каждое из которых включает в себя ряд показателей, которые нами использованы для определения критериев инклюзивности знаковых систем коммуникации [2].

Речь также идет и об использовании специальных средств в инклюзивном образовании, к каковым можно отнести знаковые системы коммуникации [4]. В результате анализа данных индикаторов (показателей) нами были определены критерии использования знаковых систем в инклюзии:

- универсальность: использование всеми, одинаково воспринимается (считывается) и понимается;
- доступность распознавания – ясность, простота раскодирования образа;
- общность (единство, единение, сплочение) – равноправие, отсутствие дискриминации, т.е. используемость всеми детьми без исключения;
- ресурс развития – расширяет возможность коммуникации и границы общения.

Для объективного и ещё более развернутого анализа соответствия специальных знаковых систем критериям инклюзии нами было проведено исследование на основе опроса. Респондентами выступили 100 человек, работающие с детьми с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) с применением специальных знаковых систем: учителя-дефектологи,

воспитатели, родители. Утверждения анкеты были направлены на изучение осведомленности респондентов по вопросам использования знаковых систем в обучении детей с РАС, степени инклюзивности специальных знаковых систем.

Основная и наиболее информативная часть опроса была представлена в виде таблицы, в которую были внесены 12 наиболее известных специальных знаковых систем: Блисс-система, Лёб-система, орфографическое письмо, глобальное чтение, PECS, дактиль, русский язык жестов, словарь жестов Ирен Йоханссон, жестовый язык для лиц с РАС, шрифт Брайля, система календарей Я. Ван Дайка и МАКАТОН. В левой колонке были представлены критерии инклюзивности. Респондентам необходимо было обозначить те знаковые системы, для которых, по их мнению, верно предложенное утверждение.

Первые два утверждения о том, что данные системы «используются в работе с детьми с РАС» и «используются Вами» предоставили нам данные об осведомлённости и частоте использования респондентами в практике тех или иных знаковых систем. По мнению опрошенных, в работе с детьми с РАС могут быть использованы все перечисленные специальные знаковые системы, за исключением системы жестов Ирен Йохансон. Исходя из полученных данных, можно понять, что чаще всего респонденты используют: систему PECS – 80 респондентов; глобальное чтение – 68 респондентов; орфографическое письмо – 62; дактиль – 52; жестовый язык для лиц с РАС – 32 респондента.

Далее представлены результаты опроса, где специальные знаковые системы, используемые в образовании детей с РАС, расположены в порядке убывания количества их выбора респондентами.

На утверждение «подойдут для ВСЕХ детей» опрошенными были выбраны такие системы как PECS, МАКАТОН, глобальное чтение, орфографическое письмо, жестовый язык для лиц с РАС.

Как «наиболее простые и понятные ВСЕМ участникам образовательного процесса» были выделены PECS, орфографическое письмо, глобальное чтение, МАКАТОН, жестовый язык для лиц с РАС. Шрифт Брайля и система

календарей Я. Ван Дайка по причине не соответствия критериям инклюзивности отмечены не были.

На утверждение о том, какие из систем «обеспечивают равноправие между детьми и отсутствие дискриминации» большинство респондентов отметило системы PECS, МАКАТОН, глобальное чтение, орфографическое письмо и жестовый язык для лиц с РАС.

Утверждение о том, какие системы «расширяют возможности коммуникации и границы общения детей» было в большинстве случаев применено к системам МАКАТОН, PECS, глобальное чтение, орфографическое письмо, жестовый язык для лиц с РАС и дактиль.

По мнению большинства опрошенных «имеют четкую методику» следующие системы: PECS, русский язык жестов, дактиль, МАКАТОН, глобальное чтение.

Наиболее удобными в применении с точки зрения использования как дополнительного приспособления/устройства по мнению опрошенных являются PECS, жестовый язык для лиц с РАС, русский язык жестов, дактиль, глобальное чтение, орфографическое письмо и МАКАТОН.

Респонденты указали на то, что наиболее «удобными в использовании вне учебного заведения» являются такие специальные знаковые системы как PECS, русский язык жестов, дактиль, жестовый язык для лиц с РАС и глобальное чтение.

Наиболее «понятными окружающим вне учебного заведения» были определены системы МАКАТОН, глобальное чтение, PECS, орфографическое письмо и жестовый язык для лиц с РАС.

Для статистического анализа данных анкеты нами был введен коэффициент соответствия (эффективности) знаковой системы по критериям инклюзивности.

Коэффициент соответствия (эффективности) равен 1, если система отвечает всем восьми критериям на 100%, т.е. данную систему выбрали все

опрошенные респонденты по всем критериям. Если система, по мнению респондентов, не соответствует какому-либо критерию инклюзивности, то высчитывается процент соответствия по каждому критерию отдельно. Процент соответствия системы по каждому критерию суммируется и находится среднее значение. Данное значение в долях от единицы и будет являться коэффициентом соответствия (эффективности) знаковой системы по критериям инклюзивности. Результаты обработки данных анкет представлены в следующей гистограмме (рисунок).

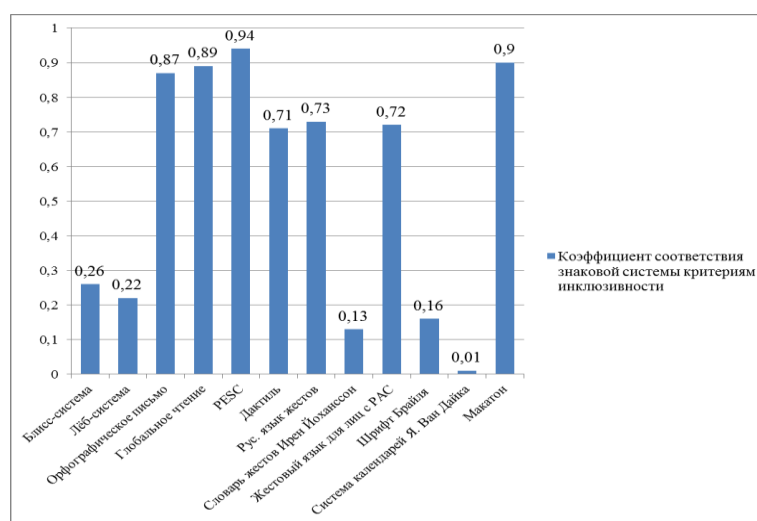


Рисунок – Данные опроса о соответствии специальных знаковых систем критериям инклюзивного образования

Как видим, по мнению респондентов, наиболее соответствуют критериям инклюзивности следующие знаковые системы: PESC – 0,94; МАКАТОН – 0,90; глобальное чтение – 0,89; орфографическое письмо – 0,87; Русский язык жестов – 0,73; жестовый язык для лиц с РАС – 0,72 и дактиль – 0,71.

Экспертная оценка тем более ценна, поскольку у специалистов-педагогов, а также некоторых родителей детей с РАС имеется сертификат специальной подготовки или стажировки по использованию знаковых систем в учебном процессе (таблица). В общем 37 респондентов прошли профильное обучение по той или иной знаковой системе. Наибольшее количество сертифицированных специалистов (21 человек) в области PESC, что указывает на то, что в

образовательной практике специалисты используют эту знаковую систему чаще других. Её же они выделяют как наиболее соответствующую критериям инклюзивного образования. В результатах анкетирования четко прослеживается тенденция (степень) частоты использования знаковой системы при наличии специального образования.

Таблица – Данные о соответствии знаковых систем критериям инклюзивности и количестве сертифицированных специалистов

Знаковая система	Коэффициент соответствия	Количество сертифицированных респондентов
PEEC	0,94	21
Глобальное чтение	0,89	6
Орфографическое письмо	0,87	5
Русский язык жестов	0,73	2
Дактиль	0,71	2

Отдельно следует отметить достаточно новую, но весьма продуктивную знаковую систему МАКАТОН. По мнению респондентов, эта система имеет высокий коэффициент соответствия критериям инклюзии, но отсутствие в Республике Беларусь специальных курсов по подготовке таких специалистов критично сужает её использование в отечественной инклюзивной практике.

Таким образом, мы видим, какие из знаковых систем наиболее соответствуют принципам инклюзивности и ее критериям. По всему выходит, что именно они применяются чаще всего, и применяются осознанно, грамотно и адекватно возможностям детей с РАС. Кроме того, видна перспектива применения других, более современных и адекватных задачам инклюзивного образования специальных знаковых систем.

Список литературы

1. Алёхина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность / С. В. Алехина. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. 33 с.
2. Бут, Т., Эйнскоу, М. Показатели инклюзии: практическое пособие / Тони Бут, Мэл Эйнскоу / науч. ред. Н. Борисова. М.: РООИ «Перспектива», 2013. 116 с.
3. Образование для всех 2000-2015 гг.: достижения и вызовы. Всемирный доклад UNESCO по мониторингу ОДВ (образование для всех) [Электронный ресурс] / UNESCO.org – официальный сайт ЮНЕСКО. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593_rus. (дата обращения: 11.09.2020).
4. Рекомендации по инклюзии: пособие по инклюзии в неформальном образовании / Под ред. А. Левко, С. Дроздовского, Л. Калитени. Минск: Офис по правам людей с инвалидностью, 2014. 33 с.

ФОРМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ИХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ КРАЕВОГО ЦЕНТРА ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Шмидке И.В., Дергилева Н.В.

(Краевое государственное бюджетное учреждение «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения», г. Красноярск)

Аннотация. В статье представлены формы сопровождения и опыт коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Рассматриваются направления работы по развитию социальной и творческой активности у детей с РАС, средствами проектной деятельности.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, эмоционально-смысловой подход, взаимоотношения, формы сопровождения, творческая активность.

В краевом государственном бюджетном учреждении «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения» (далее – учреждение) с сентября 2008 года ведется коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра (далее – РАС).

Общепринятые критерии определения и диагностики аутизма, основаны на определенных поведенческих характеристиках, которые демонстрирует человек в трех основных областях, известных как Триада нарушений (впервые сформулированные Лорной Винг): нарушения в социальном взаимодействии, нарушения социальной коммуникации, ограниченные интересы и действия [1, с.42].

Дети с РАС - это неоднородная категория с различной этиологией, проявлениями, степенью выраженности коммуникативных нарушений и имеющихся сопутствующих расстройств.

Симптоматика аутизма у детей, по данным обобщенного наблюдения, включает в себя грубые нарушения функции общения, ритуальные, повторяющиеся формы поведения, специфическое развитие или отсутствие речи, неадекватные реакции на сенсорные стимулы, необоснованные страхи, двигательную расторможенность и множественные стереотипии. У детей с РАС наблюдается нарушение социального взаимодействия и выраженное стремление к одиночеству.

Нередко проблемы адаптации детей с аутизмом в образовательном пространстве принимают катастрофический характер.

В учреждении разработаны и реализуются следующие формы и виды оказания помощи семьям, воспитывающим детей с РАС:

- Сопровождение в очно-дистанционном режиме с целью организации домашних занятий близкими взрослыми ребенка, в соответствии с рекомендациями специалистов.

- Оказание коррекционно-воспитательной помощи в виде индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий.

В условиях учреждения, сопровождение детей с аутизмом и их семей осуществляется в рамках эмоционально-смыслового подхода, разработанного О.С. Никольской, представляющего собой последовательные этапы в развитии аффективного опыта ребенка, навыков взаимоотношений и взаимодействия с окружающим миром и людьми [2;3;4].

Навыки отрабатываются в различных средах и моделях:

- в семье (ребенок – близкие взрослые),
- в специально-организованном коррекционно-образовательном пространстве (ребенок – специалист, ребенок – микрогруппа сверстников – специалисты),
- в спонтанно-функционирующих группах (ребенок – разновозрастные дети – взрослые),
- в группах по интересам (ребенок – группа детей – педагог).

Проведенная работа социализирует, формирует навыки коммуникации и социально-одобряемого поведения и подготавливает детей с РАС к включению в новые формы образовательной и воспитательной деятельности.

Для раскрытия творческого потенциала детей с РАС, развития формирующихся навыков социального взаимодействия, разработан универсальный проект «В ярких красках», позволяющий решить комплекс целей и задач в атмосфере детского творчества и праздника.

В содержание проекта включены формы взаимодействия специалистов, педагогов, детей и их семей, которые позволяют достигать качественных результатов, а также новые формы мероприятий согласно приоритетам Национальных проектов.

Целью проекта является развитие социальной и творческой активности у детей с РАС.

Реализация проекта способствует достижению следующих задач.

Обогатить эмоциональный опыт ребенка с аутизмом.

Развивать коммуникативные и социальные навыки взаимодействия со сверстниками, подростками и специалистами в условиях с меняющимися обстоятельствами.

Развивать творческую активность у детей с РАС средствами изобразительной и танцевальной деятельности.

Воспитывать чувственное восприятие к произведениям художественного творчества, музыкальным композициям и собственным продуктам деятельности.

Воспитывать чувство товарищества и взаимопомощи в совместной деятельности.

Творческое развитие является мощным импульсом в процессе социальной адаптации и интеграции детей с РАС в общество, возможность определить и развить творческие способности ребенка является особенно важным. Музыкальные занятия, танцы, организованная двигательная активность поднимают общий уровень активности ребёнка, оказывают положительное влияние на физический и психический тонус. Лепка, рисование красками и мелками, рисование на больших холстах, рисование ладошками смягчают и совершенствуют сенсорные ощущения аутичного ребёнка, способствуют формированию дифференцированного восприятия предметов окружающей действительности. Общение в новой социальной среде способствует улучшению понимания эмоционального состояния и чувств другого человека, расширяет восприятие мира и взаимоотношений между людьми, воспитывает в ребёнке положительные качества личности.

Особенностью реализации проекта является:

- межведомственное взаимодействие с образовательными учреждениями, центрами дополнительного образования, добровольческими организациями и родительскими сообществами;

- воспитание толерантного отношения к людям с ОВЗ;
- профориентация старшеклассников;
- освящение и популяризация проекта в СМИ.

Оптимальные формы реализации: лекции, тренинги, мастер-классы, дистанционные видео занятия по хореографии и нетрадиционным техникам рисования для детей с ОВЗ, видео - лекции и тренинги для волонтеров.

В подготовительный этап проекта включены:

Организационные мероприятия – заключение соглашений о сотрудничестве, информирование семей, воспитывающих детей с РАС о проекте, мониторинг уровня творческого развития детей с аутизмом.

Школа волонтера – обучение подростков-добровольцев школ города, способам и приемам взаимодействия с детьми, имеющими РАС на базе учреждения; основам танца и нетрадиционным техникам рисования в ЦДО, воспитание толерантности к людям с особыми потребностями и возможностями, как вклад в гуманизацию современного общества.

Основной этап проекта направлен на непосредственную работу специалистов с детьми и родителями с сопровождением волонтеров в следующих направлениях:

«Лавка художника» - развитие художественно-творческих способностей средствами изобразительного искусства с использованием нетрадиционных техник рисования, помогающее почувствовать себя свободно и передать на бумаге то, что обычными способами сделать намного труднее.

«Танцы без границ» - развитие музыкально-ритмических и двигательных способностей и воспитание интереса к хореографическому искусству, средствами различных танцевальных стилей с учетом индивидуальных возможностей детей с аутизмом.

«Творческая мастерская» - обогащение игрового репертуара родителей разнообразными приемами для организации домашних занятий с ребенком, снятие социального напряжения у родителей, воспитывающих детей с РАС и оптимизации родительской позиции.

На заключительном этапе проекта, в рамках дня распространения информации об аутизме, проводится творческий фестиваль «В ярких красках», где дети с РАС, в среде детского праздника, реализуют приобретенные социальные и творческие умения, организуется круглый стол с подведением итогов проекта и определением личностных достижений детей и участников.

Представленные в проекте виды деятельности, дают возможность раскрыть творческий потенциал у детей с аутизмом, который проявляется независимо от особенностей ребенка, а развивается исключительно при целенаправленном воздействии, с целью достижения личностных результатов.

Список литературы

1. Богдашина О.Б. Аутизм: определение и диагностика. Донецк: «Лебедь», 1999. 112с.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Детский аутизм как системное нарушение психического развития ребенка // Вопросы психологии. 2017. № 3. С. 17-28.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода // Дефектология. 2014. № 4. С.23-33.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Москва: «Теревинф», 2009. 288с.