



МИНИСТЕРСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ПЕРМСКОГО КРАЯ



ГОСУДАРСТВЕННОЕ КАЗЕННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ПЕРМСКОГО КРАЯ «ЦЕНТР ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, МЕДИЦИНСКОЙ
И СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ»



ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

Открытый мир: объединяем усилия

МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
(07-08 ноября 2018 г., г. Пермь, Россия)

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ(МИНОБРНАУКИ РОССИИ)
Министерство образования и науки Пермского края
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Государственное казенное учреждение Пермского края
«Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»

Открытый мир: объединяем усилия

Материалы всероссийской
научно-практической конференции
(07-08 ноября 2018 г., г. Пермь, Россия)

Пермь
ПГГПУ
2018

УДК 376
ББК Ч 45
О 833

Открытый мир:объединяем усилия: матер. Всерос.
О 833 науч.-практической конференции(07–08 ноября 2018 г.,
г. Пермь, Россия) / под ред. О.Р. Ворошнина, Л.В.
Коломийченко; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2018. –
332 с.

ISBN 978-5-85218-988-2

В сборнике представлены материалы, отражающие широкий спектр проблем дошкольного и общего образования, социализации, адаптации, реабилитации и абилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях организаций общего и дошкольного образования, учреждений комплексной психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, дошкольного образования типично развивающихся детей. В публикациях отражены результаты научно-исследовательской и инновационной деятельности участников рабочей группы и школ-апробационных площадок Министерства образования и науки Пермского края по научно-методическому, организационному, информационному сопровождению введения ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), рабочей групп по инклюзивному дошкольному образованию, преподавателей вузов, аспирантов, соискателей, магистрантов, руководителей и практических работников системы образования и комплексной реабилитации.

Издание предназначено для преподавателей и студентов образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования, специалистов и педагогов организаций общего и дополнительного образования, центров комплексной помощи, реабилитации и абилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

УДК 376
ББК Ч 45

Редакционная коллегия:

Ворошнина О.Р., зав. кафедрой специальной
педагогике и психологии ПГГПУ;
Коломийченко Л.В., зав. кафедрой дошкольной
педагогике и психологии ПГГПУ

Печатается по решению редакционно-издательского совета ПГГПУ

ISBN 978-5-85218-988-2

© Коллектив авторов, 2018
© ФГБОУ ВО «Пермский
государственный гуманитарно-
педагогический университет», 2018

Содержание

<i>Коломийченко Л.В., Ворошнина О.Р.</i> Современный поиск путей совершенствования дошкольного и общего образования нейротипичных детей дошкольного возраста и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....	8
I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ, ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ: ПРОБЛЕМЫ ВВЕДЕНИЯ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ, ФГОС ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РАЗНЫХ ТИПОВ, ПОДГОТОВКА КАДРОВ, СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО.....	13
<i>Аманова В.Б., Котелевцев Н.А.</i> Особенности проявления элементов агрессивного поведения у обучающихся с ОВЗ.....	13
<i>Ахмерова И.Ю.</i> Взаимодействие с родителями в вопросах образования ребенка с нарушением слуха.....	16
<i>Бурдина Т.А.</i> Настольные игры как средство социализации слепых детей.....	19
<i>Весполова А.С., Котелевцев А.Н.</i> Проблемы социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.....	21
<i>Ворошнина О.Р.</i> Результаты деятельности рабочей группы по сопровождению введения ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в Пермском крае...	24
<i>Гринкевич Л.Н.</i> Учебно-методическое пособие «Работа с бумагой: первые ступеньки» как механизм формирования жизненной компетенции детей с тяжелой умственной отсталостью.....	31
<i>Гуасова М.П., Слюсарева Е.С.</i> Возможности социально-психологического тренинга в преодолении психологических барьеров взаимодействия волонтеров и лиц с комплексными нарушениями слуха и зрения.....	33
<i>Гуляева А.В., Наумов А.А.</i> Теоретическое обоснование и практическая разработка модели ресурсного центра поддержки инклюзивного образования в общеобразовательных школах на примере Краснокамского муниципального района.....	36
<i>Денисова М.С., Наумов А.А.</i> Особенности внеурочной деятельности в инклюзивном классе с детьми с ЗПР.....	41
<i>Долматова Н.С., Бахрутдинова Р.М.</i> Проектная деятельность как средство комплексного подхода к преодолению речевых нарушений в условиях реализации ФГОС у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	45
<i>Емалева М.Г., Береснева Н.А.</i> Особенности организации внеурочной деятельности художественной направленности с детьми с расстройствами аутистического спектра.....	47
<i>Зернова С.В.</i> Специфика прогностической компетентности младших школьников с нарушениями зрения в семейных отношениях.....	50
<i>Кислова В.В., Леонова Е.В.</i> Изучение процессов памяти детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.....	54
<i>Копалина И.С.</i> Организация работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в МБОУ «Основная общеобразовательная школа №7» г. Чусовой.....	58
<i>Лашина М.И., Слюсарева Е.С.</i> Оптимизация психологического благополучия лиц с бисенсорными нарушениями средствами волонтерской деятельности.....	61
<i>Леонова Е.В.</i> Подготовка специального психолога в условиях применения профессиональных стандартов в области образования.....	65
<i>Мазунина К.В., Наумов А.А.</i> Проблемы инклюзивного образования детей с легкими интеллектуальными нарушениями в условиях малокомплектной сельской школы...	70

<i>Малухина Н.В.</i> Межведомственный подход как методологическая основа организации эффективного психолого-педагогического сопровождении обучающихся с расстройствами аутистического спектра.....	73
<i>Мащенко В.В.</i> Создание предметно-развивающей среды в классе обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями в развитии.....	75
<i>Мелюхина М.В., Наумов А.А.</i> Теоретическое обоснование системы социально-правового воспитания учащихся с интеллектуальными нарушениями в условиях школы – интерната.....	78
<i>Мирбабаев В.Д.</i> Основные направления модернизации профессионально-педагогического образования в современных условиях.....	82
<i>Пономаренко Т.А., Кабушко А.Ю.</i> Современные подходы к пониманию готовности педагогов к работе с детьми, имеющими сложные нарушения в развитии.....	88
<i>Пьянкова Е.Г.</i> Индивидуальный образовательный маршрут – путь к реализации адаптированной образовательной программы.....	91
<i>Русинова О.В.</i> Духовно-нравственное воспитание школьников с нарушением зрения.....	95
<i>Сальникова Ю.Н.</i> Роль психолого-педагогической диагностики профессиональных компетенций педагогов в эффективном управлении образовательных организаций с низкими образовательными результатами, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.....	97
<i>Сидорова Е.И.</i> Дистанционное обучение эстраднему вокалу детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.....	102
<i>Сохина А.В., Репринцева Е.А.</i> Психолого–педагогические приемы преодоления тревожности у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....	105
<i>Титов Д.В., Рюмина Т.В.</i> Толерантность детского коллектива в условиях инклюзивного образования.....	107
<i>Файзуллина О.С., Твардовская А.А.</i> Изучение проблемного поведения младших школьников с расстройством аутистического спектра.....	111
<i>Черемухина Е.И.</i> Особенности подготовки обучающихся с задержкой психического развития к ГВЭ по русскому языку в 9 классе.....	114
<i>Чернышева И.Н.</i> Особенности организации внеурочной деятельности у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.....	119
<i>Черткова И.Ю.</i> Реализация ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ в процессе обучения детей с задержкой психического развития.....	122
<i>Чиркова Ю.А., Твардовская А.А.</i> Специфика прогнозирования младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в сфере отношений со взрослыми.....	125
<i>Шабалина Е.А., Токаева Т.Э.</i> Медико–психолого–педагогическое сопровождение семьи ребенка с ОВЗ.....	129
<i>Яковлева И.М.</i> Проблемы реализации ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	131
<i>Ярошенко Е.А, Репринцева Е.А.</i> Технология коррекции мыслительных операций у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС НОО.....	134
II. ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ, СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВКЛЮЧАЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ.....	137
<i>Аббакумова А.А.</i> Реализация адаптированной образовательной программы как условие социализации детей с ОВЗ. Опыт работы педагога по физическому развитию и воспитанию ребенка с синдромом Дауна в инклюзивной группе детского сада.....	137

Агеева А.Ю. Особенности организации комплексного сопровождения детей с ОВЗ (ТНР) в условиях включения их в массовые группы ДОУ.....	140
Александрова Н.В. Использование набора LEGO EDUCATION STORYSTARTER «Развитие речи 2.0» «Построй свою историю» в коррекционной работе с детьми с ОНР.....	144
Баталова М.К., Ворошнина О.Р. Формирование психолого-педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта по вопросам взаимодействия с ребенком.....	148
Беспоместных О.А., Шереметьева Е.В. Особенности просодической стороны речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.....	151
Власова О.И., Кулюшина Н.В. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды для детей с задержкой психического развития.....	155
Воецкова Г.А. Организация работы с детьми ОВЗ и детьми-инвалидами в МБДОУ «Детский сад № 38».....	157
Гильмушарифова Л.В. Взаимодействие учителя–дефектолога с воспитателями группы детей с нарушением интеллекта в реализации индивидуального образовательного маршрута.....	161
Дернова Г.Д., Красильникова И.Г. Организация работы с детьми ОВЗ и детьми-инвалидами в ДОО.....	166
Дзюба Д.Р., Щур А.Б. Исследование потребительского поведения родителей при выборе детских игрушек.....	171
Дубешко Н.Г. Подготовка педагогов дошкольного образования к работе с детьми по программе дополнительного образования в условиях инклюзии.....	175
Емельянова Л.А. Апробация методики развития конструкторских способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста в аспекте освоения робототехники.....	178
Зуева Л.Е., Токаева Т.Э. Инновационные педагогические технологии в системе дошкольного образования.....	183
Канова И.А. «Игровой стретчинг»: современная здоровьесберегающая технология	186
Катаева Е.Н., Карманова А.А., Жужгова С.В. Оказание диагностической и консультативной помощи семьям с детьми раннего возраста с ОВЗ в условиях консультативного пункта ДОУ.....	188
Кирякова А.О., Ворошнина О.Р. Изучение специальных условий деятельности консультационного пункта дошкольного образовательного учреждения с учетом особенностей детей раннего возраста с задержкой речевого развития...	193
Козлова О.С., Красносельских Е.В. Проблема психологической готовности педагогов ДОУ общеобразовательной направленности к работе с детьми с ОВЗ	196
Копылова Е.В., Верхоланцева М.В. Фасилитативная функция учебно-методического комплекса при обучении английскому языку детей старшего дошкольного возраста.....	198
Коробейникова А.А. Использование песочной поверхности в работе учителя-логопеда с детьми раннего возраста с ОВЗ (ЗППР).....	201
Косолалова Е.А., Токаева Т.Э. Теоретические основы повышения психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах организации обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (ЗПР ЦОГ).....	204
Куликовских К.В., Шереметьева Е.В. Пространственный праксис у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	208
Лаевская Н.П. Социальное партнерство как фактор социализации детей дошкольного возраста с ТНР.....	212
Лашова О.В. Актуальные проблемы и современные тенденции образовательной и социальной политики в отношении детей дошкольного возраста и лиц с ОВЗ в России.....	214

<i>Маниадзе Н.А.</i> Научные подходы адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья в группах раннего вмешательства.....	217
<i>Медведева Н.В.</i> Коррекция эмоционально-волевой сферы ребенка с ЗПР посредством песочной игротерапии.....	221
<i>Микрюкова И.А.</i> Ранняя коррекционная помощь детям младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи с использованием элементов языковой программы МАКАТОН в рамках реализации ФГОС дошкольного образования.....	223
<i>Митрофанова Я.С., Репринцева Е.А.</i> Комплексная система ранней помощи детям с нарушениями слуха.....	227
<i>Михайлова С.В., Шадрин И.В.</i> Модель психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса детей с ЗПР и РАС в условиях перехода на ФГОС для детей с ОВЗ.....	229
<i>Нехорошкова А.О., Зырянова С.М.</i> К вопросу об организации взаимодействия ДОО с семьей в период адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации.....	232
<i>Нечугоских М.И.</i> «Домашнее визитирование» как форма реабилитации ребенка-инвалида в семье.....	235
<i>Панкова И.Я., Зеленина Н.Ю.</i> Психолого-педагогические условия адаптации детей дошкольного возраста с РАС к условиям ДОУ.....	238
<i>Польгалева Ю.Е., Лямина Л.И.</i> Краткосрочные образовательные практики как часть инновационных технологий.....	241
<i>Поткина Л.С.</i> Детский сад для всех: о деятельности ДОУ для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.....	243
<i>Работкина К.Р.</i> Использование лепбука с детьми с ОВЗ и инвалидностью в работе педагога-психолога.....	246
<i>Редозубова Е.И.</i> Актуальные проблемы организации образовательной инновационной деятельности в дошкольном образовательном учреждении.....	250
<i>Салахиева Е.А., Алпацких А.Н.</i> Проектирование индивидуального маршрута сопровождения семьи, имеющих детей раннего возраста с особенностями в развитии.....	254
<i>Серебrenникова А.В., Ворошнина О.Р.</i> Организация коррекционно-педагогической работы с помощью танцевально-ритмических упражнений с детьми с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.....	259
<i>Суслова Л.А., Токаева Т.Э.</i> Развитие познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи средствами «карт ума» (технология интеллект-карт Т. Бьюзона).....	261
<i>Татаринцева Н.Е., Зелинская М.Г.</i> Специфика организации волонтерской деятельности детей и взрослых в условиях дошкольной образовательной организации.....	264
<i>Телепова Е.А.</i> Модель работы психолого-медико-педагогического консилиума в дошкольной образовательной организации.....	269
<i>Терещенко М.Н.</i> Доверительное общение с детьми в семье как условие их позитивной социализации.....	271
<i>Тиунова Е.Н.</i> Театрализованная деятельность как одно из эффективных средств социализации детей с ОВЗ в старших группах ДОУ.....	275
<i>Ткаченко В.В.</i> Особенности деятельности музыкального руководителя с детьми с расстройством аутистического спектра (РАС).....	277
<i>Тронина И.В., Овчинникова А.А.</i> Обучение сюжетно-ролевой игре как средство развития социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	280
<i>Ульяночкина С.С.</i> Тайм-менеджмент в работе с детьми с задержкой психического развития.....	285

<i>Уфимцева М.А., Фаизова Е.Г.</i> Эффективность использования интерактивных технологий в коррекционной работе учителя-логопеда.....	288
<i>Фоминых Д.В.</i> Психологическое сопровождение дошкольной образовательной программы для детей с ОВЗ.....	291
<i>Фуртаева О.М.</i> Использование интерактивной доски в работе учителя-логопеда с дошкольниками с задержкой психического развития.....	295
<i>Хасанова Р.Р.</i> Теоретическое обоснование использования сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	297
<i>Хачатрян К.Б.</i> Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи, обучающихся в условиях инклюзивной группы.....	302
<i>Шайдурова М.В., Зеленина Н.Ю.</i> Использование технологии ОТСМ-ТРИЗ-РТВ в коррекционно-педагогической работе с детьми ОВЗ с нарушением зрения.....	308
<i>Шалагинова В.О., Зеленина Н.Ю.</i> Теоретическое обоснование возможности использования сюжетно-ролевой игры как средства развития полоролевой социализации.....	311
<i>Шарова О.А.</i> Исследование особенностей когнитивной и эмоционально-волевой сфер детей 5–6 лет с признаками одаренности.....	315
<i>Шерстобитова Н.В.</i> Организация интерактивного взаимодействия с семьями воспитанников через создание субботнего детско-родительского клуба «Карусель»	319
<i>Шумакова Д.С., Шереметьева Е.В.</i> Проблемы и перспективы профилактики речевого недоразвития в раннем возрасте.....	325
<i>Шустова М.А.</i> Музей детского сада как одно из направлений реализации краевого проекта «3 Д музей в детском саду».....	327

Коломийченко Л.В., д.п.н., профессор,
заведующий кафедрой дошкольной педагогики
и психологии, kolomiychenko@pspu.ru
Ворошнина О.Р., к.п.с.н., доцент, заведующий
кафедрой специальной педагогики и
психологии voroshnina@pspu.ru
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, г. Пермь

СОВРЕМЕННЫЙ ПОИСК ПУТЕЙ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НЕЙРОТИПИЧНЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

07–08 ноября 2018 года в ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь) прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Открытый мир: объединяем усилия».

Конференция проводилась в рамках выполнения государственного контракта по организационному, информационному, методическому сопровождению деятельности апробации введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также деятельности по внедрению федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования для детей – инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с приказом Министерства образования и науки Пермского края от 30.11.2017 г. № СЭД-26-01-06-1121 «Об утверждении Перечней мероприятий в сфере образования и молодежной политики, объемов средств и способов закупки товаров и услуг на их проведение в 2018-2020 годах за счет средств краевого и федерального бюджетов» (п.1.1.1.1.11.)

В работе конференции приняли участие более 480 человек, из них – специалисты, учителя, воспитатели образовательных организаций всех уровней системы образования, руководители муниципальных и региональных отделов образования, представители центров инновационного опыта, почетные гости, федеральные эксперты по вопросам образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ведущие специалисты научных школ вузов России), представители вузов и отделов образования разных городов России (Москва, Санкт-Петербург, Ижевск, Ставрополь, Новосибирск, Курск, Казань, Челябинск, Вологда, Ростов-на-Дону, Екатеринбург, Пермь и Пермский край).

Конференция проходила в режиме подиумной дискуссии, проблемных студий, обсуждения стендовых докладов, проведения мастер-классов, открытых лекций, презентации деятельности апробационных и инновационных площадок Пермского края.

Цель конференции – создание пространства открытых научных дискуссий для обсуждения актуальных проблем теории и практики в отношении современного дошкольного образования и образования лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Основные направления работы конференции.

- Современные исследования в области образования и социализации детей дошкольного возраста и лиц с ОВЗ в России и за рубежом.
- Актуальные проблемы и современные тенденции образовательной и социальной политики в отношении детей дошкольного возраста и лиц с ОВЗ в России.
- Современная практика введения ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью, ФГОС дошкольного образования: опыт, проблемы, решения.
- Дошкольное детство: образование ДО и ПОСЛЕ.
- Современные тенденции развития общего образования лиц с ОВЗ и инвалидностью.
- Современные проблемы организации образовательной инновационной деятельности.
- Реализация полисубъектного подхода в пространстве образовательных организаций.
- Проблемы сетевого, межведомственного и междисциплинарного взаимодействия в образовании, социализации детей дошкольного возраста и лиц с ОВЗ и инвалидностью.
- Образовательная и социальная инклюзия лиц с ОВЗ и инвалидностью.
- Ранняя помощь в системе образования, социализации и реабилитации лиц с ОВЗ и инвалидностью и их семей.
- Деятельность общественных и некоммерческих организаций в образовании, социализации и реабилитации лиц с ОВЗ и инвалидностью и их семей.
- Система помощи лицам с тяжелыми множественными нарушениями развития и функционирования в России и за рубежом.
- Волонтерство как социальная практика образования, социализации и реабилитации лиц с ОВЗ и инвалидностью.
- Семья как институт позитивной социализации типично развивающихся детей дошкольного возраста и лиц с ОВЗ и инвалидностью.
- Подготовка специалистов к работе с детьми дошкольного возраста, в том числе посещающих инклюзивные образовательные организации, в соответствии с требованиями ФГОС ДО.
- Подготовка специалистов к работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью в условиях введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью.

Содержание работы конференции

В пленарном заседании приняли участие проректор по научной работе и внешним связям ПГГПУ, доктор исторических наук, профессор А.М. Белавин; проректор по непрерывному образованию, кандидат психологических наук Н.А. Красноборова, заведующий сектором по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья Министерства образования и науки Пермского края, кандидат педагогических наук Н.Л. Лестова, начальник управления дошкольного образования Департамента образования Администрации г. Перми О.С. Ершова.

В рамках подиумной дискуссии обсуждались следующие вопросы:

- проблемы социализации детей в условиях инклюзивного образования: противодействие позиций образовательного процесса;

- инновационный поиск решения проблем современного образования: тренд, традиция, необходимость;
- проблемы сетевого, межведомственного и междисциплинарного взаимодействия в образовании, социализации детей дошкольного возраста и лиц с ОВЗ и инвалидностью;
- мобильное электронное образование для детей с ОВЗ: «ЗА» и «ПРОТИВ».

В подиумной дискуссии приняли участие федеральные и региональные эксперты, ученые, представители органов управления образования. Участники подиумной дискуссии отметили остроту проблем социализации и образования детей дошкольного и школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. С одной стороны, система образования демонстрирует очевидную позитивную динамику в плане создания специальных условий общего и дошкольного образования обучающихся с ОВЗ: научно-методического и программного сопровождения инклюзивного и специального образования, создания доступной среды, построения адекватного особым образовательным потребностям образовательного пространства. С другой стороны, по-прежнему острыми остаются вопросы готовности педагогов образовательных организаций общего и дошкольного образования к организации совместной образовательной деятельности типично развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, вопросы информационной и технологической компетентности педагогов в использовании современных образовательных технологий, включая IT-технологии.

Участники подиумной дискуссии отметили значимость организации инновационной деятельности как ключевой тренд современного образования, вектор его развития, фактор роста профессиональной и исследовательской компетентности педагогов образовательных организаций, изменения образовательного пространства. Важным вопросом, обсуждаемым в рамках подиумной дискуссии, стал переход системы образования на Федеральные государственные образовательные стандарты: ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В итоге дискуссии участники пришли к выводу о необходимости учета современных тенденций развития системы отечественного образования, отражающих переход от закрытости, сегрегированности системы специального образования к ее сближению с системой общего образования, обусловленной развитием инклюзивных процессов, введением новых образовательных стандартов.

В ходе работы проблемных студий обсуждались вопросы, связанные с введением ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью в образовательных организациях разных типов – специальных для обучающихся с ОВЗ и общеобразовательных (инклюзивных). В контексте совершенствования работы с типично развивающимися детьми были рассмотрены проблемы формирования основ инженерного мышления, проектно-исследовательской, театрализованной и экспериментальной деятельности, организации 3D музеев, студийной и кружковой работы по легоконструированию и робототехнике. Особое внимание было уделено презентации результатов инновационного поиска детских садов по проблемам позитивной социализации, формирования толерантного отношения детей к сверстникам, имеющим иные физические возможности, относящимся к различным национальным группам.

В результате работы проблемных студий были раскрыты особенности организации педагогического процесса в контексте новых требований к содержанию, условиям и результатам общего и дошкольного образования, необходимости его индивидуализации, определения субъектной позиции обучающихся в деятельности, констатированы современные проблемы формирования профессиональной компетентности педагогов разных уровней системы образования в вопросах образования и сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, актуализирована необходимость организации педагогического процесса как целостной системы взаимосвязанных элементов по всем направлениям, образовательным и предметным областям, ориентированного на достижение личностных и предметных результатов определенного уровня образования (дошкольного и общего).

С позиции современных требований рассмотрена специфика организации инновационного поиска, представленная разными видами деятельности в условиях функционирования образовательных организаций, имеющих разный статус опытно-экспериментальной работы и находящихся в ситуации сетевого взаимодействия педагогических инициатив. Проблемные студии собрали заинтересованную аудиторию. Вариативность тем проблемных студий дала возможность участникам реализовать свой профессиональный интерес и запрос практики. Фокус работы проблемных студий, посвященных работе с обучающимися с ОВЗ, разворачивался вокруг жизненных компетенций. Живой интерес участников проблемных студий вызвали вопросы разработки и реализации адаптированных образовательных программ, в том числе для уровня дошкольного образования.

Презентация деятельности апробационных и инновационных площадок, обсуждение стендовых докладов, проведение мастер-классов, открытых лекций способствовали решению задач, направленных на обобщение и распространение научно-практического опыта сопровождения введения ФГОС ДОО, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), на повышение профессиональной компетентности.

В рамках конференции в статусе презентационных площадок были продемонстрированы результаты деятельности шести школ-апробационных площадок, включенных в Рабочую группу министерства образования и наук Пермского края по научно-методическому, организационному, содержательному сопровождению введения ФГОС ОВЗ, ФГОС УО в Пермском крае, а также пяти детских садов, активно решающих задачи инклюзивного образования. По результатам деятельности презентационных площадок участники отметили актуальность демонстрируемых достижений, правомерность трансляции инновационного педагогического опыта, необходимость продолжения научно-методического сопровождения введения ФГОС ОВЗ, ФГОС УО. Наиболее острыми и требующими дальнейшего сопровождения стали вопросы оценивания личностных, метапредметных и предметных результатов освоения адаптированных образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ, ФГОС УО, создание кадровых, материальных, научно-методических и финансовых условий для эффективного решения задач инклюзивного образования в ДОО.

В рамках конференции также были продемонстрированы и обсуждены результаты деятельности рабочей группы по инклюзивному дошкольному

образованию Министерства образования и науки Пермского края. В рамках деятельности презентационных площадок обсуждались вопросы разработки и реализации адаптированных образовательных программ, создания предметно-пространственной коррекционной развивающей среды, применения современных, в том числе инклюзивных, образовательных технологий и др.

По итогам работы конференции рекомендовано:

1. Одобрить результаты деятельности рабочей группы Министерства образования и науки Пермского края по организационному, информационному, методическому сопровождению деятельности апробации введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Рекомендовать обеспечить трансляцию результатов деятельности рабочей группы для педагогов Пермского края и других субъектов Российской Федерации;

2. Одобрить результаты деятельности рабочей группы Министерства образования и науки Пермского края по инклюзивному дошкольному образованию. Рекомендовать продолжить инновационную деятельность, организовать широкую трансляцию результатов посредством проведения стажировочных семинаров, вебинаров, мастер-классов и других форм диссеминации инновационного педагогического опыта.

3. Обогащать смысловое поле инклюзивного образования содержанием деятельности образовательных организаций, направленным на включение в образовательный процесс не только лиц с ОВЗ, но и представителей иных национальных культур, одаренных детей.

4. Актуализировать отечественный опыт специального образования и способствовать критическому восприятию инклюзивных практик, реализуемых зарубежными коллегами. В системе инклюзивного образования предусмотреть необходимость учета условий, существующих в конкретных региональных и муниципальных образовательных системах и в самой образовательной организации.

5. В условиях массового дошкольного образования обеспечить оптимальное соотношение возможностей организации, запросов семьи и потребностей ребенка с целью позитивной социализации и индивидуализации дошкольников.

6. В процессе обучения педагогических кадров актуализировать пересмотр содержательных и технологических аспектов их подготовки и переподготовки, обеспечивающих в дальнейшем возможность интеграции специалистов на основе межведомственного, сетевого и междисциплинарного взаимодействия.

Участники Всероссийской научно-практической конференции «Открытый мир: объединяем усилия» выражают благодарность организаторам конференции за предоставленную возможность принять участие в диалоге о проблемах образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, обсудить современные тенденции и требования к их образованию, инновационный опыт Пермского края.

I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ, ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ: ПРОБЛЕМЫ ВВЕДЕНИЯ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ, ФГОС ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РАЗНЫХ ТИПОВ, ПОДГОТОВКА КАДРОВ, СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО

Аманова В.Б., студентка

Научный руководитель: к.пс.н., доцент
кафедры специальной психологии и
коррекционной педагогики Котелевцев Н.А.
ФГБОУ ВО «Курский государственный
университет» г. Курск, amanovav@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

В настоящий момент, в условиях постоянно присутствующей экономической напряженности, наибольшую актуальность приобретает проблема формирования агрессии и агрессивного поведения у обучающихся с ОВЗ. Проблема агрессивного поведения, затрагивает не только самих обучающихся, но их ближайшее окружение: родителей, педагогов, друзей. В рамках психолого-педагогических исследований, в нашей стране, данной проблеме посвящены работы Г.С. Абрамовой, М.А. Алемаскина, Ю.М. Антонян, С.А. Белигевой, классические труды В.М. Бехтерева и многих других ученых. За рубежом понятие агрессивность рассматривается в теориях З. Фрейда, К. Лоренца, А. Ардри, В. Макдаугалла, Дж. Долларда, Л. Дуба, Н. Миллера, Р. Сирса и многих других [3].

Что же такое агрессия? В своей работе мы опираемся на следующее понимание: агрессия - это такая форма поведения человека, которая в своей основе содержит устойчивую направленную мотивацию, и реализуемая в таком виде, который вызывает либо психологический дискомфорт у окружающих, либо наносит прямой (и косвенный) физический ущерб, тем самым нарушая основные установленные в данном обществе нормативные правила поведения.

В то же, время, агрессивное поведение является еще и специфическим вариантом проявления реакции на окружающие раздражители.

Делая небольшой исторический экскурс для понимания заявленной проблемы, остановимся на основных научных представлениях в рамках психолого-педагогических концепций. Так, в рамках психоаналитического подхода (по З. Фрейду), агрессивное поведение в первую очередь изучается как форма инстинктивного поведения (предопределенного биологическими факторами), в основе которого лежит процесс сложного соотношения сексуального инстинкта и инстинкта «влечения к смерти». Такая напряженность между двумя процессами сама по себе разрушительна, из за чего происходит вытеснение образовавшегося

напряжения во вне в виде агрессии, тем самым позволяя сохранить целостность организма и его психологической структуры [1].

К. Лоренц, придавал агрессии и агрессивному поведению несколько иное значение. По его мнению, агрессия это проявление врожденного инстинкта самосохранения, находящего свое проявление в устойчивой борьбе за выживание [2].

В то же время, в рамках когнитивного подхода (Л. Берковец), агрессия это процесс который не опирается на эмоциональное состояние человека, а включает в себя основные когнитивно-психологические процессы (внимание, память и т.д.) [1].

Формирование агрессивного поведения у обучающихся подросткового возраста с ОВЗ, опосредуется целым комплексом неблагоприятных условий: трудности в семье, психологическая нестабильность личности, присутствующие биологически обусловленные проблемы и особенности развития, социальный статус и общий уровень социализации в обществе. Естественно, следует сказать о том, что свой психологический отпечаток на поведение подростка накладывает и сам кризис перехода от детства к взрослости. В современных классификациях, подростковый возраст охватывает период от 11 до 14 лет (иногда от 10 до 15), и имеет при этом некоторые общие закономерности:

- перестроение системы ценностей в рамках имеющегося паттерна отношений с родителями (от зависимости к равенству);

- возникновение проблемы на уровне самосознаний и самопринятия, что обуславливается необходимостью личностного самоопределения;

- возрастание критичного отношения к себе, и появление агрессивных форм поведения (физическая прямая агрессия);

- возрастание вербальной и физической агрессии, в форме негативизма ко всему что, по мнению подростка, может наносить только вред его личности (12-13 лет);

- формирование чувства социальной идентичности (сравнение себя с другими (в том числе социальными группами), стремление к эталонному поведению в принятой значимой группе).

Поскольку в рамках деятельности педагога-психолога, наиболее эффективным вариантом решения проблем агрессивного поведения является сочетание работы по коррекции и профилактике негативного явления. Основной направленностью такой работы, выступает стремление адаптировать обучающегося с ОВЗ к социальным условиям, научив его принимать себя и других, через призму собственного и чужого мнения.

Профилактическая работа включает в себя целостную систему мероприятий направленных на снижение форм агрессивного поведения и обучение правильному реагированию в сложных ситуациях. Перспективными представляются следующие варианты работы:

- организация развивающей среды (социальной), что предполагает воздействие на те социальные условия, которые окружают обучающегося, с целью уменьшения риска негативного воздействия, а так же предотвращение форм нежелательного поведения;

- информационная работа (проведение лекций, семинаров, открытых занятий по проблеме агрессии и агрессивного поведения, а так же представление вариантов решения в сложных ситуациях);

- социальное обучение (обучение навыкам решения конфликтных ситуаций, построению процесса коммуникации и взаимодействия и т.д.);

- деятельностное направление (организация таких вариантов занятости обучающегося, которые будут снижать риск возникновения агрессивного поведения);
- приобщение к здоровому образу жизни (что способствует снижению агрессивного поведения и повышению общей стрессоустойчивости, на фоне установленного режима дня, физических нагрузок, правильного питания);
- обучение навыкам психической и психологической саморегуляции (повышение общей стрессоустойчивости и активности личности);
- исключение или минимизация негативных последствий (подразумевает профилактику рецидивов в уже сформировавшемся отклоняющемся поведении).

Коррекционная работа с обучающимися подросткового возраста с ОВЗ, предполагает с одной стороны основных принципов (индивидуальный подход, сниженная нагрузка, создание ситуаций комфорта и успеха, положительный психологический климат, общий положительный эмоциональный настрой, применение методов дифференцировки предъявляемых требований, оказание помощи в организации учебной и вне учебной деятельности, включение в творческие процессы и т.д.), с другой – четкую последовательность выстроенных упражнений и занятий, направленных в первую очередь на становление самой личности.

Здесь, мы можем выделить следующие способы взаимодействия с обучающимся, которые могут быть использованы в рамках организации работы по профилактике и коррекции агрессивного поведения.

1. Не специфические:

- обращение внимания на желательном поведении ребенка;
- сдержанное поведение (без агрессии) самого педагога/родителя;
- правильная организация педагогического подхода и умения работать с агрессивией обучающегося;
- обязательно отмечать любые положительные сдвиги в поведении обучающегося похвалой, добрым словом и т.д.

2. Специфические:

- использование игровых технологий (формирование желательного поведения обучающегося через выполнение требований в игре);
- обучение методам релаксации, с целью снижения гиперактивности, внутреннего напряжения.

Таким образом, понятие «агрессивное поведение» является весьма серьезной психологической, социальной и педагогической проблемой. Тем самым, агрессивность, став устойчивой личностной чертой, оказывает негативное влияние на процесс личностного развития и социализации обучающихся с ОВЗ.

Для организации правильной работы с обучающимися подросткового возраста с ОВЗ по снижению агрессии и агрессивного поведения, специалисту психологу необходимо:

- иметь четкое представление об особенностях подросткового возраста;
- понимать социальную ситуацию развития обучающегося;
- определить статус и степень его включенности в коллектив;
- определить условия его взаимодействия со своими родителями и сверстниками;
- наладить общий психологический контакт с обучающимся;

– определить степень влияния имеющегося нарушения, на развитие как общих психических процессов, так и на сформированное агрессивное поведение или агрессию.

Коррекция и профилактика агрессивного поведения у обучающихся с ОВЗ позволяет научить их контролировать свое поведение в конфликтных и других напряженных ситуациях, овладевать коммуникативными навыками, повысить уверенность в себе, тем самым гарантируя общую успешность следующей социализации личности.

Библиографический список

1. Макушкин Е.В. Агрессивное криминальное поведение у детей и подростков с нарушенным развитием. – М.: Медицинское информационное агентство, 2009. – 240 с.
2. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. – М.: Городец, 2016. – С. 388–392.
3. Юрченко И.В. Подростковая агрессия. – М.: LAP LambertAcademicPublishing, 2012. – С. 144–146.

Ахмерова И.Ю., учитель-дефектолог ГКБОУ «Школа – интернат для детей с нарушением слуха и речи», г. Пермь i.ahmerowa@yandex.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ В ВОПРОСАХ ОБРАЗОВАНИЯ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

В соответствии с Федеральным законом № 273 «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012, перед детским дошкольным учреждением стоит основная задача- «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка».

На сегодняшний день взаимодействие ДОО с родителями является важной составной частью в работе по преодолению трудностей в развитии и воспитании дошкольников. Проблема взаимодействия детского сада с семьей всегда была актуальной и трудной. Актуальной, потому что участие родителей в жизни своих детей помогает им увидеть многое, а трудной, потому что все родители разные, к ним, как и к детям, нужен особый подход. Работая с родителями, необходимо помочь им увидеть отличие мира детей, от мира взрослых, преодолеть авторитарное отношение к ребенку, относиться к нему, как к равному себе и понимать, что недопустимо сравнивать его с другими детьми. Только в тесном сотрудничестве, при взаимопонимании педагогов и родителей можно добиться положительных результатов.

Следуя требованиям ФГОС ДО, каждому дошкольному образовательному учреждению нужно создать необходимые условия для взаимодействия с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, вовлекая тем самым, их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей, на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи. Оказывать ей педагогическую помощь, привлекать семью на свою сторону в плане единых подходов в воспитании

ребенка. (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013, п. 3.2.5.), при этом, работа с родителями должна иметь дифференцированный подход, учитывать микроклимат семьи, родительские запросы, социальный статус, и степень заинтересованности родителей деятельностью ДОО, повышение культуры педагогической грамотности семьи.

Семья для ребенка — это не только психологическая защищенность, эмоциональная поддержка, но и пример для подражания. В семье происходит его социальное рождение. Поэтому детский сад и семья должны сообща решать проблему становления личности ребенка.

В последние годы развивается активное вовлечение семьи в образовательный процесс дошкольного учреждения. Родители, ответственные за воспитание детей и педагоги, поддерживающие и дополняющие их воспитательную деятельность могут повлиять на успешное воспитание ребенка.

Успех в воспитании и обучении детей с нарушениями слуха во многом зависит от объединения усилий педагогов, узких специалистов и родителей.

Наше дошкольное отделение интернатного типа, где дети проживают круглосуточно, это создает определенные трудности в общении с близкими, дети оторваны от родителей, так как их забирают только на выходные и праздничные дни. В связи с этим необходимо поддерживать желание родителей заниматься воспитанием и обучением ребенка в условиях семьи. Учить общаться со своими детьми, используя такие формы речи, как устную, устно-дактильную, письменную. Помочь родителю принять своего ребенка таким, какой он есть.

Одной из основных задач обучения детей с нарушением слуха является формирование речи, как средства общения. Особое значение в дошкольном возрасте придается формированию и развитию речи неслышащих детей, так как она является более употребительным средством общения со слышащими.

Одной из форм работы, соответствующей современным требованиям российского образования является совместная проектная деятельность детей, родителей и педагогов ДОО, основной целью которого является – развитие познавательной инициативы ребенка, мотивационной готовности к обучению, продуктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Успешно достигать поставленную цель возможно лишь совместными усилиями педагогов и семьи.

Проект, как и любая форма работы с родителями, имеет свой алгоритм подготовки, создания и проведения: определение целей и задач, составление плана, выбор различных форм работы с детьми, выбор совместных мероприятий с родителями, поощрение детей и родителей за участие в проведении проектной деятельности.

Проекты носят разнообразный характер направленности, но все они ориентированы на сотрудничество с семьей в решении проблем образования и воспитания детей, повышения роли и ответственности родителей в деле гражданского образования и воспитания ребенка.

Реализуемые тематические проекты в нашем дошкольном отделении охватывают всех родителей группы. Мероприятия, организованные в рамках того или иного проекта затрагивают непосредственно каждого: ребенка, родителя и педагогов, способствуют расширению представлений у детей об окружающем мире, развиваются их речевые и творческие способности, а родители приобретают опыт общения и взаимодействия со своим ребенком.

Для успешной реализации образовательной программы для детей с нарушением слуха, реализуемые нами проекты направлены, на формирование ценностных отношений к окружающей природе, такие как, «Покорми птиц зимой», «Птицы на кормушке». В ходе проекта нами было собрано большое количество разнообразного корма для птиц (пшено, гречка, семена подсолнечника, тыквы, ягоды калины, печенье, сухари, несоленое сало и др.). Были изготовлены и развешены на территории детского сада кормушки для птиц, из различного материала (фанера, картонные коробки, потолочная плитка, пластиковые бутылки и др.), оформлены тематические альбомы.

В проекте «Лента памяти», посвященная Дню Победы, прошли встречи с ветеранами, выставки творческих работ, беседы, экскурсии.

В преддверии Нового года был разработан и реализован краткосрочный творческий проект «Зимние фантазии», в результате которого родители, дети и педагоги сделали своими руками украшения для группы и участка детского сада.

В рамках Недели музея в детском саду был организован познавательно-исследовательский проект «Пополним музей экспонатами», направленный на воспитание интереса детей к русскому искусству и традициям народов Пермского края. Со всего Пермского края родители привозили предметы старинного быта, тем самым музей «Горница» пополнился экспонатами старины.

Такой проект как «Физкультурное оборудование своими руками», способствовал вовлечению родителей в создание предметно-развивающей среды в группе. В ходе проведения было изготовлено много нетрадиционного спортивного оборудования. В дошкольном отделении прошло спортивное развлечение «Веселые старты», в которых принимали участие родители с детьми, с активным использованием изготовленного спортивного оборудования.

Активное включение родителей в осуществление того или иного проекта - это возможность стать основными разработчиками и исполнителями ряда действий для достижения цели. Педагоги определяют проблемы, предлагают пути их решения и сами вместе с детьми и их родителями осуществляют их, повышая свой творческий и профессиональный уровень.

При проведении проектной деятельности родители, взаимодействуя, не только со своими детьми, но и сотрудничая с педагогическим коллективом, повышают уровень своих педагогических знаний. Они получают возможность общаться друг с другом, учатся общаться со своими детьми, имеющими нарушения слуха, видят своего ребенка в общении со сверстниками. Родители начинают понимать и принимать своего ребенка таким, какой он есть. У ребенка с нарушением слуха через проектную деятельность развивается не только познавательная активность, творческие способности, развивается интерес к окружающей его действительности, но самое важное появляется потребность в речевом общении, совершенствуются формы речевой активности.

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод:

- без участия родителей процесс воспитания невозможен, или будет неполноценен.
- взаимодействие семьи и педагогов дошкольного отделения – это долгий, кропотливый, творческий труд, требующий взаимопонимания.
- родители стали активными участниками и партнерами образовательных отношений.

Библиографический список

1. Коломийченко Л.В. Я – компетентный родитель: программа для поставщиков услуг родителям, имеющим детей дошкольного возраста не посещающих дошкольные образовательные учреждения; Департамент образования города Перми; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2009. – 114 с.
2. Михайлова-Свирская Л.В. Работа с родителями. - М., 2015.-126с.
3. Осипова Л.Е. Работа детского сада с семьей. М., 2008.
4. Прохорова Г.А. Взаимодействие с родителями в детском саду, – М., 2009.
5. Сертакова Н.М. Инновационные формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей, – СПб: Детство-пресс, 2013.

Бурдина Т.А., учитель-дефектолог ГБОУ
Пермского края «Школа – интернат для детей
с нарушением зрения», г. Пермь
taburdina@bk.ru

НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ

Работа будет интересна родителям детей с нарушением зрения и специалистам специализированных школ и дошкольных учреждений. В ней раскрыты вопросы социализации незрячих детей при помощи настольных игр. Вопросы подбора, адаптации настольных игр для данной категории детей.

Одна из сфер жизни, в которой слепые дети, как правило, отстают от зрячих сверстников – это сфера социальных навыков. Социальные навыки от самых простейших и до изысканных манер помогают общаться с другими людьми. Для детей это означает возможность показать себя должным образом перед родителями, другими взрослыми и сверстниками. Это также означает возможность играть и радоваться общению с другими детьми. Все дети должны в полной мере освоить социальные навыки, и слепые дети не являются исключением. Слепому ребенку нужно иметь как можно больше возможностей играть со сверстниками, как слепыми, так и зрячими. Родители часто беспокоятся, что слепой ребенок не сможет найти общий язык с другими детьми. Чем больше опыта ребенок получает, играя с другими детьми, тем лучше он начинает разбираться в отношениях. Вот почему так необходимо подобрать игры, в которые он сможет играть с другими детьми, сможет быть успешен.

Настольные игры помогут развить у ребенка социальные навыки, помогут обеспечить успех.

Игра — это уверенность. Игра — это сотрудничество.

Игра — это любопытство. Игра — это общение.

Играя, ребенок учится общаться, задавать вопросы, выражать с помощью слов желания и чувства. Общение с родителями, игры с другими детьми — все это дает ребенку навыки, своего рода модели поведения, которые помогут ему в дальнейшей жизни.

Игра также является великолепной тренировкой. Она улучшает память, координацию движений, развивает мелкую моторику, тренирует воображение и

абстрактное мышление, а в некоторых случаях – даже формирует стратегию успеха, моделируя окружающую действительность, тем самым помогая социализации незрячего ребенка.

Несмотря на то, что взаимодействие слепого ребенка ограничено из-за отсутствия зрения, незрячий ребенок может успешно социализироваться, найти друзей, наладить отношения со взрослыми и сверстниками, расширить круг общения, раскрыть собственный потенциал, стать успешным не прилагая особых усилий. Он будет играть и развиваться, вовлекая и увлекая разными играми окружающих.

Настольная игра помогает в решении многих вопросов социальной адаптации. Настольные игры для детей используются:

- для проведения совместного семейного досуга и для сплочения членов семьи;
- при организации детских праздников, чтобы создать веселую, соревновательную атмосферу;
- в дороге, когда требуется чем-то занять заскучавшего ребенка;
- во время пребывания в больнице, когда активные движения игрока должны быть ограничены и др.

Преимущество настольных игр состоит в том, что в них можно сыграть при любой погоде и в любое время суток, как вдвоем, так и большой компанией.

Настольные игры разнообразны. Для того чтобы слепые дети могли участвовать в играх, следует незначительно изменить имеющиеся в продаже игры к возможностям восприятия незрячих.

В продаже в специализированных магазинах можно найти уже адаптированные для слепых шашки, шахматы, нарды, домино, кубик Рубика, реверси, танграм, пятнашки, и еще несколько головоломок.

Есть настольные игры, в которые возможно играть и без специальной адаптации для слепых детей, например коллах, «Звездочка», падающая башня.

К чему сводится адаптация настольной игры для слепых детей?

Существует несколько способов:

1. Информация, данная на карте, дублируется шрифтом Брайля по первым буквам слов (например, игральные карты, UNO, ТИК ТАК БУМ и др.)
2. Фигуры нужно прочно закрепить на поле (доске), чтобы игрок мог проанализировать позицию. (Например, шашки, шахматы, QUARTO (КВАРТО), TAYU (ТАЙЮ) и др.)
3. Тактильная маркировка цветов фишек, полей, любым способом (разнофактурные тактильные наклейки, прожиг различных точек и линий и др.) (например, тактильное домино, PATHAGON, QUADIFY (Квадефай) и др.)
4. Лучший материал, из которого сделана игра – это дерево. Если это головоломка, то с крупными деталями. Если игра, где позиция выстраивается постепенно – детали должны быть рельефными и фиксироваться на поле. Лучше, если поле не будет очень большим – чтобы игрок был в состоянии запомнить местонахождение своих деталей.

Таким образом, большинство настольных игр становится достаточно доступным для лиц с нарушенным зрением.

Для всестороннего развития ребенка настольные игры просто незаменимы. Почему мы сегодня говорим о настольных играх не только как о средстве проведения досуга, но и средстве реабилитации инвалидов по зрению, их успешной адаптации к окружающему миру и социализации.

В полной мере настольная игра может быть активным участником реабилитационного процесса.

В игровой деятельности осуществляются все функции социокультурной реабилитации:

- реабилитационная;
- образовательная;
- коммуникативная;
- воспитательная ;
- коррекционная;
- творческая;
- интеграционная;
- организационная.

В жизни незрячего ребенка настольные игры становятся средством не только проведения досуга, но и средством социальной реабилитации: расширение круга общения, умению общаться в заданных игрой условиях, расширение самостоятельной деятельности.

Они учат детей не только одерживать победу, но и проигрывать. Игрок должен научиться перспективно мыслить и преодолевать трудности.

Настольные игры улучшают ориентировку ребенка с нарушением зрения в микропространстве и координацию, тренируют память и абстрактное мышление, значительно развивают мелкую моторику.

Настольные игры могут быть более востребованными незрячими детьми при условии информированности о разнообразии игр, их промышленной адаптации для незрячих игроков или самостоятельной адаптации. Задача родителей и воспитателей помочь незрячему ребенку пробудить интерес к игре, объяснить ее правила и возможности ориентировки в игре.

Веслополова А.С. студентка,
Научный руководитель: к.п.с.н., доцент
кафедры специальной психологии и
коррекционной педагогики Котелевцев А.Н.
Курский государственный университет, г. Курск
veslopolova2309@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В настоящее время, одной из актуальных проблем является вопрос социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, так как ребенок с ОВЗ, имеет не только ограничение в своем физическом здоровье, но и определенные психологические особенности. Обучающиеся с ОВЗ имеют

нарушенную связь с окружающим миром за счет, имеющейся низкой мобильности, ограничении в общении с окружающими (сверстниками и взрослыми). А.И. Шутенко, в своих работах отмечает данную проблематику, так как у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья имеются определенные особенности способности к приспособлению [3].

Следует заметить, что в научном сообществе накоплен большой опыт по проблеме адаптации и социальной адаптации. Так, в рамках психолого-педагогического подхода, наиболее концептуальными являются труды таких ученых как: А.А. Реан, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Ядов, И.С. Кон, Д.А. Леонтьев, Т.Ф. Маслов и др.

Интересными представляются идеи культурологического подхода (У. Баркли, Э.С. Маркарян) и социологического подхода (Г.А. Горошидзе, Т. Шибутани, С.Д. Артемов и А.Н. Розенберг), которые раскрывают с одной стороны сущность понятия социальная адаптация, с другой – рассматривают ее как процесс непосредственного взаимодействия личности и социальной среды. В последнем, личность для высокой адаптации должна усвоить основные ценности и нормы общества.

В своей работе, мы определяем детей с ограниченными возможностями здоровья, как такую категорию индивидов, у которых отмечается необходимость освоения образовательных программ только в специальных условиях обучения и воспитания, что обуславливается их состоянием физического и психического здоровья (А.С. Веслополова, Н.А. Котелевцев).

Зачастую, большинство таких детей бывает изолировано от социальной среды (общества) по целому вееру причин (материально-технических – неприспособленность общественных мест для перемещения детей с инвалидностью и детей с ОВЗ, неприспособленность или отсутствие специального общественного транспорта, отсутствие адаптированной инфраструктуры). Такие сложности, вызывают у обучающихся с ОВЗ психологические трудности в интеграции в общество, с последующим снижением процесса общей социализации и формированием на фоне этого, определенного набора психологических проблем.

Отметим тот факт, что в обществе присутствует и определенный негативизм по отношению к таким детям, что так же выступает одной из причин снижения процессов адаптации и дезадаптации детей с ОВЗ.

Адаптация – это возможность организма на физиологическом и психологическом уровне приспособляться к изменяемым условиям, с целью сохранения общей целостности организма и высокого уровня продуктивности деятельности (внутренней и внешней) (Н.А. Котелевцев).

В то же время, понятие социальной адаптации определяется как процесс приспособления (прежде всего активного) к изменяющимся условиям социальной среды. Анализируя труды И.П. Павлова, мы находим в них идею о том, что процесс адаптации может рассматриваться как некоторое психологическое состояние человека, формирующееся в момент протекания адаптационных процессов организма (биологических) [1].

А.М. Розенберг рассматривает социальную адаптацию такой процесс, который имеет сложную организацию (в основе которой лежит противоречие), позволяя человеку приспособиться к социальной среде той организации, в которой осуществляется основная трудовая деятельность [2].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по заявленной проблеме, мы установили, что существует большое количество типов социальной адаптации (применительно к детям с ОВЗ):

- уравнивание – представляет собой процесс минимальной включенности в новую социальную среду, на фоне чего проявляется и снижение адаптационных процессов;

- ложная адаптация – у индивида присутствуют представления о правильных паттернах адаптивного поведения и коммуникации, но на личностном уровне он отвергает их, тем самым не принимая новую систему ценностей;

- адаптивное приспособление – осознание и принятие новой системы ценностей, вместе с проявлением уступчивости;

- «истинная адаптация» - переход новых установок, норм и ценностей из внешних во внутренние, с последующим принятием, перестроением и трансформацией прежних.

Подчеркнем, что психологический аспект социальной адаптации детей с ОВЗ, отражается в виде процесса, позволяющего таким индивидам наиболее полно войти в целостную структуру общества, благодаря применению целого комплекса мероприятий (профилактических, коррекционных, уроков-тренингов), которые позволяют детям с ОВЗ осознать себя полноправным членом общества, тем самым достигая «социально-психологической гармонии». Немаловажным является и то, что в ходе адаптации как сами дети с ОВЗ так и их родители, сталкиваются непониманием некоторых членов общества (нежеланием принимать и толерантно относиться к таким индивидам).

Сам процесс адаптационной работы с обучающимися с ОВЗ, может осложняться по ряду некоторых причин, среди которых:

- имеющиеся ограничения в здоровье, определяющие возникновение преград на уровне социально-бытовых отношений;

- ограничение круга общения, в результате чего происходит снижение социальных контактов, тормозя развитие процессов коммуникации;

- недоступность комплексной помощи (психологической, правовой и информационной).

Мы предполагаем, что общий уровень успешности адаптационных процессов определяется уровнем коммуникативных и эмоциональных контактов как со сверстниками, так и с представителями других возрастных групп, что в последующем способствует приобретению некоторого социального опыта, который в дальнейшем поможет продуктивно социализироваться.

В нашем исследовании, мы выдвигаем следующее гипотетическое положение: эффективная социальная адаптация обучающихся с ОВЗ опосредуется следующими социально-психологическими детерминантами:

- внедрение широкого спектра совместной деятельности;

- социально-психологическим климатом в семье;

- уровнем развития коммуникативных навыков.

Выводы.

Таким образом, в планируемом исследовании, мы хотим доказать, что эффективная социальная адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, может определяться комплексом направленных мер, позволяющих с одной стороны включить индивида в широкий «веер» совместной

деятельности, с другой – определяется уровнем развития его психологических качеств и свойств, а так же, опосредуется состоянием психологического климата в семье.

Библиографический список

1. Данакин Н.С., Шутенко А.И. Особенности социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в основных сферах социализации // Перспективы науки и образования, 2013. №5. - С.144-148.

2. Розенберг А.М. Условия труда и социальная адаптация работника на социалистическом предприятии: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Свердловск, 1970. 22 с.

3. Шутенко, А.И. Адаптивная образовательная среда как педагогическое пространство обучения детей с ограниченными возможностями развития, 2011. № 3. - С. 222-230.

Ворошнина О.Р., канд. психол. наук, доцент
кафедры специальной педагогики и психологии
ПГГПУ, г. Пермь, voroshnina3008@yandex.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОЧЕЙ ГРУППЫ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ВВЕДЕНИЯ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ФГОС ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В ПЕРМСКОМ КРАЕ

Современный этап развития общества характеризуется серьезным изменением политики по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью. Равенство возможностей становится очевидным не только на уровне международных и федеральных документов, но и посредством изменений, которые происходят в практике образования, социализации, интеграции в широкое социокультурное и образовательное пространство лиц с ОВЗ. По данным министерства образования и науки Пермского края, общее образование получают более девятнадцать тысяч обучающихся с ОВЗ, причем соотношение детей, посещающих общеобразовательные (инклюзивные) и специальные школы примерно равное. Педагоги специальных и инклюзивных школ испытывают трудности, связанные с введением новых образовательных стандартов, необходимостью кардинальной перестройки образовательной деятельности, ориентированной не только на формирование традиционной академической компетентности. Гораздо более сложной в контексте современных требований является обеспечение формирования жизненной компетентности обучающихся с ОВЗ, ориентация на личностные результаты освоения адаптированной образовательной программы (далее – АОП). Традиционно сложным для педагогов и администрации инклюзивных школ являются вопросы применения инклюзивных технологий обучения, разработки и реализации адаптированных образовательных программ, выстраивания системы комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ.

Обозначенные причины и трудности привели к осознанию необходимости научно-методического, организационного и информационного сопровождения

введения ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ (далее – ФГОС ОВЗ), ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (далее – ФГОС УО) в образовательном пространстве Пермского края. В 2016 году на базе кафедры специальной педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета была создана рабочая группа в составе 95 человек, деятельность которой в соответствии с приказом Министерства образования и науки Пермского края от 14 мая 2015 г. № СЭД-26-01-04-367 «Об утверждении плана-графика введения ФГОС ОВЗ и перечня апробационных площадок по введению ФГОС ОВЗ в Пермском крае» [1] направлена на организационное, информационное, методическое сопровождение введения ФГОС ОВЗ и ФГОС УО в Пермском крае. В состав рабочей группы вошли ведущие преподаватели и сотрудники кафедр специальной педагогики и психологии, теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», отдела воспитания и социализации Института развития образования Пермского края, ГКУПК «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», педагоги и представители администрации 13 школ-апробационных площадок Пермского края.

Деятельность рабочей группы направлена на проектирование практики начального общего образования обучающихся с ОВЗ в соответствии с современными нормативными требованиями и достижениями отечественной и зарубежной специальной педагогики и психологии. Анализ практики образования обучающихся с ОВЗ и мониторинг информационных, технологических, коммуникативных потребностей участников апробационных площадок позволил организовать деятельность пяти групп в соответствии с контингентом обучающихся с ОВЗ и приоритетами деятельности школ.

Рабочая группа №1. «Организация образовательного пространства для обучающихся с сенсорными нарушениями развития в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (глухие, слабослышащие, слепые, слабовидящие) по апробации введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ» научный руководитель: Ворошникова О.Р., опорные площадки: ГКБОУ «Школа-интернат для детей с нарушением слуха и речи»; ГБОУ ПК «Школа-интернат для детей с нарушением зрения»; школа-участник: МБОУ «Школа № 4 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Березники;

Рабочая группа № 2. «Организация образовательного пространства для обучающихся с задержкой психического развития, с тяжелыми нарушениями речи в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (ЗПР, ТНР)», научный руководитель: Аюпова Е.Е., опорные площадки: МБОУ «Школа-интернат № 1 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми; МБОУ «Школа-интернат № 4 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми; школы-участники: МБОУ «Школа № 4 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Березники; МБОУ «Начальная общеобразовательная школа» ЗАТО Звездный;

Рабочая группа № 3. «Организация образовательного пространства для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ», научный руководитель: Наумов А.А., опорные площадки: МБОУ «Школа-интернат № 4 для обучающихся с ограниченными

возможностями здоровья» г. Перми; школа-участник: МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 114» г. Перми;

Рабочая группа № 4. «Организация образовательного пространства для обучающихся с расстройствами аутистического спектра в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ», научный руководитель: Богомяккова О.Н., опорные площадки: МАОУ "Школа № 18 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" г.Перми; школы-участники: МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 14» г. Березники; ГКБОУ «Школа-интернат для детей с нарушением слуха и речи»; МБОУ «Начальная общеобразовательная школа» ЗАТО Звездный;

Рабочая группа № 5. «Организация образовательного пространства для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в соответствии с требованиями ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)», научный руководитель: Перетягина А.Г., опорная площадка: МОУ «Киселевская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ»; школы-участники: МАОУ «Школа № 18 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г.Перми; МБОУ «Специальная коррекционная общеобразовательная школа для обучающихся с ОВЗ» г. Кунгур; МБОУ «Сивинская общеобразовательная школа-интернат»; МБОУ «Верещагинская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с интеллектуальными нарушениями».

Основными содержательными линиями деятельности всех рабочих групп стали:

- организация образовательной деятельности обучающихся в условиях специальных (коррекционных) школ, общеобразовательных (инклюзивных) учреждений в соответствии с современной нормативной базой и требованиями ФГОС ОВЗ, ФГОС УО;

- построение моделей образовательного пространства для разных нозологических групп обучающихся с ОВЗ в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ, ФГОС УО;

- проектирование, содержательное наполнение и реализация адаптированных основных общеобразовательных программ (далее – АООП) в части целеполагания, планирования результатов их освоения и проектирования системы оценивания в образовательных организациях разных типов в соответствии с требованиями образовательных стандартов и ООП обучающихся разных нозологических групп;

- разработка системы оценки достижения планируемых предметных результатов освоения АООП в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ, ФГОС УО для 1 – 2 классов;

- составление методических рекомендаций по разработке программы коррекционной работы в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ, ФГОС УО;

- создание открытого информационного ресурса «Сопровождение введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью в Пермском крае»;

- повышение профессиональной компетентности педагогов Пермского края в вопросах образования и сопровождения обучающихся с ОВЗ в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ, ФГОС УО.

Результаты деятельности рабочей группы подробно описаны в статье «Сопровождение введения ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в практику образовательной деятельности школ Пермского края», опубликованной в Пермском педагогическом журнале.

Кратко охарактеризуем деятельность каждой из пяти представленных выше рабочих групп. Основным направлением деятельности школ – апробационных площадок в составе рабочих групп по введению ФГОС ОВЗ, ФГОС УО для обучающихся разных нозологий стала работа по организации образовательной деятельности обучающихся в условиях специальных (коррекционных) школ, общеобразовательных (инклюзивных) учреждений в соответствии с современной нормативной базой и требованиями ФГОС; по проектированию и реализации адаптированных основных общеобразовательных программ в части планирования результатов их освоения и проектирования системы оценивания; по содержательному наполнению АООП в соответствии с требованиями образовательных стандартов и особых образовательных потребностей обучающихся разных нозологических групп; по проектированию и созданию специальных условий в образовательных организациях разных типов, реализующих адаптированные образовательные программы разной видовой направленности, по проектированию алгоритма введения ФГОС, моделированию образовательного пространства в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ, ФГОС УО.

В рамках деятельности рабочей группы № 1 по организации образовательного пространства для обучающихся с сенсорными нарушениями развития в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (глухие, слабослышащие, слепые, слабовидящие) по апробации введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ» были проведены семинары по проектированию метапредметных результатов, предметных результатов освоения АООП в соответствии с вариантами ФГОС ОВЗ: 1.2., 2.2., 3.2., 4.2. Были детально проанализированы программы коррекционной работы, формирования универсальных учебных действий (далее - УУД), проанализированы, переработаны в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ (обозначенные варианты) рабочие программы дисциплин, коррекционных курсов для обучающихся 1-2 классов, внесены изменения в учебные планы, в том числе разработаны варианты учебных планов. Уточнены и дополнены специальные условия, требующиеся для обучающихся с нарушениями слуха, нарушениями зрения. В рамках деятельности группы особое внимание было уделено проектированию регулятивных УУД и систем их оценивания, предметных результатов для обучающихся 1-2 классов по вариантам: 1.2., 2.2., 3.2., 4.2. В ноябре 2017 года две школы, входящие в состав рабочей группы № 1, провели стажировочный семинар по организации образовательного пространства для обучающихся с сенсорными нарушениями.

В качестве актуальных проблем продолжения деятельности по сопровождению введения ФГОС ОВЗ для обучающихся с нарушением слуха, зрения считаем важным обозначить следующие: построение системы оценивания предметных результатов освоения АООП по следующим годам обучения, разработка программ коррекционной работы для вариантов: 1.1., 2.1., 3.1., 4.1., реализующихся в условиях общеобразовательной (инклюзивной) школы. Не менее

актуальной проблемой считаем разработку АОП и СИПР по вариантам: 1.4., 3.4. для детей, имеющих тяжелые множественные нарушения, в структуре дефекта которых имеются сенсорные и интеллектуальные нарушения.

Деятельность рабочей группы № 2 по организации образовательного пространства для обучающихся с задержкой психического развития, с тяжелыми нарушениями речи в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (ЗПР, ТНР)» была направлена на анализ и создание специальных условий образования обозначенных категорий обучающихся с ОВЗ в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ в различных образовательных организациях: варианты 5.1., 7.1. – в общеобразовательных (инклюзивных) школах, 5.2., 7.2. – в специальных (коррекционных) школах. В качестве результатов деятельности группы можно выделить следующие: проектирование коммуникативных УУД обучающихся разных групп с ОВЗ, разработка программ коррекционной работы для обучающихся с ЗПР и ТНР (по вариантам ФГОС: 5.2., 7.2.), проектирование предметных результатов и системы их оценивания для обучающихся с ТНР и ЗПР, разработка методических рекомендаций по проектированию программ коррекционной работы для обучающихся с ТНР и ЗПР. Данная рабочая группа провела два стажировочных семинара на базе МБОУ «Школа-интернат № 1 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми, посвященных проблемам построения образовательного пространства и сопровождения начального общего образования обучающихся с ЗПР в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ.

В качестве перспективных линий научно-методического сопровождения деятельности по введению ФГОС ОВЗ для обозначенных категорий обучающихся участники группы выделяют: разработку и апробацию различных вариантов АОП и АОП в общеобразовательных организациях (СОШ, ООШ, НОШ).

Деятельность рабочей группы № 3 была направлена на разработку модели программ коррекционной работы с обучающимися с НОДА, методических рекомендаций по разработке программ коррекционной работы для обучающихся с НОДА, обсуждение особенностей оценивания предметных результатов освоения АОП для обучающихся с НОДА. Наиболее ценный вклад в рамках деятельности данной рабочей группы внес педагогический коллектив МБОУ «Школа-интернат № 4 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми. В качестве результатов деятельности группы можно выделить следующие: проектирование познавательных УУД обучающихся разных групп с ОВЗ, разработка программ коррекционной работы для обучающихся с НОДА (по разным вариантам ФГОС), проектирование предметных результатов и системы их оценивания для обучающихся с НОДА, разработка методических рекомендаций по проектированию программ коррекционной работы для обучающихся с НОДА. МБОУ «Школа-интернат № 4 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми провела на своей базе краевой стажировочный семинар по вопросам организации образовательного пространства для обучающихся с НОДА.

Перспективами деятельности данной группы являются: построение системы оценивания результатов освоения АОП, разработка программ коррекционной работы для варианта 6.1., реализующегося в условиях общеобразовательной

(инклюзивной) школы. Не менее актуальной проблемой является разработка АОП и СИПР по варианту 6.4.

Деятельность рабочей группы № 4 по организации образовательного пространства для обучающихся с расстройствами аутистического спектра в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ была направлена на проектирование практики образования обучающихся с РАС в условиях специальной (коррекционной) школы. Важное место среди вопросов, включенных в проектирование, были вопросы комплексного сопровождения, построения программ коррекционной работы для обучающимися с РАС, проблемы внутри- и межведомственного взаимодействия в процессе образования обучающихся с РАС. Основными результатами деятельности рабочей группы стали: разработка системы оценивания личностных результатов освоения АООП в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (РАС); разработка методических рекомендаций по проектированию и реализации программ коррекционной работы в рамках ФГОС НОО ОВЗ обучающихся с РАС, проектирования оценки достижения планируемых предметных результатов освоения АООП НОО обучающихся с РАС, по вариантам ФГОС ОВЗ, ФГОС УО, 1-2 год обучения, вариант 8.2., 8.3., 8.4., непрерывное повышение квалификации педагогов и специалистов образовательных организаций – участников рабочей группы, обобщение и систематизация практического опыта, трансляция опыта на краевом уровне, организация и проведение краевого стажировочного семинара «Организация образовательного процесса для обучающихся с расстройствами аутистического спектра в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ» на базе МАОУ «Школа № 18 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми.

В качестве актуальных проблем продолжения деятельности по сопровождению введения ФГОС ОВЗ для обучающихся с РАС участники группы считают важным обозначить следующие: построение системы оценивания результатов освоения АООП, разработка программ коррекционной работы для вариантов: 8.1., 8.2., 8.3., 8.4., реализующихся в условиях общеобразовательной (инклюзивной) школы и школы для обучающихся с ОВЗ. Не менее актуальной проблемой участники группы считают разработку АОП и СИПР по варианту 8.4.

Деятельность рабочей группы № 5 по организации образовательного пространства для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в соответствии с требованиями ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) была направлена на проектирование практики образования обучающихся с умственной отсталостью в условиях специальной (коррекционной) школы, проектирование и содержательное наполнение личностных, предметных результатов 1-2 годов обучения обучающихся с умственной отсталостью, базовых учебных действий, программ коррекционной работы и методических рекомендаций по ее проектированию для разных вариантов ФГОС УО. Результаты обозначенной деятельности были представлены на семинаре по проектированию системы оценивания личностных, метапредметных результатов, базовых учебных действий. Представленные для обсуждения на семинаре результаты деятельности данной рабочей группы вызвали достаточное количество вопросов и рекомендаций со стороны участников семинара.

В качестве важных проблем для продолжения деятельности по научно-методическому сопровождению введения ФГОС УО необходимо выделить проблему построения системы оценивания результатов освоения АООП, АОП, СИПР обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Все рабочие группы считают важным продолжить работу в рамках реализации ФГОС для обучающихся с ОВЗ и ФГОС для обучающихся с УО, реализуя проекты комплексного сопровождения, системного подхода к деятельности. Заявленный фокус внимания ориентирован на формирование активной позиции родителей как субъектов образовательного процесса. Именно это направление профессиональной деятельности системы сопровождения выявило свою актуальную значимость на круглых столах и внешних встречах в деятельности рабочих групп. В этом случае деятельность образовательных организаций будет ориентирована на моделирование деятельности образовательных организаций, направленной на расширение родительских компетенций и формирование активной субъектной позиции родительства.

Постоянно проводимые мониторинги информационных, технологических, коммуникативных, мотивационных и рефлексивных потребностей педагогов Пермского края, работающих с обучающимися с ОВЗ в системе общего образования позволил выявить ряд проблем, требующих сопровождения образовательной деятельности по введению ФГОС ОВЗ, ФГОС УО:

1. Недостаточная психологическая и методическая готовность педагогов образовательных организаций, реализующих АООП и АОП для разных нозологических групп обучающихся с ОВЗ, к работе по ФГОС ОВЗ, ФГОС УО, к работе с обучающимися с ОВЗ;
2. Недостаточная материально-техническая база;
3. Нехватка квалифицированных кадров, имеющих специальное образование, умеющих работать с детьми с ОВЗ, знающих специфику развития каждого ребенка различной нозологии;
4. Трудности разработки СИПР для разных групп обучающихся с ОВЗ;
5. Необходимость разработки программ коррекционной работы в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ для обучения в инклюзивной школе по первым вариантам стандарта.

Перспективы продолжения деятельности по научно-методическому сопровождению введения ФГОС ОВЗ и ФГОС УО состоят в продолжении работы по построению системы оценивания предметных результатов для последующих лет обучения, разработке программ коррекционной работы для первых вариантов ФГОС ОВЗ, реализующихся в условиях общеобразовательной (инклюзивной) школы, разработке АОП и СИПР для четвертых вариантов ФГОС ОВЗ, второго варианта ФГОС УО.

Библиографический список

1. Об утверждении плана-графика введения ФГОС ОВЗ и перечня апробационных площадок по введению ФГОС ОВЗ в Пермском крае // Приказ Министерства образования и науки Пермского края от 14 мая 2015 г. № СЭД-26-01-04-367 <http://minobr.permkrai.ru/upload/iblock/0b6/4597file.pdf>

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ «РАБОТА С БУМАГОЙ: ПЕРВЫЕ СТУПЕНЬКИ» КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Я обучаю детей с глубокой умственной отсталостью, ТМНР.

В моем классе 8 учеников. Несмотря на то, что все дети имеют статус ребенка-инвалида, они – полноправные ученики, одновременно с учениками школы, города, страны приходят в школу, по звонку занимают место за партой. Они готовы учиться.

Но как научить детей читать, если у них слабо развита или отсутствует концентрация внимания? Как научить писать, если не развита мелкая моторика, если им трудно держать карандаш? Как помочь поверить в себя, если руки – непослушны, слабое восприятие цвета и формы, отсутствует сила воли?

Ответом на данные вопросы может служить вовлечение детей в продуктивные виды деятельности – рисование, лепка, аппликация, моделирование. Занятия художественным творчеством – оптимальный способ для формирования трудовой умелости и волевой сферы детей, развития восприятия и сенсомоторных навыков, что является главным стимулом развития центральной нервной системы, психических процессов, речи. Бумага – уникальный материал, дающий детям возможность развития, творческого созидания

Возьмите в руки салфетку, сомните ее, ощутите мягкость, податливость этого материала. Положите на ладошку. Что вы увидели в этом комочке? Снежок, капельку дождя, глазик птички,..? Но если комочков много: это – падающий снег, это проливной дождь.

Методологической основой ФГОС ОО с УО является системно-деятельностный подход, возможность формирования содержания АООП с учетом образовательных потребностей обучающихся, их способностей, состояния здоровья, индивидуальных особенностей.

Важным условием организации учебного процесса для детей с тяжелой умственной отсталостью, большинство которых являются инвалидами, является оснащение его необходимыми специальными средствами обучения.

К сожалению, учителя, работающие с детьми данной категории, сталкиваются с недостатком, а чаще – отсутствием специальных средств обучения, учебно-методической литературы. При подготовке уроков дидактический, демонстрационный материал подбирается учителем из различных источников, часто не приближенных к уровню восприятия учащихся, что затрудняет реализацию принципов системности, концентрического построения содержания урока.

Результаты анализа данных аспектов подтолкнули меня на создание учебно-методического пособия: «Работа с бумагой: первые ступеньки».

Содержание пособия направлено на решение основных задач образования детей с тяжелой умственной отсталостью и ТМНР:

- содействие общему развитию,
- формирование жизненной компетенции учащихся.

Заглядывая вперед, я спрогнозировала ожидаемые результаты:

- предметные: умение использовать приемы обрывания, скатывания, сминания бумаги; личностные: умение выражать положительную эмоциональную реакцию в процессе деятельности;
- базовые учебные действия: умение вступать в речевое общение с учителем и одноклассниками; умение принимать оценку, оценивать результаты собственной и чужой творческой деятельности.

Отличительная основа содержания пособия от аналогичных по профилю пособий заключается в объединении нескольких техник изобразительной деятельности – обрывная аппликация, аппликация из скрученных комочков бумаги (салфеток), игрушки из мягкой бумаги (салфеток) - по главному признаку: работа с бумагой без использования ножниц. Следовательно, рекомендуемый материал пособия дает возможность творить даже тем детям, кто только начинает свой путь в творчестве, чьи пальчики еще не настолько развиты, чтоб освоить навыки работы с ножницами.

Пособие представлено бумажным вариантом, дополненным мультимедийными презентациями, созданными в среде Microsoft Power Point.

В бумажном варианте идет описание техник работы с бумагой, этапов изготовления изделия. Также здесь можно ознакомиться:

- с методическими рекомендациями по организации занятий,
- требованиями к бумаге,
- тренировочными упражнениями,
- списком литературы и интернет-ресурсов.

Электронное сопровождение позволяет педагогу наглядно показать:

- натуральный объект,
- образец изделия,
- на примере одного изделия данной техники этапы изготовления.

Надписи изделий могут использоваться как тренировка глобального чтения.

Шаблон можно увеличить, распечатать.

Введение гиперссылок упрощает поиск необходимой темы.

Данное пособие соответствует требованиям ФГОС ОО с УО, принципам обучения детей с умственной отсталостью:

- непрерывность и системность в проведении занятий с постепенным наращиванием уровня сложности;
- универсальность. Данная программа служит не только узким целям творческого развития, она соответствует задачам нравственного воспитания, жизненной компетенции.
- новизна и современность. Зона «ближайшего развития» для каждого ребенка, выбора индивидуального маршрута и темпа его освоения.

Условия применения пособия: творческая атмосфера в классе, эмоциональный настрой ребенка на созидание; организация рабочего места (эстетичность, гигиенические условия); поддержка учителя; право ребенка на успех; установление связи изготавливаемого изделия с окружающей действительностью; игра, элементы учебно-познавательных игр.

Трудоемкость, ограничения: предлагаемые задания соответствуют зоне ближайшего развития детей; группа учащихся не должна превышать количества 5 учеников.

Пособие апробировано в начальных классах обучающихся по 2 варианту АООП. Постоянное включение данных техник в тематику уроков, внеурочной деятельности дает положительную динамику в развитии детей. Не владея ножницами, но освоив техники обрывания, сминания бумаги дети имеют возможность сами изготовить подарок своим близким, поучаствовать и занять призовые места во всевозможных конкурсах творчества.

Выставки творчества радуют как самих детей, так и их родителей. Дети становятся самостоятельнее в выполнении творческих работ, улучшается эмоциональный фон класса.

Таким образом, включение учебно-методического пособия «Работа с бумагой: первые ступеньки» в образовательный процесс создает новые возможности для развития физического и социального потенциала детей с тяжелой умственной отсталостью и ТМНР, содействует формированию их жизненной компетенции.

Гукасова М.П., магистрант
Научный руководитель: к.пс.н., доцент
Слюсарева Е.С. Ставропольский
государственный педагогический институт
г. Ставрополь

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА В ПРЕОДОЛЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОЛОНТЕРОВ И ЛИЦ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ЗРЕНИЯ

В настоящее время проблема преодоления психологических барьеров взаимодействия является междисциплинарной и представляет интерес для специалистов разных научных направлений, так как от умения выстроить взаимодействие зависит успешность и совершенствование личности в профессиональном росте, взаимоотношениях с другими людьми, в итоге – социализация личности [6].

Появление психологических и коммуникативных барьеров общения существенно мешает как общению отдельных индивидов, так и целых социальных слоев. А так как человек – существо социальное – общение ему просто необходимо. Особенно актуальна проблема взаимодействия людей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе лиц с одновременными нарушениями зрения и слуха (слепоглухих), с людьми, имеющими сохранный слух и зрение. В процессе коммуникации слепоглухих и зрячеслышащих барьеры взаимодействия проявляются у обеих сторон [4].

Наиболее часто в зоне научного интереса исследователей оказывался вопрос развития адекватных средств передачи информации в межличностном взаимодействии, поиск наиболее эффективных методов решения проблем в коммуникации. Однако и сейчас сохранился дефицит систематизированных сведений о механизмах нарушений взаимодействия и эффективных технологий их диагностики и коррекции.

Изучением проблемы психологических барьеров взаимодействия лиц с бисенсорными нарушениями занимались отечественные и зарубежные ученые,

такие как: Басилова Т.А., Жигорева М.В., Мещеряков А.И., Саломатина И.В., Сироткин С.А., Суворов А.В., Ян ван Дайк и др.

Вместе с тем, целый ряд проблем по преодолению барьеров в процессе взаимодействия молодежи и людей с отклонениями в развитии, в том числе слепоглухих и зрячеслышащих, остаются малоизученными. Мало исследованы проблемы развития способности противостоять многочисленным трудностям, умение преодолевать кризисные ситуации, способность принимать нестандартные решения, постоянно контролировать свою деятельность и поведение в процессе взаимодействия со взрослым слепоглухим. Практически отсутствуют работы, раскрывающие этимологию психологических барьеров, возникающих в работе с людьми, имеющими отклонения в развитии, не обозначены факторы и условия, обеспечивающие преодоление психологических барьеров, возникающих при взаимодействии волонтеров с людьми со сложными отклонениями в развитии, в том числе и слепоглухих и зрячеслышащих, мало изучены технологии предупреждения и преодоления психологических барьеров [3, 5].

Проанализировав работы Т.А. Басиловой, С.А. Сироткина, А.В. Суворова, удалось выделить психологические барьеры взаимодействия слепоглухих и зрячеслышащих [2, 6, 7]:

1. Психолого-познавательные барьеры (А.И. Пилипенко), к которому относится неумение перенести имеющиеся знания о психологических особенностях слепоглухих людей в практику взаимодействия с ними и барьер некомпетентности, связанный с незнанием средств передачи информации слепоглухому партнеру (не владение дактилологией, жестовой речью и т.д.).

2. Эмоциональные барьеры (Н.И. Шевандрин), к которым мы отнесли: барьер неверия в собственные силы; барьер психической напряженности (тревожность, невозможность инициировать контакт со слепоглухим собеседником); барьер страха; барьер стыда и вины, возникающий из-за неловкости за себя.

Следует отметить, что данная группа барьеров в равной степени остро выражена как у слепоглухих, так и у зрячеслышащих собеседников.

У слепоглухого человека это чаще выражается в барьере самоотношения, который проявляется в страхе осуждения, страхе быть непонятым, ощущении неловкости, бесполезности, собственной назойливости. А.В. Суворов пишет: «В большинстве случаев при загвоздке в общении я просто не знаю, как с хорошей миной выйти (выпутаться) из явно плохой игры, а поэтому нагромождаю глупости, о которых потом очень горько и очень долго сожалею, за которые сам себя казню» [7, С.58].

У зрячеслышащих волонтеров данные барьеры, в большинстве случаев, проявляются как барьер неверия в собственные силы, барьер страха в общении со слепоглухими людьми, барьер стыда и вины, возникающий из-за неловкости за себя или другого.

3. Коммуникативные барьеры, которые проявляются как:

– смысловой или семантический барьер – возникает в результате непонимания ситуации взаимодействия: слепоглухой человек может не понять смысла разговора, шутки, что может привести к нарушению стратегий поведения;

– лингвистический барьер: трудности в общении зависят не только от степени владения речью (словесной, жестовой или дактилологией), но и от специфики этой речи. Использование жестовой речи предполагает иной тип речевого мышления, который нередко затрудняет взаимопонимание;

– фонетический барьер – нарушения речи, искаженный грамматический строй речи и т.п., особенности речи слепоглухого человека затрудняют ее восприятие зрячеслышащими;

– логический барьер – не умение выразить собственные суждения слепоглухому человеку или, владея дактилогией, передать сообщение, не искажая логики высказывания и т.д.

На наш взгляд, одним из эффективных методов предупреждения и преодоления вышеописанных барьеров взаимодействия волонтеров и слепоглухих взрослых, является социально-психологический тренинг.

Социально-психологический тренинг – активный групповой метод, направленный на усовершенствование и развитие установок, навыков и знаний межличностного общения. Этот метод разработан под руководством Форверга в Лейпцигском университете в Германии. В Россию практику социально-психологического тренинга ввела Петровская Лариса Андреевна в 1982 году.

Основными задачами социально-психологического тренинга можно рассматривать [2]:

1. Развитие специальных умений. Так, например, развитие психологических знаний, многообразие взглядов на развитие личности человека, процесс взаимодействия партнеров, методы эффективного общения.

2. Приобретение диагностических знаний и умений. Усвоение внешне выражаемых умений, знаний и навыков общения: в парном и коллективном взаимодействии, т.е. обогащение техники и тактики общения.

3. Самодиагностика участников этого тренинга: особенности восприятия себя, партнера по общению и ситуации общения в целом. Коррекция психолого-коммуникативных установок (искренность - манипуляция, вовлеченность - избегание общения, настойчивость – соглашательство), т.е. развитие личных стратегий общения.

4. Личностное саморазвитие. Развитие и коррекция личности в целом, ее глубинных образований, решение экзистенциальных проблем.

Решению этих задач способствуют такие виды социально-психологического тренинга как:

- тренинг коммуникативной компетенции;
- индивидуального стиля;
- самореализации личности;
- делового и партнерского общения;
- когнитивный, постдиагностический тренинг - коррекция и др.

Концепция и практическая значимость социально-психологического тренинга, получившая широкое развитие как у нас в стране, так и за рубежом, нацелена на совершенствование психологической культуры коррекции и самокоррекции как личности, так и группы. Это позволяет успешно преодолевать психологические барьеры, как личности, так и общности, которые мешают их наиболее эффективной деятельности.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. – М., Воронеж, 1999.
2. Ермакова Е. А. Теоретический анализ причин и механизмов возникновения трудностей в социальном взаимодействии у лиц с двойным сенсорным нарушением // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 2481–2485. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/53499.htm>.

3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик.–М., 1981.
4. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. – М., 1981
5. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М., 1993.
6. Сироткин С.А. Этика взаимоотношений и общения со слепоглухими.– М., 2006.
7. Суворов А.В. Встреча вселенных или слепоглухие пришельцы в мире зрячеслышащих. – М., 2018.

Гуляева А.В., магистрант

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры
специальной педагогики и психологии
Наумов А.А. ПГГПУ, г. Пермь
gulyaeva1982@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И ПРАКТИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПОДДЕРЖКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ НА ПРИМЕРЕ КРАСНОКАМСКОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО РАЙОНА

Статистика последних лет указывает на неизбежное увеличение количества детей с особыми возможностями здоровья. В связи с этим перед образовательными организациями встает ряд проблем.

В процессе преобразований в обществе высветились проблемы, связанные с включением детей с ограниченными возможностями в систему образования, которое на сегодняшний день еще не готово предоставить для данной категории обучающихся необходимые условия для получения качественного образования.

До недавнего времени специальные (коррекционные) образовательные организации, не взаимодействовали с общеобразовательными школами, приступающими к решению общих задач по построению коррекционно-педагогического процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзия же, выступающая в качестве нового ориентира образовательной политики в области обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, требует перестройки всего процесса массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей всех детей, так называемого слияния двух параллельно существующих систем общего и специального образования. В ситуации инклюзивного образования специальное образование должно прийти в массовую образовательную организацию и стать профессиональным ресурсом обычного педагога. Ресурсы, в первую очередь человеческие (квалифицированные специалисты, компетентные в решении задач обучения, воспитания, социальной адаптации и интеграции в обществе учащихся с ограниченными возможностями здоровья), сконцентрированные в коррекционных школах и необходимые для внедрения в образовательных организациях, должны стать доступными для педагогов массовых школ.

В условиях модернизации российского образования разработка механизмов адаптивных стратегий для людей с особыми образовательными потребностями является закономерным этапом, связанным с переосмыслением обществом и государством своего отношения к людям с особыми образовательными

потребностями, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование.

В последние годы все более востребованным становится создание на базе образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы, ресурсных центров как механизма движения зарождающейся инновационной практики инклюзивного образования.

В настоящее время в России применяются три подхода в обучении детей с особыми образовательными потребностями:

1. Дифференцированное обучение детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в специальных организациях.

2. Интегрированное обучение детей в специальных классах в общеобразовательных учреждениях.

3. Инклюзивное обучение – совместное обучение детей с особыми образовательными потребностями вместе с обычными детьми.

Далее, мы хотели бы обратиться к опыту нашего региона, Пермского края, для анализа реализации опыта инклюзивного обучения.

В системе общего образования Пермского края в настоящее время существует несколько моделей обучения детей с ограниченными возможностями здоровья:

- специальное (коррекционное) учреждение с дневным или круглосуточным пребыванием детей (интернат);

- специальные (коррекционные) классы в общеобразовательной организации;

- совместное обучение детей, различные формы индивидуального обучения.

Система образования Пермского края стремится к тому, чтобы каждый ребенок с особенностями развития имел возможность реализовать свое право на образование в образовательной организации любого типа и получить при этом необходимую ему специализированную поддержку.

Модели инклюзивного образования реализуются на базе следующих муниципальных учреждений нашего края:

- Муниципальное автономное образовательное учреждение «Основная общеобразовательная школа № 73» г. Перми. Обучающиеся с ОВЗ и с инвалидностью, находятся со сверстниками при сопровождении психологов, тьюторов, дефектологов и других узких специалистов.

- Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Основная общеобразовательная школа № 7» г. Краснокамска. Разработана и функционирует программа «Школа доступных возможностей» на 2017-2019 гг. Модель включает в себя пять основных тем: организация учебно-воспитательного процесса, работа с родителями, переподготовка кадров, изменение пространства, муниципальный координационный совет.

- Муниципальное автономное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 14» г. Березники. С 2011 года по итогам краевого конкурса «Школа равных возможностей» в школе реализуется проект «Инклюзивное образование в средней общеобразовательной школе» с целью создание условий для удовлетворения образовательных потребностей детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении. Содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ определяются

адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. Школа отработывает три формы включения детей в инклюзивное обучение: частичная (специальный коррекционный класс), комбинированная (дети с ОВЗ в условиях общеобразовательного класса), временная (индивидуальное обучение детей с ОВЗ с включением в состав общеобразовательного класса на часть процесса). Основные направления работы: психолого-педагогическое сопровождение, создание условий, подготовка квалифицированных специалистов, работа ПМП консилиума.

- Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Калиновская средняя общеобразовательная школа» Чернушинского муниципального района. На базе школы разработана и действует инновационная образовательная программа «Организационные и методические аспекты инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях сельской школы». Предлагаемая руководством школы модель предполагает организацию системы обучения и комплексного сопровождения в образовательном процессе детей с ограниченными возможностями здоровья совместно с нормально развивающимися сверстниками в условиях общеобразовательной школы. В школе работают классы: обычные, инклюзивные и классы коррекции, которые обучаются в своих классах, но пересекаются и занимаются вместе на внеклассных мероприятиях. Акцент при работе в инклюзивном образовании ставится на социальной и академической успешности.

- Муниципальное автономное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 111» г. Перми. В модель включаются три основные компоненты: педагогический, психодидактический и социальный. Таким образом, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья включен в два основные деятельности: образовательную и внеурочную через использование следующих технологий: информационной, здоровьесберегающей, проектной, дистанционной и технологии «звучащий мир».

- Муниципальное автономное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 114» г. Перми (лучшая инклюзивная школа России в 2017 году). Модель инклюзивной школы предполагает следующее: совместное обучение в общеобразовательном классе по общеобразовательной программе, по адаптированным образовательным программам и индивидуальным учебным планам, режим полного дня с проведением коррекционных и реабилитационных мероприятий, деление по группам здоровья на уроках физкультуры. Модель подразумевает непрерывность сопровождения, поэтому также в данной модели важна связь с социальными партнерами, в частности, с профессиональными учебными заведениями.

- Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение "Средняя общеобразовательная школа № 3" г. Перми. Модель инклюзивного образования данной школы в центр ставит непрерывность сопровождения: от детского сада до высшего учебного заведения, а также ценность сетевого взаимодействия в социуме. Модель инклюзивного образования включает в себя: доступную образовательную среду, кадры, психолого-педагогическое сопровождение, а также систему методического сопровождения педагогов. В социуме школа взаимодействует с учреждениями культуры, общественными организациями, другими образовательными организациями и социальными партнерами.

А теперь остановимся на Краснокамском муниципальном районе Пермского края. В районе функционируют специальная школа МБУ «Краснокамская адаптивная школа-интернат» и 15 общеобразовательных школ. На сегодняшний день остро стоит необходимость инклюзивного образования, так как специальная школа переполнена, а количество детей с ограниченными возможностями здоровья ежегодно увеличивается.

Нами была разработана модель ресурсного центра поддержки инклюзивного образования, функцию которого на себя взяла одна из общеобразовательных школ района. Содержание образования и условия организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида (на каждого разработана индивидуальный образовательный маршрут). В школе создаются специальные условия для получения образования обучающимися с ОВЗ. Школа отрабатывает на данный момент одну форму включения детей – комбинированную, когда дети с ОВЗ обучаются в условиях общеобразовательного класса). В планах предполагается три формы включения детей в инклюзивное обучение: частичная (специальный коррекционный класс), комбинированная (дети с ОВЗ в условиях общеобразовательного класса), временная (индивидуальное обучение детей с ОВЗ с включением в состав общеобразовательного класса на часть процесса). Вот здесь и встает первая проблема, которую мы рассмотрим в данной статье – отсутствие педагогов, готовых работать в инклюзивных и специальных классах.

Основные направления работы: психолого-педагогическое сопровождение, создание условий, подготовка квалифицированных специалистов, работа психолого-медико-педагогического консилиума.

Основными задачами ресурсного центра на базе общеобразовательной школы являются:

- разработка системы внедрения инклюзивного образования в систему массовой школы;
- методическая помощь (проведение семинаров, круглых столов, практикумов) по повышению компетентности педагогов, работающих с детьми с разной нозологией;
- помощь в преодолении эмоциональных, психологических и других трудностей у педагогов при работе в инклюзивном классе;
- разработка системы вовлечения родителей обучающихся с ОВЗ в образовательный процесс.

Готовность педагога школы является одним из главных вопросов, требующих разработки и активной реализации программ повышения квалификации и психологического сопровождения участников инклюзивного процесса. Инклюзивное образование, которое интенсивно, зачастую стихийно, внедряется в общеобразовательную школу, ставит перед ней много вопросов и новых задач.

Благоприятную среду для внедрения инклюзивного образования возможно создать только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса, в первую очередь, администрации школы. В такой среде должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого обычного. Принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию

потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей. Таким образом, мы говорим о том, что все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства; все дети обеспечиваются такой поддержкой, которая позволяет им быть успешным, ощущать безопасность и уместность.

Использование совместных усилий учителей общеобразовательной и коррекционной школы – наиболее эффективный способ удовлетворения особых потребностей детей со специальными образовательными нуждами в условиях инклюзивного класса. Существует потребность в различных моделях сотрудничества и совместного преподавания общих и специальных педагогов. Богатый опыт учителей коррекционных школ – источник методической помощи инклюзии. Успешное внедрение этой практики позволит превратить препятствия и ограничения в возможности и успехи наших детей.

Нами было проведено анкетирование педагогов общеобразовательных школ начальной и основной ступеней образования. Анализ анкет показал, что независимо от стажа педагогической деятельности, специальной подготовки в области инклюзивного образования, в целом готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования рассматривается через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность.

Профессиональная готовность включает в себя:

- информационную готовность;
- знание основ психологии и коррекционной педагогики;
- готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения;
- знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии;
- готовность к профессиональному взаимодействию и обучению;
- поддержку со стороны администрации.

Психологическая готовность включает в себя:

- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение);
- готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция);
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью (данный показатель связан с тем, что от педагогов ожидается, в первую очередь, академическая успешность обучающихся).

Исходя из вышесказанного, систему ресурсного центра целесообразно строить на данных показателях. Любая школа сегодня, общеобразовательная или специальная, должна быть готова принять детей с различными нарушениями и разными возможностями.

Библиографический список

1. Беткер Л.М. Принципы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе // Вестник угроведения. - 2014. - № 3 (18) - С. 92-97.
2. Дубровина С.В. Инклюзивная школа или инклюзивное образование? // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики:

сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / гл. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2017 178-180

3. Кобрин, Л.М. Отечественная система специального образования - фундамент инклюзивного обучения и воспитания / Л.М. Кобрин // Дефектология. - 2012. - № 3. - С. 14-19.

4. Кузьмина О.С. К вопросу о подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. — 2014. — №5.1 (53). — С. 365 — 371.

5. Фомина Т.В. Об опыте работы ресурсного центра по развитию инклюзивного образования «Открытая школа», № 3, 2013, стр.30-31

Денисова М.С., магистрант,
Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры
специальной педагогики и психологии
Наумов А.А. ПГППУ, г. Пермь, Dyenchik@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ С ДЕТЬМИ С ЗПР

Усовершенствование современной концепции российского образования в соответствии с принципами индивидуализации и гуманизации подразумевает разработку теоретических моделей, которые бы более подробно отображали сущность и характер помощи детям с ОВЗ в условиях определенного образовательного комплекса. В данное время значимость поставленной задачи поясняется увеличением численности детей с разными нарушениями здоровья.

Инклюзивное образование - это отнюдь не только организация технических условий с целью свободного доступа детей-инвалидов в учреждения общего образования, а кроме того специфика процесса обучения и воспитания с учетом психофизических перспектив ребенка с ОВЗ и стремления родителей. Помимо образовательного процесса в рамках ФГОС необходимо вовлекать обучающихся в досуговую деятельность. Таким образом, руководствуясь требованиями ФГОС начального общего образования и принципами гуманизации обусловлена актуальность данной проблемы.

Целью данного исследования является рассмотрение особенностей внеурочной деятельности в инклюзивном классе, в котором есть обучающиеся с ЗПР.

В соответствии поставленной цели сформулируем основные задачи:

- рассмотреть сущность понятия «внеурочная деятельность»;
- выделить особенности детей с ЗПР;
- показать, что проблема проведения внеурочной работы в инклюзивных классах требует решения.

Создание внеурочной деятельности в образовательных организациях представляется важным компонентом воспитательного процесса. Она выступает в роли, направленной, образовательно-воспитательной деятельности с обучающимися, организуемой и проводимой педагогом, во внеурочный период в рамках школы. Термин «внеурочная деятельность» не является совершенно новым

в педагогике. Для учреждения образования она неизменно считалась значимой составной частью для осуществления выполняемых им функций [4].

Имеется множество определений внеурочной работы. Мы будем полагать, что внеклассная (внеурочная) работа - это деятельность, организуемая с группой обучающихся либо классом, за пределами урока с целью удовлетворить потребности обучающихся в содержательном досуге, участии в самоуправлении и социально полезной деятельности, детских общественных организациях и объединениях. Вследствие данной работы педагог имеет все шансы раскрыть у детей интересы и их потенциальные способности, а кроме того оказать поддержку в их реализации [5].

Еще В. А. Сухомлинский подчеркивал, значимость внеурочной деятельности утверждая: «Логика учебного процесса таит в себе опасность замкнутости и обособленности, потому что в школе на каждом шагу подчеркивается: достигай успеха собственными усилиями, не надейся на кого-то, и результаты умственного труда оцениваются индивидуально. Чтобы школьная жизнь была проникнута духом коллективизма, она не должна исчерпываться уроками» [3]. На базе школы возможно реализовать следующие виды внеурочной деятельности (см. рис. 1):



Рис. 1. Формы организации внеурочной деятельности

Если рассмотреть универсальные учебные действия (УУД), которыми должны овладеть обучающиеся к концу 4 класса, можно заметить, что значительная их часть является надпредметными или метапредметными. Это значит, что на основе внеурочной работы возможно развитие метапредметных УУД. Также нельзя не отметить, что внеурочная деятельность является плодотворной почвой для развития личностных УУД, так как каждый обучающийся, который находится в группе сверстников, воспринимает себя как часть целого. Ставит цели для себя и для группы, оценивает свои поступки, результаты и т.д.

Одной из основных факторов трудностей, связанных с учебой и воспитанием обучающихся, является особое состояние психического развития личности, которое называется в дефектологии «задержка психического развития» (ЗПР). Каждый 2-й ребенок, который хронически не успевает в школе, имеет ЗПР [1].

Принцип ЗПР состоит в задержанном по сравнению с нормой развитии памяти, мышления, восприятия, внимания, речи, эмоционально-волевой сферы личности. Ограничения познавательных и психических возможностей никак не дают ребенку успешно преодолеть требования и задачи, предъявляемые ему окружением. Дети с задержкой психического развития равно как в дошкольном, так и в школьном возрасте требуют особого подхода в воспитании и в обучении. Постоянно растущее число детей с таким диагнозом предполагает разработку новых

методик, в соответствии с которыми можно корректировать недостатки в психическом развитии. Под задержкой психического развития (ЗПР) понимают синдром временного отставания в развитии равно как всей психики, так и единичных ее функций. 2-ой вариант задержки чаще получается определить только при поступлении ребенка в школу [2].

Основные проявления ЗПР:

- ограниченный запас знаний;
- незрелое мышление;
- отсутствие интеллектуальной мотивации;
- доминирование игровых интересов;
- моментальная перенасыщенность занятиями.

Проблема применения свободного времени подрастающего поколения в целях многостороннего воспитания и развития постоянно были существенными для общества. Развитие детей совершается в любой период их деятельности. Тем не менее более эффективно данное воспитание реализовывать в свободное от обучения время. Таким образом, внеурочная деятельность младших школьников должна быть ориентирована на их культурно-творческую активность и духовно-нравственный потенциал, высокий уровень самосознания, дисциплины, возможности сделать верный нравственный выбор.

Вся система деятельности школы по этому направлению призвана обеспечить право:

- независимого выбора ребятами программ, объединений, которые схожи им по природе, соответствуют их внутренним нуждам;
- понимание себя как гражданина РФ, развитие чувства гордости за свою Отчизну, российский народ и историю РФ, понимание собственной национальной и государственной принадлежности;
- развитие целостного, общественно ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве природной и социальной частей;
- развитие почтительного отношения к другому мнению, истории и культуре иных народов;
- освоение начальными навыками адаптации в активно изменяющемся и развивающемся обществе;
- принятие и овладение общественной роли обучающегося, развитие и формирование общественно важных мотивов учебной деятельности;
- способность к осмыслению общественного окружения, своего места в нем, признание соответствующих возрасту ценностей и общественных ролей;
- развитие эстетических потребностей, ценностей и чувств;
- формирование моральных чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной сочувственности, осмысления и сопереживания чувствам иных людей;
- формирование навыков партнерства с взрослыми и ровесниками в различных социальных ситуациях;
- развитие установки на безопасный, здоровый образ жизни, присутствие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережливому отношению к материальным и духовным ценностям.
- формирование адекватных взглядов о своих возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении;

- освоение социально-бытовыми умениями, используемыми в обыденной жизни;
- обладание навыками коммуникации и общепринятыми ритуалами общественного взаимодействия, в том числе с применением информационных технологий;
- способность к осмыслению и дифференциации картины мира, ее временно-пространственной организации.

Внеклассная работа станет успешным дополнением к работе на уроке только в том случае, если будет соблюдена специфика работы с детьми с ЗПР. Последовательность принципов работы с детьми с ОВЗ была предложена Г.А. Толмачевой:

1. Принцип направленности процесса обучения на всестороннее развитие личности ребенка.
2. Принцип связи обучения с жизнью.
3. Сочетание принципов научности и доступности обучения.
4. Принцип систематичности и последовательности в обучении школьников.
5. Принцип создания оптимальных условий для функционирования процесса обучения.
6. Принцип оптимального сочетания словесных, наглядных и практических методов обучения.
7. Принцип деятельностного подхода в обучении.
8. Специфика реализации принципа сознательности, активности и самостоятельности учащихся.
9. Принцип оперативного контроля и самоконтроля.
10. Принцип обеспечения прочности знаний, умений и навыков в процессе обучения школьников.
11. Принцип педагогического оптимизма.

Как можно заметить, специфика работы с детьми с ЗПР совпадает с общепедагогическими принципами, что и делает успешным работу инклюзивных групп во внеурочной деятельности. Необходимо отметить, что совокупность и «наполнение» данных принципов, все же будет определяться особенностями детей с ЗПР обучающимися в данной группе.

На данном этапе развития системы инклюзивного образования, все больше внимания уделяется учебной деятельности и образовательному процессу на уроках. Существуют кружки и студии для детей с ОВЗ, в которых обучающиеся раскрывают свой творческий потенциал, спортивные таланты, но находятся в обществе особых детей. Критически мало внеурочной работы проводится в рамках инклюзии, так как сложно подобрать оптимальную программу, ориентированную и на интересы детей с ОВЗ, и на интересы типично развивающихся детей одного возраста.

Библиографический список

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. - М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. - 136 с.
2. Неретина, Т. Г. Специальная педагогика и коррекционная психология [Электронный ресурс]: учеб.-метод. комплекс / Т. Г. Неретина. - М.: Флинта: НОУ ВПО «МПСи», 2014. - 376 с.
3. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. – М.: Педагогика, 1979

4. Евладова Е. Внеурочная деятельность в свете требований федерального государственного образовательного стандарта общего образования. - Режим доступа: <http://socialnauki.prosv.ru/article/900>, свободный.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 2011 г. - Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf, свободный.

Долматова Н.С., учитель-логопед,

Бахрутдинова Р.М., учитель начальных классов
МБОУ «Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа-интернат»,
Пермский край, г. Чусовой natalia6359@yandex.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К ПРЕОДОЛЕНИЮ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Речь – один из важнейших компонентов, которая позволяет познавать окружающий мир, общаться со сверстниками, со взрослыми, играет важную роль в становлении личности. Поэтому у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) речь носит стойкий характер, что оказывает отрицательное влияние на психическое развитие, эффективность его обучения. У них несформированны все операции речевой деятельности.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) требуется организовать учебно-воспитательную работу, направленную на коррекцию, компенсацию и предупреждение вторичных отклонений в развитии и обучении, с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка.

В связи с этим требуется новая оценка роли педагога в сопровождении обучающихся с интеллектуальной недостаточностью при включении их в образовательную деятельность и привлечение нового в содержание коррекционно-развивающей работы. Одним из этих эффективных методов работы является проект, применение которого позволяет способствовать развитию познавательной деятельности детей, дает возможность мыслить, развивать внимание, память, творческую активность, умения и навыки, самостоятельность. Важным условием успешного осуществления данной работы является сотрудничество участников образовательного процесса: педагогов, обучающихся, родителей. В нашей школе-интернате на протяжении нескольких лет этот метод используется на уроках. Результат педагогов школы дает положительное применение. Тогда мною было принято решение организовать проектную деятельность в своей логопедической работе.

Обучающиеся коррекционной школы, в большинстве случаев, положительно относятся к логопедическим занятиям, это связано с занимательной формой занятий, необычностью обстановки, новизной заданий, оборудования и т.д. Однако

это еще не означает, что у этих детей в достаточной степени развиты мотивы учебной и речевой деятельности. Разные дети – разные отношения: одни охотно начинают речевую деятельность, другие нехотя, проявляя лень, а есть и те, кто считает эту деятельность ненужной. Поэтому в работе всегда идет опора на уровень развития детей и их психические особенности.

Включение обучающихся в проектную деятельность в коррекционной школе – это трудно и проблематично, так как возможности разной категории детей невелики. Но все-таки возможны при индивидуальном и дифференцированном подходе к каждому обучающемуся. Не все формы проектной деятельности можно использовать с нашими детьми. Наиболее простыми в исполнении и не требующими глубокой проработки научной литературы являются информационные и творческие проекты. Речь идет не о полноценных проектах, выполненных обучающимися самостоятельно, а о проектах, выполненных при помощи учителя и родителей. Свои первые методы проекта начала использовать в работе с обучающимися 3-4 классов, т.к. 1-2 классы еще не совсем готовы к такой деятельности, в силу недостаточно сформированных учебных навыков.

Но в процессе своей логопедической работы мною было выявлено, что обучающиеся 1-2 класса испытывают трудности закрепления произношения звуков, запоминания зрительных букв, ограничен словарный запас по лексическим темам и т.д. Для этого я решила вовлечь обучающихся 1-2 класса, педагога и их родителей в разработку и выполнения проектной деятельности по коррекции звукопроизношения.

Целью своего совместного проекта с обучающимися, педагогом и родителями было:

- закрепить звукопроизношение;
- расширить, обогатить и активизировать словарь обучающихся с данным звуком;
- развивать творческие способности, самостоятельность;
- развивать сотрудничество между обучающимися, педагогом, родителями и учителем-логопедом.

Тип проекта: краткосрочный, совместный, игровой.

Участники проекта: обучающиеся 1-2 классов, педагог начальных классов, родители.

Например, чтобы вызвать и поддержать интерес обучающихся и родителей к совместной работе над звукопроизношением. Мною было предложено создать брошюры, в которых приклеены или нарисованы картинки, изображающие слова, в которых «живет» трудный звук. Так как дети будут многократно повторять звук как изолированно, так и в слогах и словах. Находить место этого звука в слове (начало, середина, конец). Для этого была проведена предметная работа с родителями, на которой было разъяснено создание предмета-брошюры. Целью, которого являлась закрепление звукопроизношения. Эти брошюры использовались на логопедических занятиях, на уроках по развитию речи и обучения грамоте и дома.

Следующим этапом работы был определен вариант подобрать стихи, чистоговорки на заданный звук. Например, ла-ла-ла на цветке сидит пчел или ши-ши-ши – как конфетки хороши и т.д.

На третьем этапе этой работы над проектом стало знакомство с буквой. Совместно с педагогом начальных классов ребята изобразили букву и украсили ее разными способами: лепили из пластилина, вырезали по шаблону из цветной

бумаги, клеили из ниток, ткани и т.д. А некоторые родители находили стихи и сочиняли сказки про заданную букву.

Заключительным этапом стало презентация брошюр о звуке и букве. Каждому учащемуся было предложено представить свою работу.

Обучающиеся так увлеклись работой над проектом, что предложили реализовать себя в работе над другими образами букв алфавита, используя разные способы. В результате этого был создан альбом с изображением букв под названием «Мои трудные буквы». С помощью педагога, а также родителей были представлены в альбом стихи про буквы для запоминания, и их написания. В ходе работы четко прослеживалась повышенная мотивация детей к учебно-познавательной и речевой деятельности.

Таким образом, в результате у нас есть не только продукты нашей деятельности – это пособия в кабинете логопеда для дальнейшей работы с детьми по коррекции звукопроизношения и т.д. Так же улучшились показатели развития по развитию мелкой моторики и артикуляционного аппарата, что немаловажно для первоклассников.

В итоге, проектная деятельность важна тем, что повышает интерес обучающегося. А взрослый поддерживает его, помогая реализовать идеи, тем самым увеличивает самостоятельность ребенка. Работая над проектом, дети учатся сотрудничать, ответственно относиться к выполнению своей части работы, оценивать результаты своего труда и труда своих товарищей.

Библиографический список

1. Организация проектной деятельности в образовательном учреждении./ Сост. С.Г.Щербаклова. – Волгоград: ИТД «Корифей», 2007г. – 96с.
2. Новикова Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование, 2000, № 7.

Емалева М.Г., Береснева Н.А., учителя начальных классов МАОУ «Школа № 152 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», г. Пермь, emaleeva.marina@mail.ru beresneva59@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

С 1 января 2018 года вступило в силу Постановление Правительства РФ "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования», рассчитанная на 2018-2025 гг. Одна из поставленных задач - рост охвата детей дополнительным образованием. Для этого реализуется такой приоритетный проект, как "Развитие дополнительного образования детей и реализация мероприятий молодежной политики". Результатом станет обеспечение к 2020 году охвата не менее 70 - 75 процентов детей в возрасте от 5 до 18 лет качественными дополнительными общеобразовательными программами, в том

числе на базе создающихся модельных центров дополнительного образования детей [3].

Это указывает на необходимость двигаться в данном направлении и в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в нашем случае с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Осуществление дифференцированного и деятельностного подходов, заложенных в основу Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ, предполагает разнообразие организационных форм образовательного процесса и индивидуального развития каждого обучающегося с ОВЗ, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности [4].

В связи с этим рамках дополнительного образования для детей с РАС наиболее оправдано проведение внеурочной деятельности художественной направленности, такой как обучение танцам, музыке, театральному и эстраднему искусству. Учитывая тот факт, что данной категории детей характерны трудности в области социального взаимодействия и коммуникации, на предложенных занятиях реализуются следующие вопросы:

- социализация ребенка с РАС;
- его всестороннее развитие;
- опыт публичного выступления;
- повышение самооценки и рейтинга ребенка в детском коллективе.

Также организация внеурочной деятельности художественной направленности вполне согласуется с методологическим представлением Л.С. Выготского о дефекте как «социальном вывихе», который можно «вправить» только созданием адекватной социальной среды вокруг человека с нарушением развития. «Задача сводится к тому, чтобы нарушение социальной связи с жизнью было налажено каким-то другим путем». Помогая человеку с нарушением развития, необходимо иметь в виду не только его дефект, но и его сильные стороны и наши представления о нормативном психическом развитии [2]. «Педагогике приходится ориентироваться не столько на недостаток и болезнь, сколько на норму и на здоровье, сохранившееся у ребенка» [1].

На что же можно опираться в работе с аутичным ребенком, обучая его танцам, пению, театральной деятельности? Прежде всего, на наличие хорошей слуховой и зрительной памяти, музыкальности и ритмичности. Некая упорядоченность, повторяемость мелодии, движений, словесных текстов – все это является «благодатной почвой» для развития ребенка с РАС, которому свойственно сохранение постоянства. Ограниченный и повторяющийся круг интересов и занятий постепенно расширяется и усложняется, благодаря данному виду деятельности.

При организации кружковых занятий с аутичными детьми прежде всего необходимо обеспечить атмосферу доброжелательности. Только установив эмоциональный контакт, можно вовлекать ребенка с РАС в совместную деятельность.

Организация пространства и времени предполагает четкое разделение функциональных помещений (раздевалка, зал для занятий и др.), помощь при перемещении в образовательном учреждении, визуализацию последовательности действий (расписание).

Желательно присутствие на занятиях ассистента (помощника). Данную функцию часто самостоятельно берут на себя другие дети.

Инструкции должны быть краткие и ясные. Необходимо избегать длинных, пространственных объяснений, просьбы и указания должны быть конкретные, поэтапные, подкрепленные показом. Выполнение тех или иных действий должно быть повторено достаточное количество раз для запоминания ребенком.

При организации музыкальной и театральной деятельности особое внимание необходимо уделять адекватной выразительности речи. Таким детям свойственно нарушение силы голоса и темпа речи. Обращая внимание на правильную артикуляцию, подачу голоса, мы тем самым развиваем речь ребенка с РАС, учим продуктивному общению.

Если говорить о моторном развитии, то, учитывая присущую неловкость, неуклюжесть, следует умеренно работать над языком тела и жестов.

Спонтанность происходящего вокруг ребенка, незапланированность действий могут его дезорганизовать, спровоцировать на негативную реакцию. Поэтому внеурочная деятельность должна быть максимально упорядочена, предсказуема. Но постепенно необходимо вносить небольшие коррективы в происходящее, делая ребенка с РАС более гибким.

Важно быть готовым к тому, что громкие звуки, яркий свет и другие внешние раздражители могут стать причиной неадекватного поведения. Это корректируется подготовкой ребенка взрослым в словесной форме. В дальнейшем проявления негативной реакции сглаживаются.

Ненавязчивое обращение внимания и исправление поведения, не принятого в обществе, помогает не вызвать неприязни и отторжения другими детьми. Аутичный ребенок не осознает того, что на него смотрят окружающие. Пряча глаза, избегая прямого взгляда, он отворачивается, щурится, закрывается руками. Педагогу важно ненавязчиво учить адекватному поведению в коллективе.

Также необходимо дозировать общение ребенка с РАС. Быстрая утомляемость и пресыщаемость требует своевременного отдыха и возможности уединиться.

Говоря о результатах, продвижение вперед, положительная динамика сохраняются только при систематичности занятий с данной категорией детей.

Итогом занятий являются выступления детского коллектива с подготовленными номерами на различных публичных мероприятиях (концертах, фестивалях и др.). Это одна из задач внеурочной деятельности художественной направленности. На это и должен ориентироваться педагог, руководитель кружка, начинающий работать в данном направлении с аутичными детьми.

В заключение следует отметить необходимость постепенного расширения образовательного пространства за пределы учреждения, в котором ребенок с РАС получает дополнительное образование.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей (на основе доклада, прочитанного на II Съезде по социально-правовой охране несовершеннолетних (1924 г.)) / Л.С. Выготский // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 6. – С. 15 – 25.

2. Костин И.А. Помощь в социальной адаптации людям с аутистическими расстройствами: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. - М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2017. - С. 7 – 8.

3. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования». URL:<https://минобрнауки.рф/документы/11990>

4. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/5132>

Зернова С.В., магистрант Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, madam.Svetlana7@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Одной из первоочередных проблем нынешнего общества является оказание детям с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с нарушениями зрения, помощи в социализации, где встает вопрос о необходимости повышения их социально-психологической адаптации и соответственно механизмов ее регуляции, решающим условием которых являются антиципационно-прогностические процессы [3, 5, 8].

В младшем школьном возрасте вопросы прогнозирования как личностной детерминанты социализации занимают особо важное место: у школьников появляются такие новообразования (связанные со вступлением ребенка в школьную деятельность), как рефлексия, внутренний план действий, которые, в свою очередь, являются основой для развития прогностической компетентности [1, 5]. Исследования подтверждают, что младшим школьникам с нарушениями зрения трудно прогнозировать результаты своей деятельности, так как прогнозирование связано с умением анализировать ситуацию, находить ключевые ее стороны и проследить ее развитие (Л.И. Григорьева, 2009, и др.).

В качестве одного из внешних детерминант социализации младшего школьника называются отношения с родителями. Семейные отношения, несмотря на появление у ребенка социальной позиции ученика, продолжают оставаться для него значимым институтом социализации [2]. Во многом взаимоотношения родителей с ребенком теперь опосредуются школой: родители закрепляют у ребенка формирующиеся в школе знания, умения, навыки и привычки правильного поведения [1].

В этом аспекте представляется актуальной исследовательская задача изучения специфики, условий формирования прогностической компетентности младших школьников с нарушениями зрения в семейных отношениях. Тем более, известно, что внутрисемейные отношения имеют своеобразие в семьях с детьми с нарушениями зрения: гиперопека, деспотизм родителей, отчуждение от ребенка и другие факторы, провоцирующие гиперчувствительность детей к внутрисемейной атмосфере [7].

В научной литературе достаточно много представлено научных изысканий по проблеме антиципационно-прогностических процессов (П.К. Анохин, 1975, Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков, 1980, Ретуш Р.А., 2003, В.Д. Менделевич, 1988, Фейгенберг И.Н., 1973, Ахметзянова А.И., 2004 и др.). Однако при всей обширности исследований нам не удалось найти теоретических и эмпирических данных, посвященных особенностям прогностической компетентности школьников с нарушениями зрения в семейных отношениях.

Цель исследования. Нами было организовано эмпирическое исследование, заключающейся в изучении специфики прогностической компетентности младших школьников с нарушениями зрения в семейных отношениях.

Методика исследования. Для изучения специфики прогностической компетентности младших школьников в семейных отношениях была использована методика, разработанная кафедрой дефектологии и клинической психологии Казанского федерального университета, «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» [1]. Нами проведена вся методика, однако были использованы шкалы (критерии) в сфере семейных отношений.

В качестве эмпирических показателей прогностической компетентности в семейных отношениях были использованы следующие биполярные критерии: 1) отражение в прогнозе установки на просоциальное - асоциальное поведение; 2) конструирование активной - пассивной позиции в прогнозируемой ситуаций будущего; 3) установка на зрелые - инфантильные стратегии прогнозирования; 4) оптимистическая - пессимистическая установка на построение ожидаемого образа будущего (развитие событий); 5) вариативность - инвариативность прогноза; 6) рациональный - нерациональный прогноз; 7) детализованность-обобщенность прогноза; 8) широта - узость социального контекста прогнозирования; 9) максимальная - минимальная вербализация прогноза; 10) полнота - бедность речезыковых средств; 11) наличие - отсутствие в прогнозе высказываний участников; 12) наличие - отсутствие в речи категории будущего времени.

Каждый критерий оценивался в 1 или 0 баллов и вычислялось среднее арифметическое.

Выбранная нами методика выявила способность прогнозирования (по 12 показателям) в сфере семейных отношений; особенности регулятивной, когнитивной и рече-коммуникативной функций прогностической компетентности в семейных взаимоотношениях.

С помощью моделирования выборки — рандомизации («случайно отобранные группы») в общеобразовательных школах г. Казани были подобраны две группы: первая — экспериментальная, вторая — контрольная. В экспериментальную группу вошли 16 младших школьников с нарушениями зрения, в возрасте 8-10 лет. В контрольную группу вошли 30 младших школьников с нормотипичным развитием, в возрасте 8-10 лет.

Полученные результаты и их обсуждение. Статистически значимые различия диагностируемых показателей прогностической компетентности в семейных отношениях между выборками школьников с нормотипичным развитием (контрольная группа) и с нарушениями зрения (экспериментальная группа) выявлялись с помощью *t*-критерия Стьюдента.

Результаты представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Достоверность различий в критериях прогностической компетентности в сфере семейных отношений у испытуемых контрольной и экспериментальной групп

Шкалы (критерии)	Контрольная группа: школьники с нормотипичным развитием (Н) (n=30)		Экспериментальная группа: школьники с нарушениями зрения (НЗ) (n=16)		t (46)	p
	M	SD	M	SD		
3. Оптимистическая – пессимистическая установка	1.49	.79	.56	.63	4.51	<.001
8. Рациональный – Нерациональный прогноз	.42	.67	1.44	.81	-5.21	<.001

Как видно из таблицы 1, установлены статистически значимые различия в значениях таких показателей как «Оптимистическая или пессимистическая установка» ($t=4.51$, $p<0.001$), «Рациональный или нерациональный прогноз» ($t=-5.21$, $p<0.001$).

У младших школьников с нарушениями зрения в отличие от детей с нормотипичным развитием в сфере семейных отношений наблюдается пессимистическая установка на построение ожидаемого образа будущего, то есть наблюдается ожидание неблагоприятного исхода ситуаций во внутрисемейных отношениях. Возможно, это связано с неадекватными формами поведения родителей по отношению к ребенку с нарушением зрения, проявляющееся в подсознательном «отвержении» ребенка (отсутствии интереса к ребенку), грубом обращении и даже физическом наказании.

У младших школьников с нарушениями зрения в отличие от сверстников с нормотипичным развитием, преобладает рациональный прогноз, который построен на основе выделения значимых отношений, характеристик семейной ситуации, в том числе с учетом социальных норм. Такая тенденция, вероятно, является следствием более широкого и частого опыта взаимодействия школьников с нарушениями зрения с взрослыми, чем со сверстниками.

Таблица 2

Достоверность различий в функциях прогностической компетентности в сфере семейных отношений у испытуемых контрольной и экспериментальной групп

Шкалы (критерии)	Контрольная группа: школьники с нормотипичным развитием (n=30)		Экспериментальная группа: школьники с нарушениями зрения (n=16)		t (46)	p
	M	SD	M	SD		
Регулятивная функция	4.94	1.81	4.85	1.12	.20	<.001

Как видно из таблицы 2, установлены статистически значимое различие в показателе «Регулятивная функция» ($t=.20$, $p<0.001$) в сфере семейных отношений.

Младшие школьники с нарушениями зрения в сфере семейных отношений в отличие от школьников с нормотипичным развитием менее осознанно контролируют свою собственную деятельность и деятельность членов семьи, применяют дезадаптивные стратегии поведения при семейном взаимодействии, занимают пассивную позицию в ситуации семейных взаимоотношений. Это можно объяснить, скорее всего, «гиперопекающими» особенностями воспитания родителями детей с нарушениями зрения, когда родители сильно опекают ребенка и стараются оградить от всех жизненных трудностей, лишая при этом самостоятельности.

Выводы. Таким образом, можно выделить следующие специфические особенности прогностической компетентности младших школьников с нарушениями зрения в семейных отношениях: в прогнозах в ситуациях семейных взаимоотношений отражаются пессимистические установки – ожидание неблагоприятного исхода ситуаций во внутрисемейных отношениях. Однако при этом у школьников преобладает рациональный прогноз в семейных отношениях, который построен на основе выделения значимых отношений, характеристик семейной ситуации, в том числе с учетом социальных норм.

Специфические особенности прогностической компетентности у младших школьников с нарушениями зрения в семейных отношениях, скорее всего, можно объяснить сложной семейной ситуацией, влияющей на специфику их внутрисемейных отношений.

Важно разработать эффективную программу помощи по развитию прогностической компетентности у младших школьников с нарушениями зрения в семейных отношениях, включающую, несомненно, психологическую работу с семьей школьников.

Библиографический список

1. Ахметзянова А.И. Прогностическая компетентность младших школьников с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / А.И. Ахметзянова – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – 46 с.
2. Ахметзянова А.И. Теоретический анализ представлений о развитии антиципирующей функции психического отражения / А.И. Ахметзянова // Гуманитарные и социальные науки. Северо-Кавказский научный центр высшей школы ФГАОУ ВПО Южный федеральный университет, 2015. — №3. — 233-249.
3. Кожанова Т.М. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — №4. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9741> (дата обращения: 18.09.2018).
4. Ломов Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. — М: Наука, 1980. — 280 с.
5. Масалович Ю.М. Особенности прогностической компетентности деятельности умственно отсталых младших школьников / Ю.М. Масалович, Т.А. Фотекова // Актуальные вопросы современной психологии: сб. научн. конф. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 55-58.
6. Ретуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Ретуш. – СПб: «Речь», 2003.— 352с.
7. Солнцева Л.И. Психология воспитания детей с нарушением зрения: учебник / Л.И. Солнцева, В.З. Денискина. – М: «Налоговый вестник», 2004. – 320 с.

8. Югова О.В. Специфика родительской позиции и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2017. №2 (77). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-roditelskoj-pozitsii-i-semi-rebenka-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 7.09.2018).

Кислова В.В., магистрант

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики
Леонова Е.В. ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск
kic.viki1541@gmail.com

ИЗУЧЕНИЕ ПРОЦЕССОВ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Память как совокупность процессов запоминания, сохранения и забывания, узнавания и воспроизведения является необходимым условием общественно-трудовой деятельности человека. Уровень развития памяти оказывает существенное влияние на развитие личности в целом, так как от него зависит успешность участия человека в различных видах деятельности [3].

Очевидно, что именно ролью памяти в жизни людей можно объяснить проявляемый к этому свойству психики огромный интерес. В общей психологии важнейшие аспекты проблемы памяти изучены весьма глубоко и разносторонне (Л.С. Выготский, Л. Гольдшейдер, П.И. Зинченко, Н.П. Иванова, С.А. Изюмова, Д.И. Красильщикова, Е.М. Кудрявцева, А.Н. Леонтьев, А.И. Липкина, В.Я. Лядис, К.П. Мальцева, А. Польшман, Г.В. Репкина, В.И. Самохвалова, А.А. Смирнов, Г.А. Стохина, Э.А.Фарапонтова, Т.Х. Хасаева, Л.В. Черемошкина, В.Д. Шадриков, А.Н. Шлычкова, В.Штерн и многие другие).

Роль памяти при дефектах зрения различной тяжести особенно велика, так как из-за ограниченности получения информации о внешнем мире слепым и слабовидящим необходимо запоминать гораздо больше, чем человеку с нормальным зрением.

Несмотря на особую значимость памяти при зрительном дефекте в тифлопсихологии ее процессы изучены не столь полно и разносторонне, как в общей и педагогической психологии. Некоторые особенности развития памяти детей с нарушениями зрения раскрыты в научных трудах Е.А. Козловой, Н.Н. Корсаковой, Л.В. Кузнецовой, А.Г. Литвак, В.И. Лубовского, Л.И. Плаксиной, Т.А. Подугольниковой, Л.И. Солнцевой и других. Результаты исследований этих ученых показали, что при дефектах зрения не наблюдается какого-либо «изожнения» процессов памяти. Полученные данные свидетельствуют о том, что слепые и слабовидящие дети испытывают определенные трудности в процессе запоминания, сохранения и воспроизведения, а также о том, что все эти процессы протекают у них своеобразно. Вместе с тем было установлено, что развитие их памяти происходит по общим с нормой закономерностям [2; 4].

Как и все психические процессы, память в младшем школьном возрасте претерпевает существенные изменения. В младшем школьном возрасте она развивается под влиянием обучения. Ребенок начинает осознавать особую мнемическую задачу.

С целью сравнительного анализа особенностей развития таких процессов памяти как узнавание и воспроизведение у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрениями и нормальным зрением мы организовали и провели экспериментальное исследование.

Экспериментальное исследование проводилось в III четверти 2017-2018 учебного года на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №57» г. Курска.

Экспериментальную выборку составили 16 детей младшего школьного возраста в возрасте 9-10 лет, обучающиеся в 4 классе: 8 слабовидящих детей и 8 детей с нормальным зрением.

Подбор диагностических методик для проведения экспериментального исследования осуществлялся нами на основе учета возможностей здоровья и возрастных особенностей испытуемых.

В качестве диагностического инструментария для изучения особенностей развития процесса узнавания детей младшего школьного возраста мы использовали методику «Узнай фигуры»; для изучения особенностей развития процесса воспроизведения нами были применена методика «Воспроизведение геометрических фигур» [1].

Результаты проведения методики «Узнай фигуры» показало то, что процесс узнавания у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения развит намного хуже, чем у их сверстников с нормальным зрением. Временные показатели выполнения поставленной задачи, заключающейся в нахождении похожей на образец картинку, у детей с нормальным зрением были значительно ниже, чем у слабовидящих. Преобладающее большинство детей с нормальным зрением быстро находили картинку, схожую с предъявленным образцом. Значительной части детей с нарушениями зрения для этого требовалось много времени.

Важно отметить то, что дети с нормальным зрением при выполнении этого задания практически не допускали ошибок. Лишь 25% испытуемых с нормальным зрением допустили ошибки при нахождении картинок 3 и 4 рядов, изображающих точки, вписанных в квадраты.

Вместе с тем, 62,5% детей с нарушениями зрения, принявших участие в экспериментальном исследовании при нахождении картинок, похожих на предъявленный образец допустили многочисленные ошибки.

В случаи допущения ошибок испытуемым была оказана стимулирующая помощь экспериментатора в виде наводящих вопросов: «Посмотри, эта картинка точно похожа на образец?», «Проверь, правильно ли ты выполнил задание?» Обратим внимание на тот факт, что после вопросов экспериментатора дети с нормальным зрением быстро находили свои ошибки и исправляли их. Слабовидящие дети после оказанной помощи экспериментатора не всегда замечали допущенных ошибок.

В таблице 1. нами представлена балльная оценка выполнения заданий методики «Узнай фигуры» детьми младшего школьного возраста с нарушениями зрения и нормальным зрением.

Таблица 1

Балльная оценка выполнения заданий методики «Узнай фигуры» детьми с нарушениями зрения и нормальным зрением

№ п/п	Испытуемые с нарушениями зрения	Балльная оценка результатов	№ п/п	Испытуемые с нормальным зрением	Балльная оценка результатов
1.	Марина К.	4	1.	Анжела К.	5
2.	Витя В.	3	2.	Вика С.	6
3.	Лена У.	4	3.	Аня Д.	7
4.	Захар И.	3	4.	Сереза В.	5
5.	Ира Л.	2	5.	Саша К.	6
6.	Юля Р.	2	6.	Лиза П.	6
7.	Аня У.	1	7.	Андрей Ж.	8
8.	Андрей А.	4	8.	Ваня П.	8

Из данных, представленных в таблице отчетливо видно, что 25% детей младшего школьного возраста, принявших участие в эксперименте, смогли справиться с поставленной перед ними задачей нахождения картинок, похожих на образец, за время от 45 до 50 секунд. Незначительная часть испытуемых с нормальным зрением (12,5%) отыскивали все 10 необходимых картинок в течение периода времени от 50 до 55 секунд. Чуть меньше половины детей с нормальным зрением (37,5%) справились с заданием методики за 55-60 секунд. 25% испытуемых с нормальным зрением отыскивали картинки в период от 65 до 70 секунд.

У детей с нарушениями зрения показатели времени, затраченного на выполнение задания методики, были намного выше. Так, 37,5% детей с нарушениями зрения смогли отыскать картинки за 65-70 секунд. 25% слабовидящих обучающихся, принявших участие в эксперименте, справились с заданием за 70-75 секунд. Такое же количество испытуемых с нарушениями зрения (25%) выполнили задание в течении периода времени от 75 до 80 секунд. 12,5% детей с нарушениями зрения потратили на отыскание всех картинок более чем 80 секунд.

На рисунке 1 отражены выявленные уровни развития процесса узнавания детей младшего школьного возраста, принявших участие в эксперименте.

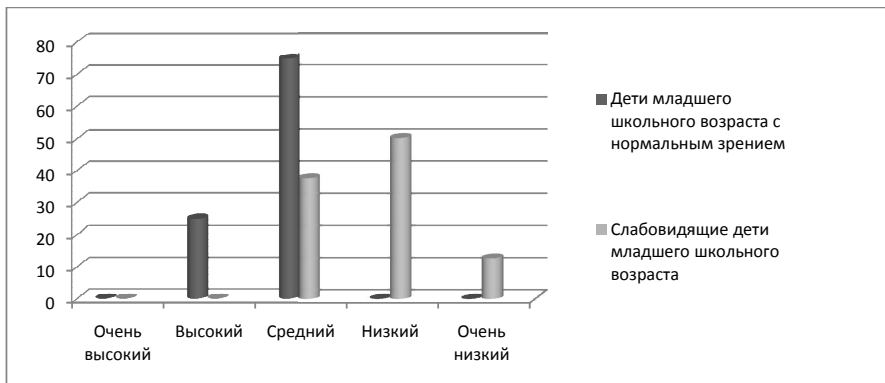


Рис. 1. Уровни развития процесса узнавания детей младшего школьного возраста, (%)

Очень высокий уровень развития процесса узнавания выявлен нами не был. Высокий уровень был выявлен у 25% детей с нормальным зрением и не был выявлен ни у одного слабовидящего ребенка, участвовавшего в исследовании. Средний уровень развития процесса узнавания продемонстрировали большинство (75%) детей с нормальным зрением и у 37,5% детей с нарушениями зрения. Низкий уровень был определен у половины (50%) слабовидящих испытуемых и не выявлен ни у одного нормально видящего ребенка. Очень низкий уровень развития процесса узнавания мы выявили у 12,5% детей с нарушениями зрения и ни у одного нормально видящего ребенка.

Таким образом, результаты проведения методики «Узнай фигуры» позволило установить нам то, что процесс узнавания у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения развит гораздо хуже, чем у детей с нормальным зрением.

Результаты проведения методики «Воспроизведение геометрических фигур» показали, что такой процесс памяти, как воспроизведения у детей с нарушениями зрения развит хуже, чем у детей с нормальным зрением.

В ходе проведения данной методики дети с нормальным зрением более точно воспроизводили последовательность фигур, демонстрируемых им на плакате, чем их сверстники с нарушениями зрения.

Так, 62,5% детей с нормальным зрением правильно воспроизвели 4 фигуры, 37,5% – 3 фигуры.

50% детей с нарушениями зрения правильно изобразили только 2 фигуры. 37,5% слабовидящих обучающихся смогли вспомнить последовательность 3 фигур. 12,5% испытуемых с нарушениями зрения правильно нарисовали только 1 фигуру.

Подсчитав количество продуктивности воспроизведения, мы установили то, что все дети с нормальным зрением имеют средний показатель данного процесса. Одна половина детей с нарушениями зрения (50%) имеет средний показатель продуктивности процесса воспроизведения, а другая половина (50) – низкий. Высокий уровень продуктивности воспроизведения у испытуемых выявлен нами не был.

Таким образом, анализ результатов проведения методики позволил нам установить то, что показатели продуктивности процесса воспроизведения у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения также ниже, чем в норме.

По результатам проведенного исследования мы сделали обобщающий вывод о том, что такие процессы памяти как узнавание и воспроизведение у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения менее развиты в сравнении с их сверстниками с нормальным зрением. Это обстоятельство мы связываем это с тем, что дети с нарушениями зрения в силу имеющего дефекта зрения несколько ограничены в возможности получения зрительной информации, что оказывает непосредственное негативное влияние на развитие у них процессов узнавания и воспроизведения.

Библиографический список

1. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб.: «Питер», 2002. 320 с.
2. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. СПб.: КАРО 2006. 336 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: ООО «Питер Пресс», 2008. 580 с.
4. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. М., 2000. 250 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В МБОУ «ОСНОВНАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №7» г. ЧУСОВОЙ

В последнее время, как в стране, так и в нашей школе растет число детей, которым требуется специальная психолого-педагогическая, коррекционная помощь.

Так, например, в 2014-2015 учебном году в нашей школе обучалось 2 ребенка со статусом ОВЗ, в 2015 – 2016 уч. году – 15 детей, в 2016-2017 уч. году - 32 ребенка, в 2017 – 2018 – уже 43 ребенка. Два ученика в школе имеют статус инвалида и статус ребенка с ограниченными возможностями здоровья, и так же обучаются по адаптированным программам [5].

В перспективе количество учащихся со статусом ОВЗ будет расти, так как уже сейчас на учете психолого-медико-педагогического консилиума (в дальнейшем ПМПк) МБОУ «ООШ №7» находится более 30 человек с трудностями в обучении и нарушениями в эмоционально-волевой сфере, ежегодно эта цифра растет [2].

Таким образом, основная цель работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (в дальнейшем дети с ОВЗ) - выявление детей с особыми образовательными потребностями, создание благоприятных условий для их непрерывного образования. Основной задачей педагогического коллектива школы является обеспечение любого ребенка всем комплексом образовательных услуг.

Мероприятия по реализации целей и задач по сопровождению инклюзивной практики на базе МБОУ «ООШ №7»:

1. Нормативно-правовой уровень:

- разработка и корректировка нормативно правовой базы по реализации в образовательном учреждении по обучению детей с ОВЗ (локальная документация, адаптированные основные общеобразовательные программы (в дальнейшем АООП), рабочие программы, дневники наблюдений, кадровое обеспечение и т.д.).

2. Информационно-аналитический уровень:

- усовершенствование состояния работы в школе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (материально – техническая база, методическое обеспечение и т.д.);

- организация работы школьного психолого-медико-педагогического консилиума (выявление, постановка на учет, комплексное обследование, коррекционно-развивающая работа, сопровождение, сотрудничество с городской психолого-медико-педагогической комиссией (в дальнейшем ПМПК));

- оказание методической помощи учителям при составлении календарно-тематического планирования по предметам для обучения детей по адаптированным программам для учащихся с ОВЗ (курсы повышения квалификации, лекции, семинары-практикумы, методические объединения, индивидуальные консультации);

3. Кадровое обеспечение:

- обучение и переподготовка подготовка учителей и специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья по специальной (коррекционной) педагогике.

4. Организация учебного процесса [3]:

- разработка программ сопровождения детей с ОВЗ;
- учет особых потребностей обучающихся во время учебного процесса в соответствии с рекомендациями ПМПК и медицинских работников по ИПР (индивидуальным планам реабилитации);
- календарно-тематическое планирование разрабатывается с учетом работы с детьми с ОВЗ.

В развитии, воспитании и обучении, а так же социализации детей с ОВЗ важна работа каждого специалиста.

Педагоги, преподающие в классах, реализующих АООП НОО и ООО, создают ситуацию успеха на уроке, чтобы каждый обучающийся с ОВЗ чувствовал себя комфортно, например:

- из опыта работы Кладко С.Ю., при проведении тематического диктанта с грамматическим заданием, помимо прослушивания предложения при написании используется хоровое проговаривание этого предложения для наилучшего запоминания границ предложения. При выполнении грамматического задания – основное задание располагается на доске, а часть обучающихся, в том числе и дети с ОВЗ получают карточки, с индивидуальными заданиями. Учитель использует карточки с дифференцированными заданиями систематически, что создает возможность не выделять детей с ОВЗ из общей массы.

- из опыта работы Решановой Т.Н., на контрольных и проверочных работах учитель использует разноуровневые задания, исходя из возможностей конкретного ребенка, или предлагает ту же работу, но при оценивании использует другие критерии (например, проверочная работа по теме «Табличное сложение и вычитание» для детей с ОВЗ «5» -75% правильных ответов, «4»- 50%, «3» - 25%, менее 25%) [1].

- из опыта работы Колтыриной Е.В., при объяснении нового материала по некоторым темам учитель объясняет новый материал для всего класса, а на этапе первичного закрепления знаний использует групповую форму работы. При этом группа с детьми ОВЗ и обучающимися с трудностями в обучении работают под руководством учителя.

Важное место в работе с детьми с ОВЗ отводится педагогу-психологу. Психолог организует сопровождение ребенка от начала его обучения в школе до ее окончания, помогая всем участникам образовательного процесса в правильном и адекватном выборе путей коррекции и развития ребенка с ОВЗ. Педагог-психолог поддерживает связь с учителями-предметниками, учителем-логопедом, медицинским работником, администрацией школы, родителями (законными представителями). Совместно с классным руководителем, социальным педагогом, учителем - логопедом и учителями-предметниками педагог-психолог составляет индивидуальный образовательный маршрут обучающегося, в котором намечаются задачи и направления коррекционной работы. В своей работе психолог использует разные формы работы от индивидуально до групповой. Консультирование детей и родителей педагог-психолог проводит с целью оказания помощи в организации единого образовательного пространства, создавая комфортную среду для получения образования ребенка с ОВЗ в школе и дома.

При составлении индивидуального образовательного маршрута выделены следующие этапы:

- оформление индивидуальной прогностической карты с целью определению актуального уровня развития ребенка, куда вносятся результаты психологического обследования и рекомендации ПМПК;

- составление индивидуальной программы коррекции - фиксируются основные направления развития по блокам медико-профилактический блок, физкультурно-оздоровительный блок, блок педагогической коррекции, блок психолого-педагогической коррекции:

- ведение дневника наблюдений с целью фиксации результатов коррекционной работы и дальнейшей корректировки индивидуального маршрута образования.

Обучение детей с ОВЗ осуществляется в различных формах [5]:

- в классе, реализующем АООП НОО и ООО для обучающихся с ЗПР;

- в классе, реализующем АООП НОО для обучения слабовидящих детей;

- в классе, реализующем АООП для детей с ТНР;

- в классе, реализующем АООП НОО для обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

- индивидуальное обучение на дому (по показаниям).

В классы, реализующие АООП НОО и ООО, обучающиеся направляются по рекомендации городской ПМПК.

На сегодняшний день в школе функционируют 24 класса, реализующих АООП НОО и ООО (6 классов – начальное звено, 15 классов – среднее звено для обучающихся с ЗПР; 2 класса - начальное звено для слабовидящих детей, 1 класс – для обучающихся с ТНР, 1 класс – начальное звено для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата) [5].

Для детей с нарушениями зрения и опорно-двигательного аппарата в школе специально организуется пространство для получения образования в соответствии с потребностями ребенка, а так же разрабатываются специальные условия при ведении уроков, например:

- из опыта работы Безиной О.Б., для слабовидящего ребенка в 3 классе учебное место оборудовано ограничителями, используются учебники для слабовидящих, на уроках учитель использует раздаточный материал, в котором задания напечатаны более крупным шрифтом[4].

- из опыта работы учителей физкультуры и ритмики, на уроках для ребенка с НОДА используются элементы адаптивной физкультуры (например, коррекция координационных способностей - согласованность движений отдельных звеньев тела, равновесие, мелкой моторики с элементами логоритмики и пальчиковой гимнастики).

Но необходимо отметить, что при внедрении АООП НОО и ООО школа испытывает определенные трудности, которые выражаются в том, что наша школа является одной из самых больших школ города, наполняемость в классах от 25 до 30 человек, дети обучаются в две смены. Отсутствие специалистов дефектологов и тьюторов. Неполное методическое обеспечение по вопросам работы с детьми ОВЗ.

Включение детей с особыми образовательными потребностями в учебный процесс в общеобразовательных школах – это сравнительно новый подход для нашего образования. Поэтому на данный момент для администрации и коллектива нашей школы приоритетным является создание равных возможностей для обучения,

развития и жизни детей не зависимо от того, что дети могут быть разными по цвету кожи, национальности или по уровню умственного или физического развития.

Библиографический список

1. Адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.1) МБОУ «ООШ №7» г. Чусового Пермского края от 31.08.2016г. №66/1
2. Журнал учета детей состоящих на динамическом наблюдении ПМПк в МБОУ «ООШ №7» г. Чусового Пермского края
3. Положение о Психолого-медико-педагогическом консилиуме в МБОУ «ООШ №7» г. Чусового Пермского края от 01.09.2016г.
4. 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". Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_184630/
5. Статотчеты по форме ФСН № ОО-1 за 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 уч.гг.

Лашина М.И., магистрант
Научный руководитель: к.пс.н., доцент
Слюсарева Е.С. Ставропольский
государственный педагогический институт
г. Ставрополь, m89188039732@yandex.ru

ОПТИМИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЦ С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СРЕДСТВАМИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одним из показателей оценки качества жизни страны как показателя социального развития общества является уровень психологического благополучия личности.

Исследования благополучия ведутся в различных областях: социологии, медицине, экономике, психологии. Изучением психологического благополучия личности занимались такие ученые как Л.А. Беляева, Г.М. Зараковский, Л.В. Куликов, А.А. Папура, К. Рифф, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова и другие. Психологическое благополучие изучается как познавательный процесс, как составляющая эмоционального опыта, как цель, как временная перспектива, как долгосрочные или краткосрочные последствия жизненных событий, а также в качестве фактора кросс-культурной идентичности.

В связи с тем, что Россия занимает четвертое место в мире по численности пожилого населения, особый интерес в рамках представляет проблема психологического благополучия в пожилом возрасте (согласно ВОЗ – это пожилой возраст 60–75 лет) [2]. В результате сложившейся демографической ситуации, которая сопровождается «постарением» населения, увеличением абсолютной и относительной численности старших возрастных групп населения, становится все более актуальной проблема оказания социально-психологической помощи людям

пожилого возраста. Именно группы пожилых и старых людей в большей степени подвержены опасности оказаться в зоне риска, который определяется по признакам нарушения взаимодействия в социальной среде. Пожилые люди и инвалиды, как специфическая категория населения, не относятся к числу наиболее социально активных групп, что связано как с их социальным положением, так и с психологическим состоянием. Как правило, внешние условия их жизни и внутренний настрой не способствуют ведению активного образа жизни.

В то же время Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалев, В.В. Фролькис, Н.Ф. Шахматов и др. в своих исследованиях показывают, что пожилой возраст носит в себе ценные ресурсы и может предоставлять широкие возможности для достижения психологического благополучия личности. Исследователи подчеркивают, что старость – это качественно новый и достаточно длительный этап жизни и развития человека [1].

Психологическое благополучие определяется объективными (состояние здоровья и т.д.) и субъективными факторами (субъективные переживания человека). Наличие инвалидности является фактором, который может вызывать нарушение благополучия на всех выше выделенных уровнях. Одной из наиболее тяжелых форм инвалидности, обрекающей человека на социальную изоляцию и резкое ограничение возможностей его полноценного участия в жизни общества, является слепоглухота [3].

Для того, чтобы понять в каких областях психологического благополучия взрослые слепоглухие испытывают наибольшие трудности и подобрать комплекс мер, который будет осуществляться волонтерами для преодоления этих трудностей, мы провели эмпирическое исследование психологического благополучия взрослых слепоглухих.

Целью данной работы является исследование психологического благополучия людей с бисенсорными нарушениями и подбор форм волонтерской деятельности на основе выявленного запроса.

В нашем исследовании мы опираемся на определение психологического благополучия, которое дала Т.Д. Шевеленкова. Она описывает психологическое благополучие как совокупность необходимых ресурсов личности, которые обеспечивают субъективную и объективную успешность личности в окружающей его социальной среде [5].

В ходе исследования мы выделили следующие критерии оценки психологического благополучия взрослых слепоглухих: управление окружающей средой (подразумевает наличие таких качеств, которые создают успешное овладение различными видами деятельности); личностный рост (представляет собой стремление развиваться, двигаться вперед, учиться и воспринимать что-то новое); автономия (понимается возможность и способность быть независимым); самопринятие (отражает позитивную оценку себя как личности в своей жизни, принятие свои положительных и отрицательных качеств); позитивные отношения с окружающими (представляют из себя умение сопереживать, наличие навыков для установления и поддержания контактов с другими людьми); наличие целей в жизни (связано с переживаниями осмысленности своего существования) [4].

В исследовании принимало участие 40 взрослых людей с нарушениями слуха и зрения.

Исследование проводилось на базе ГБУСО «Краевой центр социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов» г. Ставрополя.

Для исследования психологического благополучия пожилых людей с бисенсорными нарушениями нами были использованы следующие методики: К. Рифф «Шкалы психологического благополучия» в адаптации П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленковой; САН, направленная на диагностику самочувствия, активности и настроения (сотрудники Первого Московского медицинского института им. И.М. Сеченова); «Шкала субъективного благополучия М.В. Соколова»; «Субъективное ощущение одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона.

Все методики адаптировались под уровень сохранности зрения и слуха у испытуемых. Текст методик предоставлялся зрительно на карточках с увеличенным шрифтом. Все непонятные вопросы обсуждались с испытуемым.

Рассмотрим результаты эмпирического исследования.

Исследование по методике «Шкалы психологического благополучия» показало, что наиболее сформированным уровнем способности к управлению окружающей средой является средний (50%). Это характеризует респондентов как людей, которые испытывают сложности в организации повседневной деятельности, недостаточно способны улавливать или создавать условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения целей.

Исследование способности к автономии показало, что преобладающим уровнем является средний (80%). Это свидетельствует о том, испытуемые зависят от мнения и оценки окружающих; в принятии важных решений полагаются на мнение других; поддаются попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом. Респонденты объясняют это тем, что им легче приспособится к окружающим, чем в одиночку отстаивать свою позицию, им трудно высказать свою позицию по спорным вопросам (если мнение большинства людей отличается от их мнения, значит их мнение не верно).

Исследование способности к личностному росту показало, что преобладающим уровнем является средний (70%). Это свидетельствует о том, что испытуемые осознают отсутствие собственного развития, не испытывают чувства улучшения или самореализации, ощущают неспособность устанавливать новые отношения или изменить свое поведение. Респонденты объясняют это тем, что им ничего не хочется менять в своей жизни – их и так все устраивает, не любят планировать дела заранее.

Исследование способности к самопринятию показало, что преобладающим уровнем является средний (50%). Это свидетельствует о том, что респонденты позитивно относятся к себе, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств, желают быть не тем, кем он (она) является. Испытуемые объясняют это тем, что в какой-то мере разочарованы своими достижениями в жизни.

Исследование способности к хорошему и позитивному отношению с другими показало, что преобладающим уровнем является средний (60%). Это свидетельствует о том, что испытуемые имеют лишь ограниченное количество доверительных отношений с окружающими: им сложно быть открытыми, проявлять теплоту и заботиться о других; в межличностных взаимоотношениях понимают, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках. Респонденты говорят о том, что им часто бывает одиноко, потому что у них мало друзей, с которыми можно поделиться своими переживаниями, у них мало теплых и доверительных отношений.

Исследование наличия целей в жизни показало, что преобладающим уровнем является средний (80%). Это свидетельствует о том, что испытуемые лишены смысла в жизни; имеют мало целей или намерений; считают, что прошлая и настоящая жизнь имеет смысл. Респонденты говорят о том, что не знают, чего ждать от жизни, они живут сегодняшним днем, мало задумываясь о будущем.

Исследование по методике САН показало, что у преобладающим у взрослых слепоглухих людей является средний уровень самочувствия, активности и настроения (70%). Это говорит о том, что у испытуемых наблюдается хорошее самочувствие, при определенных обстоятельствах испытывают дискомфорт (когда не может удовлетворить свои потребности), иногда пребывают в бодром состоянии, часто выходят из состояния психологического комфорта, слабо проявляется инициативность в деятельности, готовность к этой деятельности, активность проявляется в недостаточно высоком энергетическом обеспечении психической деятельности, настроение зачастую определяет общий тонус жизни, очень часто наблюдается перемена настроения, на настроение влияют многие факторы (погода, самочувствие и т.д.).

Исследование по методике «Шкала субъективного благополучия» показало, что преобладающим у слепоглухих взрослых является средний уровень субъективного благополучия (80%). Это говорит о том, серьезные проблемы, с их точки зрения, у них отсутствуют, но и о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя. Испытуемым чаще всего трудно вставать с постели, чрезмерно реагируют на какие-либо препятствия, бывают рассеянными.

Исследование по методике «Субъективное ощущение одиночества» показало, что преобладающим уровнем субъективного ощущения одиночества является средний (50%). Это говорит о том, что для испытуемых характерно спокойствие, иногда они чувствуют себя изолированными от других, покинутыми.

Количественный и качественный анализ результатов исследования позволил нам подобрать следующие формы волонтерской деятельности с целью оптимизации психологического благополучия взрослых слепоглухих:

- организация досуговой и просветительской деятельности (мини концерты, театрализованные представления, интеллектуальные игры, творческие встречи, совместные выставки творческих работ и др.);
- оказание помощи в закупке и доставке на дом продуктов питания, лекарственных препаратов, в уборке помещений, проведении огородных работ, проведении бесед, организации встреч со священнослужителями и др.;
- психолого-педагогическое сопровождение – оно должно способствовать развитию, самоопределению личности, созданию психологических возможностей для адаптации людей с нарушениями слуха и зрения к новой социальной ситуации и изменению отношения к ним в обществе, определять активность человека и их позицию в жизни общества.

Обобщив полученные данные, мы можем прийти к следующим выводам:

1. Преобладающим уровнем психологического благополучия у взрослых слепоглухих является средний. В большей степени сформированы такие показатели психологического благополучия как автономия, личностный рост, наличие целей в жизни (при исследовании этих критериев не было выявлено низкого уровня).
2. У взрослых слепоглухих средний уровень ощущение одиночества.

3. Уровень психологического благополучия, на наш взгляд, зависит от факта одиночества, с которым сталкивается взрослый слепоглохой. В пожилом возрасте люди часто теряют своих родственников и близких, зачастую остаются совсем одни. А это означает погруженность в самого себя (потеря познавательного интереса), полное отсутствие или разрыв социальных связей (уход из общения), одиночество порождает целый комплекс отрицательных эмоций (страх, горе, гнев, настроенность и т.д.).

4. Взрослым слепоглохим необходима дополнительная помощь, которая может быть реализована средствами волонтерской деятельности. Волонтерская деятельность является большим ресурсом для оптимизации психологического благополучия людей с нарушениями слуха и зрения.

Библиографический список

1. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. - М., 2006.
2. Международный доклад «Всемирной организации здравоохранения». 2011.
3. Сироткин С.А. Как общаться со слепоглохими: учеб. пособие. – М., 2003.
4. Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: Дисс. канд. психол. наук. – М., 2005.
5. Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности: обзор основных концепций и методик исследования // Психологическая диагностика. - 2005. - № 3. - С. 95-130.

Леонова Е.В., к.п.н, доцент, зав. кафедрой специальной психологии и коррекционной педагогик Курский государственный университет г. Курск leonka1973@mail.ru

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевое направление обновления системы педагогического образования в Российской Федерации обусловлено отреагированием на социальный запрос общества, представленный совокупностью требований к уровню образования, его направлению и направленности, необходимой для выполнения трудовых функций в соответствии с профессиональным стандартом педагогического работника.

Компетентностный подход к образовательным результатам, реализуемый в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), также ориентирует высшее образование на заданные профессиональным стандартом достижения выпускников: необходимый уровень знаний и умений, ясно указывая, что «профессиональные компетенции формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, а также, при необходимости, на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями

работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники, иных источников (далее – иные требования, предъявляемые к выпускникам)».

Обобщая результаты зарубежных и отечественных исследований, вслед за Ю.М. Забродиным, Л.А. Гаязовой, мы полагаем, что в основе как профессиональных так и образовательных стандартов лежит анализ профессиональной деятельности, которая отражает целостный подход к компетентности, объединяющий знания, понимание, навыки и ценности, предполагающий пять измерений этой характеристики:

1. Когнитивная компетентность, включающая официальные и неофициальные (основанные на личном опыте) знания;

2. Функциональная компетентность, включает конкретные действия и операции, которые человек работающий в данной области должен быть в состоянии выполнить;

3. Личностная компетентность, включающая поведенческие компетенции, набор относительно устойчивых характеристик личности, необходимых для эффективного выполнения работы;

4. Социокультурная, или этическая компетентность, на основе которой формируются личное мнение, отношения, социальные и профессиональные ценности;

5. Метакомпетентность, которую можно рассматривать как интегральное свойство социального поведения [1].

Согласно Постановлению Правительства РФ № 584 от 27.06.2016 г. «О особенностях применения профессиональных стандартов» в соответствии с частью 1 статьи Федерального закона о внесении изменений в Трудовой кодекс РФ и статей 11 и 73 «Федерального закона об образовании в Российской Федерации» до 1 января 2020 года все государственные и муниципальные образовательные организации должны завершить переход на применение профессиональных стандартов в части требований к квалификации, необходимой педагогическим работникам для выполнения определенной трудовой функции. Данное положение в полной мере касается и учителей-дефектологов.

Проект профессионального стандарта педагога-дефектолога (учителя-логопеда, сурдопедагога, олигофренопедагога, тифлопедагога) был представлен Московским педагогическим государственным университетом. Отметим, что в названном проекте профессионального стандарта не упоминается специальный психолог, традиционно относящийся к когорте дефектологов. Такое положение вещей изрядно затрудняет процесс разработки основной образовательной программы подготовки специального психолога по направлению Специальное (дефектологическое) образование [2].

В 2015 году был принят профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». При его разработке были учтены реальные условия и содержание профессионального труда психологов образования, в том числе специальных психологов, работающих с лицами с ограниченными возможностями здоровья и / или инвалидностью.

Исходя из актуальной практики организации психологической службы в России, в содержание профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» включены две обобщенные трудовые функции (ОТФ):

1. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ.

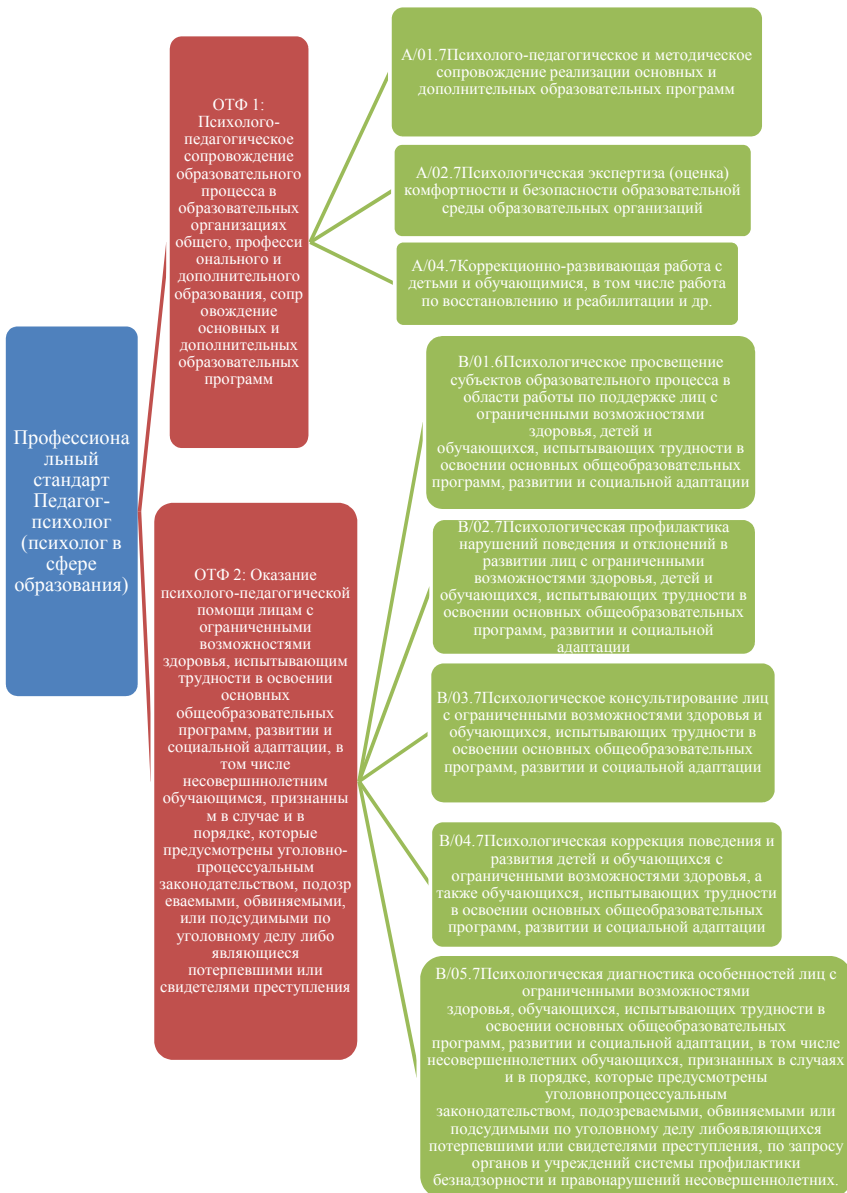
Эта ОТФ и относящиеся к ней линейные трудовые функции и действия напрямую относятся к компетенции педагога-психолога образовательной организации, в том числе, реализующей АООП для детей с ОВЗ, т.е. специального психолога.

Более актуальной для подготовки специального психолога является следующая ОТФ:

2. Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случае и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми, или подсудимыми по уголовному делу либо являющиеся потерпевшими или свидетелями преступления.

Эта ОТФ частично соотносится с профессиональной деятельностью педагога-психолога образовательных организаций, а также центров психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Однако она не в полной мере учитывает специфику консультативной работы специальных психологов с родителями, с педагогическими работниками образовательных организаций, их просветительскую и исследовательскую работу [3].

В марте 2018 года утверждены Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование и Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, где показано, что в результате освоения ОПОП у выпускника должны быть сформированы универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Сформированность этих компетенций позволит выпускникам в полной мере выполнять трудовые функции профессионального стандарта педагога-психолога в части психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья.



Таким образом, определенную специфику приобретает подготовка кадров по направлению Специальное (дефектологическое) образование, направленность / профиль Специальная психология (Психология лиц с ограниченными возможностями здоровья), что обусловлено особенностями трудовых функций и действий специального психолога (педагога-психолога; психолога в сфере образования), заложенных в ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и ФГОС НОО обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В соответствии с названными стандартами профессиональная деятельность специального психолога связана с осуществлением различных видов абилитационной, консультативно-диагностической, коррекционной, профилактической, просветительской и научно-исследовательской деятельности, направленных на содействие в образовании, социализации, интеграции и инклюзии лиц с ОВЗ, т.е. она выходит за рамки традиционной деятельности как педагога-дефектолога, так и педагога-психолога (психолога образовательной организации) что предъявляет определенные требования к его подготовке.

Анализ литературных и нормативно-правовых источников позволил нам выявить ряд современных тенденций подготовки по Специальному (дефектологическому) образованию в целом и подготовки специальных психологов, в частности:

– во-первых, подготовка дефектологов (специальных психологов), готовых принимать и разрешать вызовы Новой школы, должна соответствовать требованиям следующих основных документов: Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», профессиональному стандарту «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», ФГОС ВО по направлению Специальное (дефектологическое) образование и ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и ФГОС НОО обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

– во-вторых, расширение и специфика характера профессиональной деятельности дефектолога (специального психолога) предполагают, что нужен специалист способный обследовать и организовывать разные виды деятельности с лицами ОВЗ и их семьями с различными нарушениями развития на базе организаций образования, социальной сферы и здравоохранения, предполагают не исполнительскую позицию, а развитую субъектную.

– в-третьих, в содержании компетенций наметился уклон на формирование способности к духовно-нравственному, эстетическому развитию лиц с ОВЗ, т.е. необходимы изменения ценностных приоритетов образования – социокультурная направленность подготовки в сфере специального (дефектологического) образования.

Библиографический список

1. Забродин Ю.М., Гаязова Л.А. Профессиональный стандарт педагога-психолога как стратегическая основа модернизации психолого-педагогического образования [Электронный ресурс] // http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2015/n2/Zabrodin_Gayazova.shtml

2. Левченко И.Ю., Евтушенко И.В. Актуальные проблемы разработки профессионального стандарта педагога-дефектолога / Актуальные проблемы и инновационные подходы в образовании лиц с ограниченными возможностями

здоровья: Материалы науч.-практич. конференции с междунар. участием, г. Москва, 18 февраля 2017 года / Под ред. Е.Г. Речицкой. М., 2017. С.18-24.

3. Приказ Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты РФ. Банк Документов. URL: http://anichkov.ru/official/gzrdo/profstandart_pedagog-psikholog.pdf

Мазунина К.В., магистрант

Научный руководитель: к.п.наук, доцент
кафедры специальной дошкольной педагогики
и психологии Наумов А.А ПГГПУ
г. Пермь ksenya.bogatyreva.90@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ЛЕГКИМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Ситуация, связанная с внедрением инклюзивного образования никого не оставляет равнодушным. Данное направление предполагает совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), детей-инвалидов и их нормально развивающихся сверстников.

Общение ребенка с нарушениями в развитии со здоровыми сверстниками – это путь к его социальной адаптации. Когда дети с ОВЗ и их типично развивающиеся сверстники находятся вместе, они пополняют свой социальный опыт, у них развиваются такие качества, как взаимопомощь, дружелюбность, доброта. Поэтому изоляция детей с отклонениями в развитии от нормально развивающихся детей лишь замедляют эти процессы.

Подавляющее большинство детей с недостатками в развитии – это дети с легкими интеллектуальными нарушениями, у которых наблюдается стойкое нарушение познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, в основе которого лежит органическое поражение коры головного мозга.

Морфологические изменения, захватывающие многие участки коры головного мозга этих детей, даже с неодинаковой интенсивностью, приводят к нарушению их строения и функций. Причины, поражающие кору головного мозга различны и зависят от патогенного фактора, который вызвал поражение.

Школьники с легкой умственной отсталостью испытывают значительные трудности по основным учебным предметам, это обусловлено особенностями развития их высших психических функций. Но, несмотря на то, что у умственно отсталого ребенка есть нарушения, прежде всего, следует понимать, что он ребенок, и он способен к развитию, даже если этот путь развития своеобразный и отличается от естественного.

Глобальные изменения, связанные с инклюзией не обошли стороной и сельские школы, большинство которых являются малокомплектными.

В селе так же проживают дети с нарушением интеллекта, которые могут и должны обучаться по месту жительства, общаться со своими сверстниками в школе. И их родители зачастую становятся перед выбором – куда отдать ребенка? В

городскую специальную школу, где созданы все условия для обучения их ребенка, но она находится за сотни километров от дома и родных, что предполагает отрыв ребенка от семьи, проживание его в условиях интерната, тем самым затрудняя его процесс социализации. Так же это негативно влияет на формирование у него коммуникативных навыков и социокультурной активности.

Или же отдать ребенка в школу, которая находится рядом с домом. Это позволит ребенку жить в семье, обучаться в среде здоровых сверстников. Однако если просто зачислить ребенка в класс по месту жительства – то это не будет означать, что все специальные условия и особые педагогические подходы, гарантированные российским законодательством полностью соблюдены. Так как инклюзивное обучение предполагает, что в школе должны быть созданы специальные условия (санитарно-гигиенические, материально-технические, методические), а так же обучение детей с умственной отсталостью должны сопровождать узкие специалисты (дефектолог, логопед, психолог, социальный педагог, тьютор). Дети с легкими нарушениями интеллекта должны получить знания, соответствующие их потребностям, для применения в жизни, а так же способствующие успешной социальной адаптации.

Что сегодня происходит на практике? На данный момент очень мало общеобразовательных учреждений, которые имели бы полный комплекс оборудования и среду, полностью соответствующих запросам инклюзивного образования. И такая ситуация происходит в городе. А про село, которое находится очень далеко от районного центра, даже и говорить не стоит. Там практически нет элементарного материально – технического оснащения, методическая поддержка педагогов по вопросам обучения и воспитания детей с легкой умственной отсталостью отсутствует.

У педагогов, работающих на селе в 75% случаев нет понимания о психофизических особенностях развития школьников с легкой умственной отсталостью. Педагоги не владеют специальными коррекционно-развивающими технологиями обучения таких детей, практически никто из педагогов не проходил курсы по повышению квалификации по данной проблематике.

Следовательно, без должных знаний и понимания особенностей развития учащихся с нарушениями интеллектуальной деятельности педагоги не смогут разработать адаптированную общеобразовательную программу, либо специальную индивидуальную программу развития для ребенка, которая будет учитывать все его индивидуальные возможности, и будет отвечать его образовательным потребностям.

Так же у 82 % педагогов сельских школ наблюдается психологическая неготовность в отношении ребенка с умственной отсталостью как к полноправному члену общества, в том числе и у администрации школы, здоровых сверстников и их родителей прослеживается эта же тенденция.

Из вышесказанного следует, что такая стихийная инклюзия без должной комплексной помощи в лучшем случае может оказаться неэффективной, а в худшем нанесет вред всем субъектам образовательных отношений в данном случае.

Но что же делать в данной ситуации? Как будет учиться ребенок с легкой интеллектуальной недостаточностью, нуждающийся в квалифицированной помощи, если таковая на селе отсутствует.

В решении данной проблемы может помочь ресурсный центр. База ресурсного центра – это специальная коррекционная школа для обучающихся с умственной отсталостью. Ведь там сосредоточен весь кадровый потенциал специалистов, у которых накоплен богатый опыт по обучению и воспитанию детей с нарушениями интеллекта. Педагоги специальной школы смогут транслировать свои знания в общее образование, это обеспечит должное психолого-педагогическое сопровождение субъектов инклюзивного образовательного процесса, самое главное – это поможет педагогам, работающим в сельской малокомплектной школе.

Многие авторы, такие как О.С. Кузьмина, уделяют большое внимание вопросам организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивной практики, предлагают перечни и содержание курсов повышения квалификации учителей, которые позволяют освоить специфику оказания коррекционной помощи ребенку с нарушениями, а так же его семье [2].

Основная задача ресурсного центра на базе специальной школы – это проведение мероприятий (семинаров, круглых столов, практикумов) по повышению компетентности педагогов, работающих с детьми с умственной отсталостью.

Сюда входят такие направления как:

- особенности психофизического развития ребенка с легкой умственной отсталостью;
- психолого-педагогическое обследование ребенка с легкой умственной отсталостью;
- разработка адаптированной общеобразовательной программы (АОП), специальной индивидуальной программы развития (СИПР) на основе диагностики;
- принятие ребенка с легкими интеллектуальными нарушениями и толерантное отношение к нему;
- консультирование родителей детей с легкой умственной отсталостью, а так же консультирование семьи ребенка нормально развивающегося.

Педагоги сельской школы под руководством специалистов ресурсного центра, курирующего данную деятельность составляют необходимую документацию (учебный план, программу, календарно-тематическое планирование) таким образом, чтобы учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью и ученики нормально развивающиеся могли изучать одну и ту же тему, но знания, которые они получают на уроке, соответствовали бы образовательной программе каждого ребенка.

У учителей малокомплектной сельской школы имеется опыт по проведению таких уроков, так как урок в инклюзивном классе схож по структуре с уроком в малокомплектной сельской школе.

Данный подход с использованием ресурсного центра позволит сохранить сельскую семью, в целом сельскую среду. Необходимость создания и функционирования ресурсных центров – это механизм успешного развития инклюзивного образования, в частности в сельской местности.

Любая школа сегодня, будь она в городе, или в отдаленном селе должна быть готова принять детей с различными нарушениями и разными стартовыми возможностями. Инклюзивное образование в России внедряется не так давно, поэтому рано делать выводы о том насколько оно успешно. Но при правильном подходе к данной системе внедрение инклюзивного образования может быть вполне успешным.

Библиографический список

1. Кобрина, Л.М. Отечественная система специального образования - фундамент инклюзивного обучения и воспитания / Л.М. Кобрина // Дефектология. - 2012. - № 3. - С. 14–19.
2. Кузьмина О.С. К вопросу о подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. – 2014. – №5.1 (53). – С. 365–371.

Малухина Н.В., к.п.с.н., доцент кафедры педагогики и психологии АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования»
г. Вологда centr-pps@viro.edu.ru

МЕЖВЕДОМСТВЕННЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Введение новых государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), разнообразие категорий детей с особыми образовательными потребностями формируют запрос на организацию эффективного психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения (далее – ППМС-сопровождение) в образовании.

В контексте актуальных задач ППМС-сопровождения обучающихся с ОВЗ особое место занимает категория детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Расстройства аутистического спектра – группа комплексных дезинтегративных нарушений психического развития, характеризующихся отсутствием способности к социальному взаимодействию, коммуникации, стереотипностью поведения, приводящими к социальной дезадаптации [2]. Вследствие значительной вариативности выраженности нарушений развития, неоднородности состава данной группы детей важным представляется обеспечение адресной адекватной психолого-педагогической поддержки как самим детям с РАС, так и их родителям, педагогам [3].

По данным мониторинга состояния образования обучающихся с РАС в Вологодской области (июнь, 2018) в образовательных организациях (далее – ОО) области обучалось всего 124 ребенка с РАС, в том числе: 52 ребенка – в дошкольных образовательных организациях (далее – ДОО), 55 человек – в общеобразовательных организациях (далее – ООО) на уровне начального общего образования; 14 человек – в ООО на уровне основного общего образования, 2 – в ООО на уровне среднего общего образования, 1 – в организациях среднего профессионального образования.

Подавляющее число детей с РАС получают образование по адаптированным основным образовательным программам (далее – АООП), из них примерно половина детей – учатся по АООП для обучающихся с умственной отсталостью (52 чел.); 33 ребенка – осваивают АООП для обучающихся с РАС; по 18 человек – АООП для обучающихся с ЗПР, АООП для обучающихся с тяжелыми

множественными нарушениями развития. По основной образовательной программе – только один дошкольник с РАС.

Дети с РАС получают образование в дошкольных образовательных организациях преимущественно в группах компенсирующего вида (39 чел.), в группах комбинированного вида (6 чел.), в группах общеразвивающего вида (полная инклюзия) – только 4 ребенка. Основное общее образование подавляющее число детей с РАС (45 чел.) получают в отдельных (коррекционных) классах, а также в форме индивидуального обучения на дому. В общеобразовательных (инклюзивных) классах обучается только 3 ребенка с РАС.

Большинство детей с РАС получают сопровождение специалистов: 111 – педагогов-психологов, 96 – учителей-дефектологов, 82 – учителей-логопедов, 63 – социальных педагогов, 22 – тьюторов, 11 – ассистентов (помощников).

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с РАС осуществляется в четырех региональных центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (далее – центры ППМСП), в образовательных организациях для обучающихся с ОВЗ, в общеобразовательных организациях.

Практика сопровождения обучающихся с РАС в общеобразовательных организациях региона только складывается, специалисты испытывают очевидную потребность в методической поддержке, организации на регулярной основе встреч с представителями профессионального сообщества, специалистами других ведомств. Профессиональная деятельность специалистов служб сопровождения образовательных организаций должна быть сопряжена с профессиональной деятельностью медицинских работников, специалистов социальной сферы. Интеграция знаний и методов работы специалистов разных ведомств содействует профессиональному развитию педагогов-психологов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, социальных педагогов, накоплению междисциплинарных знаний и понятий, освоению новых технологий сопровождающей деятельности [1].

Эффективной формой интеграции межведомственных ресурсов в обеспечении методической поддержки специалистов региональной психологической службы по проблематике сопровождения детей с РАС стали областные семинары «Региональные практики психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС» (далее – семинар).

В 2017 – 2018 годах сотрудниками региональной психолого-педагогической службы АОУ ВО ДПО «ВИРО» проведено четыре областных семинара, в которых приняли участие специалисты ППМС-сопровождения образовательных организаций муниципальных районов/ городских округов, центров ППМСП, представители здравоохранения (БУЗ ВО «Вологодская областная психиатрическая больница»), социальной сферы (БУ СО ВО «РЦ «Преодоление»), некоммерческих организаций. В рамках семинаров рассматривались медико-психологические аспекты сопровождения детей с РАС, специфика коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога, педагога-психолога с детьми с РАС. Интересный опыт был представлен коллегами из БУ СО ВО «РЦ «Преодоление», включая современные технологии сопровождения детей с РАС на разных возрастных этапах. Активное участие в работе семинаров принимали специалисты некоммерческих организаций, специализирующихся на помощи детям с ОВЗ, включая Детский медико-педагогический центр «Стокли», г. Вологда, АНО Центр Развития «Солнечный лучик», г. Вологда, Череповец.

Особенно ценным и одновременно чрезвычайно сложным в силу неоднородности состава данной категории детей представляется анализ единичных

случаев сопровождения детей с РАС в условиях общеобразовательной организации. Содержательный разбор трудных случаев, совместный поиск специалистами разных ведомств действенных стратегий помощи детям с РАС позволяет находить эффективные решения актуальных для практиков проблем и значительно повышает уровень их компетенции в работе.

Региональный опыт организации сопровождения детей с РАС регулярно презентуется в рамках всероссийских и областных научно-практических конференций (II Всероссийская научно-практическая конференция «Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра», 22-23 ноября 2017 года, V областная научно-практическая конференция «ППМС-сопровождение – актуальный ресурс современного образования», 21 апреля 2017 года и др.).

В целях методической поддержки специалистов на сайте АОУ ВО ДПО «ВИРО» в виртуальном методическом кабинете психолого-педагогического сопровождения региональной системы образования осуществляется систематическое обновление материалов по диагностике, адаптации образовательных программ, методик обучения, организации коррекционно-развивающей детей с расстройствами аутистического спектра, размещаются ссылки на актуальные публикации, методические рекомендации [2].

В целом, межведомственное взаимодействие на основе единого информационного поля и общих скоординированных усилий специалистов содействует повышению качества организации психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в региональной системе образования. Высокая заинтересованность специалистов в совершенствовании своей профессиональной компетентности в обеспечении адекватной адресной психолого-педагогической помощи обучающимся с РАС позволяет оптимистично проектировать различные формы методической поддержки специалистов с ориентацией на объединение ресурсов сопровождения разных ведомств.

Библиографический список

1. Алехина С.В., Фальковская Л.П. Межведомственное взаимодействие как механизм развития психологической службы в образовании // Психолого-педагогическое исследования. 2017. Том 9. №3. С.116 – 128
2. Реализация ФГОС НОО с ОВЗ в организациях, осуществляющих обучение детей с РАС. Методическое пособие / Под общ. Ред. Хаустова А.В.. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 141 с.
3. Семаго Н.Я., Соломахина Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т.15. №1. С. 4 – 14.

Мащенко В.В., учитель МБОУ «Школа№ 7 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Березники 07081937@mail.ru

СОЗДАНИЕ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В КЛАССЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

В соответствии с существующими требованиями материально-техническое обеспечение процесса освоения адаптированной основной общеобразовательной программы и специальной индивидуальной программы развития должно

соответствовать специфическим требованиям стандарта, в том числе к организации пространства, организации учебного места обучающихся, специальным учебным и дидактическим материалам, отвечающим особым образовательным потребностям обучающихся.

В школе ребенок находится значительное время, вступая во взаимоотношения, как с взрослыми, так и со сверстниками, поэтому важно организовать пребывание ребенка в школе так, чтобы каждый получил возможность участвовать в разнообразной деятельности. В то же время необходимо, чтобы этот период пребывания в школе был комфортным и безопасным.

Чтобы правильно организовать образовательное пространство класса, где ребенок будет чувствовать себя спокойно и сможет разносторонне проявлять, необходимо создать комплекс эстетических, психолого-педагогических условий. Именно, предметно-развивающая среда кабинета способствует максимальной реализации образовательного потенциала.

Правильно организованная предметно-развивающая среда поможет ребенку проявить и развить свои личностные качества: самостоятельность, инициативность, любознательность, старательность и многие другие. Дети смогут найти себе партнера для совместной деятельности или игры. Правильно созданная развивающая среда способствует хорошему настроению и формированию учебной мотивации.

Учитывая нормативные требования, при оборудовании кабинета для обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии я создала специальные зоны.

Вся классная комната разбита на небольшие полузамкнутые пространства. Принципы развивающей среды класса: многофункциональность и рациональность использования пространства.

Учебная деятельность реализуется в сочетании с игровой деятельностью, поэтому значительное внимание уделяю учебной и игровой зоне. В учебной зоне размещены двухместные столы, которые регулируются по высоте, и один одноместный стол, стулья по количеству учащихся и соответствующие их росту. На каждом столе установлены органайзеры с необходимыми принадлежностями. В учебной зоне размещен методический материал, дидактический материал, учебные пособия для всех типов уроков, игры, рабочие тетради, раздаточный материал. К учебной зоне относится настенный календарь природы, графическое расписание уроков на каждый день.

В игровой зоне расположены настольно-печатные, дидактические, сюжетно-ролевые, театрализованные игры, ширма, кукольный, пальчиковый и настольный театр, маски сказочных персонажей. Здесь же размещены различные виды конструкторов: деревянные, металлические, пластиковые, модульные, ЛЕГО, кубики, фигурки диких и домашних животных, насекомых земноводных. Для организации и проведения сюжетно-ролевых игр "Больница", "Магазин", "Семья" используются игрушки, отражающие реальную жизнь, предметы-заменители для развития воображения, расширения творческих возможностей игры.

Все материалы соответствуют гигиеническим нормам и требованиям. Учащиеся проявляют огромный интерес к этим предметам.

Коррекционная зона включает игры на развитие сенсомоторных процессов: тактильный кубик, коробка для ощупывания, шумовые предметы, крупная и мелкая

мозаика, волшебный мешочек, предметы для упражнений с водой, песком, тестом, сборно-разборные игрушки, парные картинки, шарики, предметы для нанизывания, шарики разного размера, пазлы разных размеров, пирамидки разных цветов и размеров, ленточки, вкладыши, шнуровки, хозяйственные предметы, вышедшие из употребления. Материал периодически заменяется и обновляется. К данной зоне относятся две сенсорных доски, которые размещены на стене. Все материалы используются с учащимися как в индивидуальной, так и в групповой работе.

Большое значение имеет творческая зона. Материалы для творческих работ расположены в закрытом шкафу, чтобы не отвлекать внимание детей, и открываются только при необходимости. Здесь размещены цветная и ксероксная бумага, альбомы для рисования, оборудование для работы с бумагой (ножницы, фигурные дыроколы), карандаши, краски, фломастеры, мелки, баночки для воды, шаблоны для обводки, различные виды клея, образцы для раскрашивания, природный материал, пластилин, образцы народного художественного промысла. Дети имеют возможность заниматься как самостоятельной деятельностью, так и под контролем педагога. Так же здесь хранятся папки с творческими работами учащихся. С ними знакомятся родители, рассматривают сами дети. Рассматривание выполненных работ помогает ребенку почувствовать свою значимость, повышает самооценку.

Для снятия напряжения, раздражения и усталости в классе оборудована зона отдыха. К ней относятся "Сухой дождь", диванчик, пуф-кресло, туристические коврики, тренажеры Су-Джок, шарики, мячики, которые быстро и эффективно помогают при эмоциональных и неврологических проблемах. Создана картотека музыкальных видеозаписей для релаксации. К основному оборудованию зоны отдыха обеспечен свободный доступ.

Информационная зона многофункциональна. Содержит стенд, где размещается информация для родителей, выставки детских работ, поздравления, фотовыставки, опыт семейного воспитания. В информационной зоне размещаются также алгоритмы действий, расписания в виде ряда графических изображений.

Зона технических средств обучения. Здесь размещены компьютер, принтер, экран, проектор. Все дети в классе передвигаются самостоятельно и способны сообщить о своих желаниях, поэтому потребности в ассистирующих технологиях нет.

Развивающая среда кабинета не статична. Ежегодно она развивается, меняется и пополняется. Активно привлекаю родителей к изучению предметно-развивающей среды и убеждаю их в необходимости создания аналогичных условий в семье.

Правильно организованная предметно-развивающая среда кабинета выполняет образовательную, развивающую, стимулирующую, коммуникативную функции, способствует развитию самостоятельности и самодеятельности учеников.

Библиографический список

1. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15)

Мелюхина М.В. магистрант
Научный руководитель: к.п.н, доцент кафедры
специальной педагогики и психологии
Наумов А.А. ПГГПУ, г. Пермь

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ – ИНТЕРНАТА

Исследование в образовательных организациях вопросов по части социально-правового воспитания содержит принципиальное значение для интеграции и адаптации в современном обществе, последующей социализации детей с интеллектуальными нарушениями.

По мнению современного исследователя М. В. Саакян, «правовое воспитание - целеустремленное и систематическое воздействие на сознание и культуру поведения членов общества, которое осуществляется целью выработки чувств уважения к праву и привычки соблюдения прав на основе личных убеждений» [5].

Воспитание в условиях школы – интерната содержит ряд отличительных особенностей – дети оторваны от родителей, следовательно, воспитательную функцию берет на себя среда интерната. Она способна оказать значительную положительную воспитательную поддержку либо негативно отразиться на развитии личности в целом. Чаще всего, дети, выросшие вне семьи, отличаются дисгармоничностью, и, прежде всего, низкими функциональными возможностями организма.

Воспитанники, имеющие интеллектуальные нарушения, более всего подвержены влиянию среды, в которой они растут. Недоразвитие высших психических функций и эмоционально-личностного развития делает их неспособными самостоятельно формировать четкую жизненную позицию, быть способными на разумный выбор и вырабатывать самостоятельные идеи. Прежде всего, это касается личности, которая может управлять своим поведением, строить жизненный план с опорой на существующие стандарты, нормы и законы общества. Таким образом, большинство учащихся школы - интерната имеют предрасположенность к появлению антиобщественных черт личности, что непосредственно проявляется в противоправных действиях.

Обучающиеся старшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями имеют ряд особенностей высшей нервной деятельности, которые проявляются в нарушении взаимодействия 1-ой и 2-ой сигнальных систем, несогласованности процессов возбуждения и торможения. Это отображается в снижении познавательной активности, недоразвитии познавательных интересов и проявляется замедленным протеканием психических процессов. Для учащихся с нарушениями интеллекта кроме того присущи нарушения норм поведения, волевых качеств, эмоционального восприятия, хотя наиболее нарушенным является процесс мышления, и главным образом, способность к отвлечению и обобщению. Все это приводит к неполному пониманию окружающей действительности, обедняет жизненный опыт учащихся с интеллектуальной недостаточностью, а это, в свою очередь, отражается на успешном овладении учебными навыками [4].

В силу интеллектуальных особенностей данного контингента учащихся, учитывая особенности их высшей нервной деятельности, замедленность и сужение восприятия, нарушение процессов осмысления, недифференцированность представлений, отсутствие критичности и многое другое, обучающимся чрезвычайно трудно овладеть необходимыми навыками нравственного поведения. Многие нравственные понятия и термины для учащихся с нарушениями интеллекта остаются не понятными, в силу отсутствия абстрактности мышления.

Содержание нравственного воспитания направлено на формирование личности нравственных качеств: отношение к труду, общественному достоянию, отношению к Родине, охране природы, к окружающим людям и самому себе. Нравственные качества взаимосвязаны с деятельностью человека и обуславливаются ею. Нравственные качества – это явления морали, которые носят активный, наступательный, деятельно – преобразовательный характер, и в которых проявляется обобщенное отношение социального субъекта к разнообразным формам и процессам общественной жизни [1].

Не осознавая значение того или иного понятия, учащийся не может соответственно и адекватно на него среагировать, т.е. подобные понятия не вызывают в душе ученика тот самый необходимый эмоциональный отклик, который бы побудил его совершать поступки в соответствии с данным чувством. Дети с интеллектуальными нарушениями чаще всего, не понимают почему необходимо действовать именно так, а не другим образом, просто потому, что не способны производить анализ норм и правил поведения, увидеть смысл, побуждающий действовать [3].

Нравственное развитие школьников с нарушениями интеллекта отличается значительным своеобразием. В их моральном сознании преобладают повелительные элементы, обуславливаемые указаниями, советами и требованиями педагога. Резко реагируя на недочеты в поведении своих товарищей, учащиеся зачастую не обращают внимания на собственные недочеты и некритически относятся к себе. Самосознание и самоанализ у таких детей находятся на низком уровне, и их развитие требует от учителей внимания и специальной педагогической работы.

Нравственное сознание учащихся с нарушениями интеллекта направлена вовне и имеет недостаточный уровень самосознания, поэтому их регулирующая роль в поведении школьников с умственной отсталостью оказывается слабой. Поступки обучающихся нередко носят подражательный характер либо обуславливаются импульсивными возникающими внутренними побуждениями, что важно учитывать в процессе воспитания. Осуществляя развитие нравственных представлений у учащихся с нарушениями интеллекта, необходимо учитывать высокий уровень их внушаемости. Слова педагога, его разъяснения, доводы воспринимаются, как правило, с особенно большим доверием.

Несоответствие между знаниями и практикой поведения обучающихся старшего школьного возраста с нарушениями интеллекта, может быть обусловлено рядом причин:

- 1) для учащихся свойственна конкретность мышления и разобщенность восприятий. Они связывают требование с конкретной обстановкой, где оно предъясняется, и с личностью того, кто его предъясняет. Так, дети часто выполняют

одно и то же требование в одних случаях и не выполняют в других, например, выполняют при учителе и не выполняют без него и т. д.;

2) обучающиеся слабо сопоставляют свои знания с тем, как поступать, с трудом осознают свой опыт. Зная, как поступать, они часто поступают неверно. У учащихся с нарушениями интеллекта слабо развиты или не развиты вообще самоконтроль и сдержанность, способность к самостоятельному управлению своим поведением, поэтому дети зачастую отмечают ошибки в поведении товарищей и не замечают собственных ошибок, действуют под влиянием вспыхнувших в данных обстоятельствах чувств, желаний, забывая о своих знаниях, требованиях специалиста;

3) усложнено восприятие требования педагога, желания и стремления учащихся нередко вступают в противоречие с их возможностями, у них отсутствуют или присутствуют недостаточно умения и навыки поведения, трудовые умения, физические силы и способности к длительному преодолению трудностей, к волевому усилию[2].

Исходя из этого, учащиеся с нарушениями интеллекта не обладают достаточным запасом нравственных представлений, понятий. Вследствие чего, у них затрудняется анализ норм и правил, которые лежат в основе их поведения. Школьники не могут сопоставлять собственное поведение с поведением окружающих, оценить моральные побуждения, четко представить возможные последствия того или иного действия. Чаще всего этого будет достаточно, для того чтобы привести к нарушению норм поведения [3].

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями должны быть воспитаны таким образом, чтобы их самостоятельное поведение в разнообразных жизненных ситуациях отвечало существующим в обществе социальным нормам. Среди различных социальных норм (мораль, право, организационные, эстетические, политические, религиозные нормы, традиции, обычаи) для регулирования общественно адекватного поведения личности особую роль играют мораль и право.

Основные отличия среди данных понятий состоят в том, что правовая норма, отраженная в формулировках закона, жестко регламентирует поведение личности, ее соблюдение гарантируется государственной властью, а несоблюдение предполагает ясно обозначенные юридические санкции (административные или уголовные), тогда как моральная норма передает в основном оценочную нагрузку, ее соблюдение обеспечивается авторитетом общественного мнения, а несоблюдение вызывает санкцию в виде общественного осуждения [2].

Полноценная социальная адаптация лиц с нарушениями интеллекта представляется невозможной без наличия системы нравственно-правового сознания и их соответствующего социального поведения, формируемое в процессе нравственного и правового просвещения и воспитания личности учащихся. Эта проблема получает особую значимость для лиц с нарушениями интеллекта. Данный вопрос объясняется тем, что в поведении личности интеллектуальный дефект повышает вероятность социальных отклонений, но не может рассматриваться как фактор, при любых обстоятельствах усиливающий общественную опасность индивидуума, который имеет отклонения. Кроме того интеллектуальные нарушения в значительной степени изменяют социальное поведение человека. Возможное опосредованное влияние интеллектуального

дефекта на повышение вероятности криминогенного поведения требует от школы настойчивых воспитательных и коррекционных усилий по его предупреждению.

Нарушения познавательного развития учащихся с нарушениями интеллекта в значительной степени препятствуют точному самостоятельному обобщению обучающимся тех поведенческих действий, которые трансформируются в общие убеждения–идеи, регулирующие поведение. Соответственно в ряде случаев поведение учащихся с интеллектуальными нарушениями является неадекватное ситуации, противоречащее тем нравственным нормам, знания о которых формировались у школьника. Неспособность сориентироваться в ситуации, понять причинно-следственные связи между поступком и его результатом, установить смысл действия другого лица нередко оказывается истинной причиной нарушения поведения у детей с интеллектуальными нарушениями. Незрелость эмоций учащихся с нарушениями интеллекта, их личностная направленность на удовлетворение примитивных потребностей существенно затрудняют воспитание учащихся.

Установлено, что учащимся с нарушениями интеллекта характерны ослабленные критичность и самокритичность, а также повышенная внушаемость. В результате дети могут попасть под отрицательное влияние, не понимая необходимости сопротивляться ему.

На данный момент большое внимание уделяется вопросам правового воспитания детей с нарушением интеллекта. Выделяют основные причины: потребность рассматривать правовое воспитание в виде непрерывного и систематического процесса в течение всего периода школьного обучения, степенью усвоения элементарных правовых умений, знаний, навыков в более благоприятный период эмоционального взаимодействия учащихся с современным обществом.

Развитие правовой культуры обусловлено наличием комплекса условий, главными из которых оказываются: грамотное формирование содержания правового просвещения, использование совокупности форм, приемов и методов, которые стимулируют социальную активность учащегося, готовность учителя, уполномоченного по соблюдению прав ребенка в образовательных учреждениях, к проведению правового воспитания.

Содержание правового воспитания охватывает правовое отношение к государству, к труду, к семье, к общественности, государственной и частной собственности. Учащиеся обязаны быть ознакомлены с нормами и правилами поведения в обществе, должны усвоить свои права и обязанности, основные положения о труде, о браке, регулирующие отношения между родителями и детьми, законодательство о здравоохранении, основные положения гражданского и уголовного кодексов [5].

Социально-правовое воспитание формируют учащиеся чувство уверенности и самостоятельности в правовой сфере, что стимулирует их на правовую активность, предполагающая добровольное, осознанное, инициативное, социально и нравственно ответственное поведение человека.

Социально-правовое воспитание обучающихся предполагает систематическую, комплексную, работу по правовому воспитанию и просвещению учащихся, определяющаяся характером и политикой. К выполнению работы привлекаются учреждения социального обслуживания, правоохранительные органы, общественные организации. Таким образом, правовое воспитание учащихся

представляет собой организованное, систематическое, целенаправленное воздействие на личность, формирующее правовое сознание и установки, навыки и привычки активного правомерного поведения обучающегося.

Из чего можно заключить, актуальность исследования: проблема профилактики достаточно остра, при этом традиционные способы и методы профилактики в среде данного контингента не действуют. По статистике большинство лиц с нарушениями интеллекта состоят на учете инспекции по делам несовершеннолетних, или имеют судимости, отсюда противоречие между потребностью школ – интернатов в разработке данной системы профилактики правонарушений и отсутствием методических рекомендаций по данному направлению.

Исследования по проблеме правового воспитания имеет принципиальное значение для интеграции и адаптации в обществе, дальнейшей социализации учащегося и воспитания в нем устойчивых качеств настоящего гражданина.

Библиографический список

1. Аксенова, Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова. — М.: Академия, 2001.
2. Белкин, А. С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы / А.С. Белкин – М.: Просвещение, 1977. – 111 с.
3. Березина, В. Социальный педагог в школе / В. Березина, Г. Ермоленко // Воспитание школьников. - 1994. - № 2. - с.2
4. Виноградова А.Д. рактикум по психологии умственно отсталого ребенка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, и др. – М.: Просвещение, 1985. - 144 с.
5. Давыдов Г.П. Правовое воспитание в системе работы школы. М.: Педагогика, 1976. - 48 с.

Мирбабаев В.Д., к.п.н, доцент Великолукская государственная сельскохозяйственная академия г. Великие Луки
mvalidzhon-13@mail.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Происходящие в последнее время в мире и в стране глобальные политические и социально-экономические преобразования оказывают огромное влияние на действующую образовательную систему. Смена ценностных ориентиров, внедрение и использование современных педагогических и производственных технологий, интенсивное развитие и освоение инновационных процессов, отвечающих потребностям рынка труда, требуют адекватного реформирования и модернизации всего существовавшего комплекса проблем в сфере образования, поскольку любая образовательная система всегда несет на себе отпечаток того состояния общества, в рамках которого оно функционирует.

Сказанное в полной мере относится и к системе профессионально-педагогического образования, которое рассматривается сегодня как часть

экономического потенциала общества, формирующей прежде всего его интеллектуальные ресурсы.

Следует отметить, что профессионально-педагогическое образование как особая разновидность системы профессионального образования «выражается в следующем:

- онтологизация этой отрасли профессионального образования обусловлена общественными потребностями в профессионально-педагогических кадрах, целенаправленно подготовленных для работы в системе профессионального обучения, в отличие от педагогов, ориентированных на систему общего и дополнительного образования детей; причем по мере формирования и развития системы непрерывного образования потребность в таких кадрах будет возрастать;

- данная разновидность образования относится к числу таких образовательных областей, которые не только в организационно-управленческом аспекте, но и по своему содержанию определяются в первую очередь экономическим развитием общества, в частности, структурой экономики и рынка труда;

- развитие инженерно-педагогического образования, в отличие от подавляющего большинства других профильных разновидностей профессионального образования, определяется не только общими тенденциями развития высшего профессионального образования, но и в значительной степени обусловлено тенденциями развития базового (начального) профессионального образования;

- по содержанию инженерно-педагогическое образование носит интегративный характер, обеспечивая подготовку к двум разным видам профессиональной деятельности (отраслевой и педагогической) двух разных уровней образования (начального и высшего), что актуализирует проблему оптимизации образовательного процесса» [5, с. 141-142].

Можно констатировать, что в современных условиях актуальность и важность модернизации профессионально-педагогического образования обусловлены рядом факторов:

- ужесточающимися требованиями государства, общества и производства к качеству подготовки кадров и уровнем их подготовки в большинстве учебных заведений страны, который не отвечает запросам времени; значительная часть выпускников учебных заведений не могут найти себе работу, поскольку уровень их квалификации не удовлетворяет предъявляемым требованиям;

- решениями новых задач, поставленными сегодня перед профессионально-педагогическим образованием в связи с сближением и присоединением страны в единое европейское и мировое пространство профессионального образования;

- важностью выявления перспектив развития профессионально-педагогического образования в контексте современных позитивных тенденций и требований нового поколения профессиональных, государственных образовательных стандартов и перечня направлений подготовки;

- особенно в последнее время резко возросшей потребностью инновационной экономики и промышленности в высококвалифицированных специалистов и многопрофильных рабочих кадров, подготовку которых должны осуществлять профессионально-педагогические кадры профессиональных учебных заведений.

Указанные противоречия обуславливают особенность состояния современной ситуации в системе профессионально-педагогического образования в стране. По

нашему мнению, разрешение данных противоречий, составляет основу процесса модернизации.

Сегодня стратегической целью нового этапа модернизации профессионально-педагогического образования является, прежде всего, повышение качества и создание эффективного механизма развития системы профессионально-педагогического образования, а главное -создание условий для преобразования системы подготовки кадров, соответствующего уровня и конкурентоспособного на рынке труда.

Нельзя не согласиться с А.П. Сейтешевым, который справедливо считает, что «XXI – век образования, ключевой фигурой которого является инженер-педагог. Сегодня становится все более очевидным, что только профессионалы, способные делать дело и отвечать за него, могут обеспечить выживание общества, его выход из глубокого кризиса, его возврат к национально-культурным традициям и полноценным контактам с другими странами и народами. Следует согласиться, что судьба мирового сообщества... зависит от того, каким будет инженер-педагог – ключевая фигура XXI века – века образования» [6, с. 58-59].

Анализ научных исследований в целом свидетельствует о том, что на настоящем этапе потребность в таких кадрах в процессе модернизации профессионально-педагогического образования будет только возрастать, так как новые подходы в профессиональном образовании требуют качественной подготовки профессионально-педагогических кадров. По мнению А.М. Новикова, «новой стране нужна... новая система профессионального образования. Глубинные аспекты: дидактические, методические, воспитательные требуют перестройки сознания работников образования, накопления определенного опыта, переподготовки педагогических кадров» [7, с. 70].

Следовательно, изменения требований к качеству подготовки специалистов в условиях реформирования системы профессионально-педагогического образования обуславливают, прежде всего, повышение их уровня качества профессионально-педагогической подготовки.

Стоит отметить, что повышенный интерес к качеству профессиональной подготовки профессионально-педагогических кадров сопровождается интенсивным поиском новых эталонов, системы нормативов для изменения содержания профессионального образования. Новая педагогическая парадигма сегодня внесла существенные изменения в модель личности и деятельности специалистов инженерно-педагогического профиля, поставила задачу повышения качества их подготовки.

В новых условиях к современному педагогу профессионально-технической школы предъявляются новые требования: «настоящий инженер-педагог – это не только знающий специалист, но и человек, организующий жизнь подростка, способный к культурному саморазвитию и творческому сотрудничеству с учащимися и взрослыми. Профессиональную подготовленность инженера-педагога следует рассматривать не просто как многознание и владение набором профессиональных умений, а как развитость разнообразных способностей, качеств личности системного характера, высокой степени их продуктивности. В соответствии с этими требованиями кадровая политика в образовании направлена на его гуманизацию и демократизацию, на формирование инженера-педагога - профессионала, создание творческих педагогических коллективов, постоянное научное обеспечение обучения

и воспитания, на широкую пропаганду инновационных идей и передового педагогического опыта, комплексный характер непрерывного психолого-педагогического образования и самообразования инженеров-педагогов, их аттестацию с учетом педагогического мастерства» [2, с. 26].

Поддерживая автора, хотелось бы отметить, что будущий инженер-педагог должен также обладать следующими основными профессионально-педагогическими умениями, составляющими основу модели его педагогической деятельности: гностическими – изучение собственной деятельности и деятельности учащихся; идеологическими; дидактическими; организационно-методическими; диагностическими; конструктивно-методическими; общетехническими; производственно-технологическими и другими, в том числе сформировавшимися профессионально важными качествами.

Исследования показывают, что на современном рынке труда востребованы именно профессионалы, которые умеют быстро и успешно адаптироваться в сложной обстановке и принимать верные решения в любых производственных и жизненных ситуациях. На наш взгляд, это положение сегодня требует разработки и реализации мер по повышению качества профессионально-педагогической подготовки специалистов в соответствии с запросами рынка труда [4, с. 87]. Поэтому важнейшей задачей профессионально-педагогического образования сегодня должно стать «выращивание» инженеров-педагогов-профессионалов, востребованных данным видом профессионального труда.

Радикальное реформирование и модернизация системы профессионально-педагогического образования связано, прежде всего, с глубоким обновлением и повышением качества содержания образования, введением новых специальностей и программ. Вместе с тем, к настоящему времени действующие учебные планы и программы в профессиональных учебных заведениях, несмотря на их постоянные корректировки, все еще остаются перегруженными, нефункциональными и оторванными от реальных потребностей жизни страны. Более того, в значительной степени отражают информационно-экстенсивный подход к формированию содержания образования: не учитывают этапов общекультурного и профессионального развития личности будущего специалиста; ориентируют обучение в вузе на предметно-разобленную подготовку в ущерб целостному развитию личности будущего молодого специалиста; ограничивают возможности учета специфических особенностей в ситуации социального глобализма [1, с.79].

Исходя из этого, модернизация профессионально-педагогического образования опирается на инновации и инновационные технологии, основанные на современных достижениях экономики, науки и педагогической мысли. В системе профессионально-педагогического образования актуальным становится развертывание в профессиональных учебных заведениях инновационных процессов, направленных на обновление образовательных систем различного уровня, в которых, наряду с традиционными схемами функционирования, появляются новые, инновационные, позволяющие им активно адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям. Полагаем, что для достижения данной перспективной цели необходимо решить следующие приоритетные задачи:

- принятие системы мер, направленных на обеспечение государственных гарантий реализации права на доступность и равные возможности получения инновационного профессионального образования;

- достижение нового современного качества профессионально-педагогического образования;
- создание эффективной системы нормативно-правовой базы сферы профессионально-педагогического образования в соответствии с задачами ее модернизации;
- повышение роли всех участников образовательного процесса и т. д.

Модернизация профессионально-педагогического образования в стране предполагает также переход на многоуровневое образование. По мнению Е.В. Ткаченко, этот путь «... заключается в том, чтобы создавать образовательные учреждения нового типа – типа социально-образовательных комплексов или учреждений непрерывного образования, где реализуется начальное, среднее (возможно, высшее) профессиональное образование, но с сохранением вертикали многоуровневой подготовки. В такой вертикали качество подготовки рабочих повысится неизбежно» [3, с. 73].

По нашему мнению, преимущества этой системы состоит в том, что она обеспечивает более широкую мобильность в темпах обучения и выборе будущей специальности. Формирует также способность у выпускника осваивать на базе полученного вузовского образования новые специальности, при котором будет успешно сочетаться европейское двухуровневое образование (бакалавр-магистр) с отечественной традиционной подготовкой специалистов. Более того, введение и развитие в стране многоуровневой системы высшего профессионально-педагогического образования содействует гармонизации российской и европейской образовательных систем, развитию экспорта отечественных образовательных услуг. В том числе позволит восстановить управляемость в системе взаимосвязей профессионального образования и экономики, повысить эффективность использования бюджетных средств, а также вовлечь работодателей в прогнозирование перспективных потребностей в образовании и существенно расширить их участие в финансировании подготовки кадров, преимущественно на втором уровне (в магистратуре). Кроме того, дипломы российских вузов будут соответствовать европейским стандартам и станут пользоваться признанием в странах Европы.

Итак, инновационные тенденции модернизации в области профессионально-педагогического образования и стоящие перед ним новые задачи указывают на необходимость переосмысления его роли и миссии, выработки новых подходов и определения новых приоритетов развития.

Анализ существующего опыта свидетельствует о необходимости учета следующих приоритетных направлений модернизации профессионально-педагогического образования, которые, на наш взгляд, в XXI веке должны стать решающими:

- структурная и институциональная перестройка профессионально-педагогического образования (обеспечение интеграции системы начального, среднего и высшего профессионально-педагогического образования; обеспечение реальной многоуровневости системы и т.д.);
- переход профессиональных учебных заведений на качественно новые модели образования (оптимизация методов обучения, активное использование технологий открытого образования; углубление в начальной, средней и высшей профессиональной школе интеграционных и междисциплинарных образовательных

программ по специальностям и соединение их с прорывными высокими технологиями и т.п.);

- информатизация образования, виртуализация образования за счет применения компьютеров для обмена информацией и знаниями;

- коммерциализация профессионально-педагогического образования, предполагающая сокращение его финансирования из средств государственных бюджетов и конкурентного распределения ресурсов между профессиональными учебными заведениями в зависимости от их достигнутых результатов;

- повышение конкурентоспособности профессиональных учебных заведений на рынке образовательных услуг; с этой целью разработка профессиональными учебными заведениями маркетинговой концепции;

- отказа от централизованного управления и введение новых организационно-правовых форм управления образовательными учреждениями, базирующихся на инновационных технологиях, адекватных динамичной рыночной среде и растущей конкуренции;

- интернационализация образования в образовательных учреждениях (новое качество международного сотрудничества и постановка инновационных системных образовательных целей по трем главным направлениям: интернационализация студенческого контингента; организация присутствия учебного заведения в других странах через совместные проекты; интернационализация инновационного педагогического опыта);

- повышение социального статуса и профессионализма инженерно-педагогических работников системы профессионально-педагогического образования, усиление их государственной и общественной поддержки;

- повышение статуса вузовской науки как одного из основных факторов обеспечения высокого качества подготовки специалистов, развития производительных сил общества и непрерывного обновления содержания профессионально-педагогического образования;

- развертывание форм опережающего обучения, профессиональной подготовки и переподготовки кадров на основе оперативного реагирования на изменения рынка труда;

- выстраивание в процессе повышение квалификации отношений продуктивного взаимодействия со слушателями, которые приносят в процесс обучения свой профессиональный опыт и т.д.

Библиографический список

1. Зима, Н.А. Инновационные тенденции модернизации в образовании в условиях глобализации / Н.А. Зима // *Фундаментальные исследования*. – 2006. - №7. – С. 78-80.

2. Козыбай, А.К. Формирование профессионализма инженера-педагога в системе университетской подготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Козыбай Анарбек Козыбайулы. – Алматы. – 2005. – 426 с.

3. Маленко, А.Т. Воспитание инженера-педагога: уч.-метод. пособие / А.Т. Маленко. – М.: Высш. шк., 1986. - 119 с.

4. Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития / Материалы 11-й междунаод. конф.: в 2 Ч. – Вып. 11. Часть 1; под науч. ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова. – СПб., 2013. – 316 с.

5. Петров, А.Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Петров Алексей Юрьевич. - Нижний Новгород, 2005. – 420 с.

6. Сейтешев, А.П. Научные проблемы формирования личности и развития современного образования в Республике Казахстан / А.П. Сейтешев. – Алматы: Гылым, 1992. – 645 с.

7. Шаталова, Л.И. Профессионально-педагогическая подготовка инженера-преподавателя в системе методической работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.И. Шаталова. – М., 1996. – 207 с.

Пономаренко Т.А., магистрант
Научный руководитель: к.п.н., доцент, зав.
кафедрой специальной педагогики и
предметных методик Кабушко А.Ю. ГБОУ ВО
«Ставропольский педагогический институт»
г. Ставрополь tatiana.ponomarenko95@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ СЛОЖНЫЕ НАРУШЕНИЯ В РАЗВИТИИ

В последние десятилетия наблюдается тенденция увеличения детского населения со сложными нарушениями в развитии, характеризующимися качественной неоднородностью, выраженным диапазоном различий в состоянии физического и психического здоровья, нуждающегося в развернутой системе специальных условий обучения и воспитания. Данной категории детей невозможно обеспечить социально значимую потребность в доступном и качественном образовании без решения проблемы подготовки специалистов соответствующей квалификации. Следует отметить, что действующие федеральные государственные стандарты, по которым в настоящее время осуществляется подготовка будущих дефектологов и психологов, не обеспечивают должную профессиональную готовность к работе с детьми со сложными нарушениями.

Понятие «сложный дефект» или, как сейчас принято определять, как сложный дефект наряду с первичными включают вторичные отклонения в развитии, связанные с воздействием конкретного первичного нарушения, или когда незначительные нарушения оцениваются как основные структурные элементы, в то время как их следует рассматривать как осложненные [3].

В своих исследованиях Т.А. Басилова писала, что при высоком уровне современных технологий по изучению развития детей различных категорий можно выделить более 20 видов сложных и множественных нарушений, в которых могут быть представлены сочетания первичных сенсорных, двигательных, речевых, эмоциональных нарушений друг с другом, а также сочетания всех этих дефектов с умственной отсталостью разной степени [1].

Для углубленного понимания особенностей этой категории в психолого-педагогических исследованиях были выделены определенные значимые критерии [3]:

– степень сохранности и развития остаточного слуха и зрения (глухой или слабослышащий, незрячий или слабовидящий);

- время наступления нарушения, то есть определение возраста, в котором у ребенка возникло нарушение зрения и слуха;
- состояние интеллектуальных возможностей, опорно-двигательной системы;
- уровень развития речи (какой формой речи владеет ребенок, каков уровень словесной речи, в какой степени она сохранилась или подверглась распаду после наступления слепоглухоты);
- причины, обусловившие возникновение сложных нарушений.

Особую роль для таких детей играет процесс обучения, при котором необходимо иное содержание, формы и методы, чем при работе с отдельными нозологическими группами. Поэтому и возникает проблема содержания подготовки будущих дефектологов и психологов для работы с данной категорией детей. В данном случае речь должна идти о специальной подготовке, базирующейся на общей готовности к будущей профессиональной деятельности.

Прежде всего, необходимо понять, из каких составляющих складывается готовность будущего педагога, позволяющая работать с детьми, имеющими ОВЗ.

Д.Н. Узнадзе под готовностью понимает установку, являющуюся целостным динамическим состоянием субъекта, состоянием готовности к определенной активности [11]. К.К. Платонов определял готовность как структуру качеств личности, включающую индивидуальные и собственно личностные особенности ее функционирования [8]. По мнению А.И. Мищенко, готовность – это отношение, то есть система временных связей человека как личности-субъекта со всей действительностью или ее отдельными сторонами. Им была разработана модель готовности, включающая общие педагогические умения: совокупность действий, умения решать педагогические задачи, педагогически действовать и педагогически мыслить, изучая результаты решения [7]. Л.И. Божович описывала готовность как внутреннюю позицию личности по отношению к социальному окружению и отдельным объектам социальной среды [2]. Готовность, по мнению К.А. Платонова, это свойство личности, которое берет начало в подструктуре опыта, то есть обусловлено в первую очередь знаниями, умениями и навыками [8]. Ю.И. Турчанинова рассматривает готовность как трехкомпонентную структуру, включающую в себя сформированное и научно обоснованное педагогическое сознание, владение различными современными педагогическими технологиями воспитания и обучения, пользование техникой общения и взаимодействия, предметной деятельности [10].

А.Г. Асмолов, Н.В. Кузьминова, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирина и др. выделили следующие компоненты готовности: устойчивость, многомерность, многокомпонентность и личностные качества личности, включающие в себя мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты.

На основе существующих подходов к определению структуры готовности к профессиональной деятельности, нами определены следующие виды готовности к работе с детьми, имеющими сложные нарушения:

- теоретическая готовность;
- практическая готовность,
- мотивационно-личностная готовность.

Под теоретической готовностью понимаются умения, сформированные из системы специальных знаний из области методики работы с лицами, имеющими сложные нарушения развития. Эта система знаний включает в себя:

- знания психофизиологических, психологических особенностей лиц со сложными нарушениями в развитии;
- знание целей, задач и содержания обучения лиц со сложными нарушениями развития;
- знание методов и приемов и средств обучения лиц со сложными нарушениями развития;
- знание альтернативных средств коммуникации с людьми, имеющими сложные нарушения развития.

Практическую готовность мы понимаем как сформированность умений и навыков взаимодействия с людьми, имеющими сложные нарушения в развитии: сформированность и реализация коммуникативных и организаторских качеств; владение альтернативными технологиями в коррекционно-развивающем обучении и в сопровождении данной категории, владение технологиями обучения и воспитания детей со сложными нарушениями в развитии.

Мотивационно-личностная готовность – это сформированность ценностных ориентаций и профессионально значимых личностных качеств будущего специалиста, а также стремление к самообразованию и самореализации. Нами выделены следующие критерии мотивационно - личностной готовности: адекватная самооценка, стремление к самореализации и самоутверждению в учебно-профессиональной среде, активная педагогическая позиция и уверенность в своих силах. По мнению Т. Parsons образец специалиста должен включать в себя такие качества как: успешность, беспристрастность, функциональная специфичность, эмоциональная нейтральность [9].

Таким образом, готовность специалистов к работе с детьми со сложными нарушениями представляет собой целостное образование, соединяющее в себе различные виды готовности и позволяющее определить совокупность профессионально-педагогических знаний и умений, посредством психолого-педагогической системы обучения, направленной на создание и реализацию этих условий. Проблему формирования готовности будущих дефектологов и педагогов-психологов к работе с данной категорией детей необходимо решать комплексно - в рамках дополнительных факультативных дисциплин, через работу в студенческих научных объединениях, посредством участия в волонтерской деятельности. При этом необходимо помнить, что работа со студентами должна носить системный характер и охватывать все виды их деятельности.

Библиографический список

1. Баилова Т.А. Психология детей со сложными нарушениями развития // Основы специальной психологии. — М., 2002
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности. Под ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 209 с.
3. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Жигорева. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — 240 с.
4. Мищенко А.И. О расширении понятия «Содержание педагогического образования» // Советская педагогика. — 1989. - №10. — С. 84 - 89.
5. Парыгин Б.Д. Социальная психология: проблемы методологии, истории и теории. — СПб: ИГУП, 1999. — 592 с.
6. Платонов К.К. Вопросы психологии труда – М.: Медицина, 1970. — 264 с.

7. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семья, особые дети: [пер. с англ.]. – М: Теревинф, 2018.-368 с.

8. Турчанинова, Ю.И. Теоретические проблемы отбора содержания профессиональной подготовки учителя. Педагогическое образование: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. тр.; под ред. В.Б. Новичкова. – М.: АПН СССР, 1989. – С. 41 - 68.

9. Узнадзе Д.Н. Общая психология – М.: Смысл; СПб: Изд-во «Питер», 2004. – 412 с.

Пьянкова Е.Г., учитель начальных классов,
заместитель директора по УВР MAOY
«Бершетская средняя школа» с. Бершеть

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ – ПУТЬ К РЕАЛИЗАЦИИ АДАПТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

В соответствии с Федеральным Законом № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», в котором статья 5 гласит о том, что в Российской Федерации гарантируется право каждого человека на образование, образовательная организация обязана создать условия для развития, воспитания и образования ребенка, учитывая его индивидуальные потребности и способности.

Детей, которые имеют какую-либо степень отклонения в развитии, приходит в школу год от года все больше. Это часто болеющие дети, дети с дисграфией, дислексией, повышенной возбудимостью, нарушениями концентрации и удержания внимания, плохой памятью, повышенной утомляемостью, а также с гораздо более серьезными проблемами – задержкой психического развития и умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Анализируя рост детей с ограниченными возможностями здоровья за последние 5 лет в нашей школе, сделала вывод о значительном увеличении детей с ЗПР (с 25 человека до 45) и у/о (интеллектуальными нарушениями) (с 25 человек до 30).

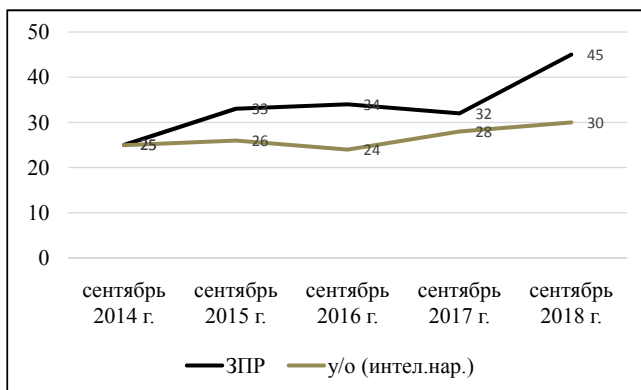


Рис. 1. Количество детей с ЗПР и интеллектуальными нарушениями в MAOY «Бершетская средняя школа» за 5 лет

Сравнивая процент детей с ОВЗ в нашей школе (на конец 2017-2018 учебного года) со средним показателем в Пермском районе, отметила, что он значительно выше.

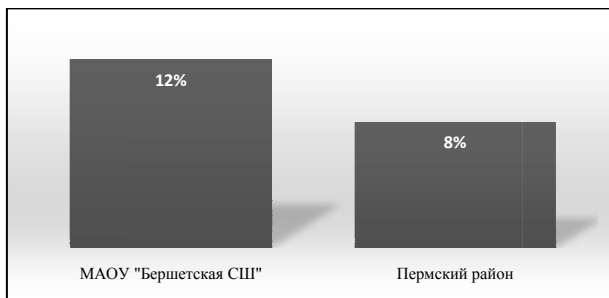


Рис. 2. Доля детей с ОВЗ от общего числа обучающихся в 2017-2018 учебном году (%)

Возрастающее число детей, недостаточная информированность по этой проблеме, делает ее актуальной не только для образовательной организации, отдельных школ, но и для района в целом.

Таким образом, значительная динамика роста детей с ОВЗ определяет ее значимость на современном этапе развития Российского образования в целом. Поэтому, необходимость создания индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) в развитии образовательного пространства школы, не подлежит сомнению. Образование сегодня должно быть индивидуализированным, функциональным и эффективным.

Индивидуализация учебно-воспитательного процесса призвана создать максимально комфортные условия для самореализации обучающихся. Одним из способов реализации задачи индивидуализации является разработка и внедрение ИОМ.

Индивидуальный образовательный маршрут – это системный документ, затрагивающий различные аспекты содержания образовательного, воспитательного, реабилитационного пространства ребенка с ОВЗ. ИОМ является основным путем. механизмом реализации адаптированной образовательной программы.

Являлась руководителем рабочей группы, в состав которой входили все узкие специалисты (учителя-логопеды, педагоги-психологи, социальный педагог, медицинский работник) и учитель класса обучающихся с у/о (интеллектуальными нарушениями) в нашей школе в 2014-2015 учебном году была разработана карта развития ребенка (Приложение 1), в которой отслеживалась вся динамика развития обучающегося. Карта была представлена на МО педагогов-психологов Пермского района, отмечена в числе лучших и использована для составления варианта для школ ИОМ.

С 2016-2017 учебного года в нашей школе определен порядок разработки и корректировки ИОМ локальным нормативным актом - Положением об ИОМ (Приложение 2).

ИОМ (Приложение 3) включает в себя:

– учебный план и соответствующие адаптированные рабочие программы (Приложение 4);

- направления и программы коррекционной и развивающей работы;
- направления и мероприятия, направленные на воспитание и социализацию ребенка с ОВЗ.

ИОМ содержит основные сведения об обучающемся и педагогах, а также рекомендации узких специалистов (педагога-психолога, учителя-логопеда, социального педагога, медицинского работника).

Структура ИОМ представляет собой единую систему, состоящую из нескольких взаимосвязанных разделов, каждый из которых имеет свою смысловую нагрузку:

1. Обучение. Освоение адаптированной образовательной программы:
 - учебный план (инвариантная и вариативная части);
 - рабочие программы.
2. Коррекционно-развивающая работа со специалистами сопровождения;
 - коррекционно-развивающие программы, разработанные исходя из индивидуально-типологических особенностей, особенностей психофизического развития и специфики нарушений ребенка с ОВЗ;
 - система отслеживания динамики развития ребенка по каждому выбранному направлению коррекционно-развивающей работы.
3. Социализация:
 - внеклассная и внеурочная деятельность;
 - мероприятия, направленные на социализацию ребенка по направлениям: художественное (участие ребенка в концертах, выставках, конкурсах творческих работ и проектов); досуговое (привлечение к прогулкам, совместным поездкам, спортивным мероприятиям, объединениям дополнительного образования, посещение секций, кружков); общественное (изготовление подарков, сувениров, помощи ветеранам, общественным акциям и т.п.); трудовое (организация участия в трудовых десантах и летних трудовых отрядах, в рамках которых осуществляются экологические субботники, озеленение и благоустройство территории и т.п.); спортивное (участие в спортивных праздниках и соревнованиях, посещение спортивных секций);
 - расписание занятий.

Главным организационно-педагогическим условием проектирования ИОМ в нашей школе является звено, определяющее наличие проблем у обучающихся, службой сопровождения ребенка – это наличие в нашей школе психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) (Приложение 5), в рамках которого проводится комплексная оценка специалистами необходимости и целесообразности разработки для ребенка с ОВЗ индивидуального образовательного маршрута.

Являясь председателем ПМПк, в состав которого входит педагог-психолог, 2 учителя-логопеда, социальный педагог, учитель класса обучающихся у/о (интеллектуальных нарушений), работу консилиума осуществляем по следующему алгоритму:

- запрос на обследование обучающегося;
- обследование обучающегося всеми специалистами ПМПк (с согласия родителей (законных представителей);
- определение образовательного маршрута и необходимой коррекционной помощи;
- проведение коррекционно-развивающей работы;

- промежуточная и итоговая диагностика обучающегося для отслеживания динамики развития (перспективы);
- оформление пакета документов на ПМПк.

Также не маловажным необходимым условием для создания ИОМ является желание ребенка обучаться инклюзивно и согласие родителей (законных представителей) на обучение ребенка инклюзивно.

На каждого обучающегося с ОВЗ в нашей школе ведется ИОМ. Каждый специалист четко отслеживает динамику развития обучающихся.

Присутствует положительная динамика в развитии детей с ОВЗ, причинами которой являются:

- осознание всеми участниками педагогического процесса необходимости и значимости ИОМ;
- своевременное определение индивидуальных образовательных маршрутов (эффективная работа школьного ПМПк, систематическое взаимодействие с детским психиатром). Так 2017-2018 учебном году проведено 13 заседаний ПМПк, обследован 31 человек. Почти все обучающиеся из этого числа получили рекомендации у психиатра;
- психолого-педагогическое сопровождение всех детей, имеющих отклонения в психическом и речевом развитии. У каждого члена ПМПк имеется план индивидуальной работы с обучающимися, составлено расписание занятий, мониторинг динамики успешности обучающихся (Приложение 6). Организован 100% охват обучающихся с ОВЗ;
- усиление контроля со стороны учителей-предметников и классных руководителей за обучающимися с ОВЗ;
- организация платных образовательных услуг «Клуб любителей английского языка» и группы продленного дня по присмотру и уходу детей с 1-го по 4-ый классы;
- проведение мониторинга уровня сформированности результатов обучения по предметам в виде административных работ в течение года;
- организация обучения ребенка-инвалида (обучающейся на домашнем обучении) в школе;
- переход на обучение в одну смену.

Сегодня в школе с детьми ОВЗ работают: 2 учителя-логопеда; педагог - психолог; учителя начальных классов; 2 учителя класса обучающихся с у/о (интеллектуальными нарушениями); 3 учителя иностранного языка; 2 учителя технологии; учитель музыки; 2 учителя физической культуры; социальный педагог; педагог-организатор; педагоги дополнительного образования. Все педагоги имеют необходимый уровень образования и квалификации. А обеспечение кадровых условий - одно из важных направлений деятельности ОО при сопровождении ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

В 2018–2019 учебном году видим следующие перспективы развития обучающихся с ОВЗ:

- Охват внеурочной деятельностью детей данной категории 100%;
- 100% охват обучающихся на логопункте, на занятиях у психолога (нагрузка логопедов и психологов не безгранична, т.е. не всем детям в полном объеме может быть оказана помощь);
- полный кадровый состав (на данный момент отсутствует педагог-психолог старшего уровня обучения и отсутствие медицинского работника в школе);

- 100% материально-техническая база;
- организация дистанционного обучения;
- 100% обучение педагогов на курсах повышения квалификации по особенностям обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ;
- 100% информированность родителей по обучению детей с ОВЗ (в школе создан банк нормативно-правовых документов федерального, регионального, муниципального, школьного уровней, который обновляется и размещен на сайте школы <http://bershetperm.ru/index.php/home/fgos/fgos-poo-ovz>).

Библиографический список

1. Н.В. Поликашева, И.А. Крестинина Инновации как важный фактор развивающей среды образовательных организаций. Сборник научно-методических материалов. Москва, 2017, 496 с.
2. Психолого-педагогическое сопровождение коррекционного обучения. Студенческий научный форум - 2015.
3. Методические материалы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций «Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей». Москва, 2014. 227 с.

Русинова О.В., учитель начальных классов,
ГБОУ ПК «Школа-интернат для детей с
нарушением зрения», г. Пермь [rusinova-
perm@mail.ru](mailto:rusinova-perm@mail.ru)

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

В данной статье рассматриваются вопросы духовно-нравственного воспитания школьников с нарушением зрения. Данная статья будет интересна родителям и специалистам работающим с детьми с нарушением зрения.

В воспитании и обучении детей с нарушением зрения, необходимо особое внимание уделять нравственному воспитанию, так как практическое овладение этическими нормами для детей с нарушением зрения затруднено, что объясняется ограничением наблюдения за поведением людей в различных ситуациях, трудностями в подражании их действиям. Большую часть времени учащиеся проводят в школе и не могут наблюдать за рядом ситуаций, который составляет уклад жизни современной семьи. Более того во многих семьях дети дома находятся под большой опекой. В практике мы нередко встречаемся с ситуациями, когда дети предоставлены сами себе или условия их жизни нельзя назвать благополучными. Отсутствие внимания или чрезмерная опека со стороны окружающих могут способствовать формированию отрицательных сторон характера ребенка (душевная черствость, равнодушие к окружающим, эгоизм, отсутствие чувства долга и товарищества).

Духовно-нравственное воспитание учащихся является одной из первостепенной задач современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для образования. Под духовно-

нравственным воспитанием понимается передача детям тех знаний, которые формируют их нравственность на основе традиционной для Отечества духовности, формирование опыта поведения и жизнедеятельности на базе духовно-нравственных ценностей, выработанных христианской культурой в течение двух тысячелетий.

Духовно-нравственное воспитание предполагает становление отношений ребенка к Родине, обществу, людям, коллективу, к труду, своим обязанностям и к самому себе, и, соответственно, развитие качеств: патриотизма, товарищества, толерантности, глубокое уважение к людям, активное отношение к действительности.

Формирование основных жизненных ценностей происходит в период развития ребенка. Ориентироваться в непросто современном мире ребенку с нарушением зрения призвана помочь школа. В связи с этим большую роль в процессе становления личности школьника с нарушением зрения занимает школа и классный руководитель. Поэтому духовно – нравственное развитие ребенка с нарушением зрения стало основным направлением в воспитательной работе с классом. Наша задача, как педагогов — помочь ученику с нарушением зрения ориентироваться в современной информации, исходящих из различных источников, любящим родителям помочь в воспитании детей, указать пути и условия формирования нравственности ребенка.

Говоря о духовно – нравственном воспитании, нельзя забывать о семье. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребенком с первых лет жизни, имеют огромное значение для человека в любом возрасте. Взаимоотношения внутри семьи накладываются на отношения в обществе. "И хорошее, и плохое человек получает в семье"- эти слова знакомы каждому. Не зря предки наши называли семью "малой церковью". В семье зарождается духовность, здесь воспитывается уважение к старшему поколению, традициям и устоям. Особое место в нашей работе отводится работе с родителями. Уже третий год проводится работа с родителями и детьми по теме: «Семья». Ценности семейной жизни, ребенок усваивает с первых дней жизни и имеют большое значение для человека в любом возрасте. Через семью, родственников, друзей, природную среду и социальное окружение наполняется конкретным содержанием такие понятия как родная семья, моя семья и мой род, малая родина, Отечество. Главная задача данной работы – направить семейное воспитание на всестороннее развитие детей, на воспитание патриотических чувств, на гармоничное взаимоотношение семьи и школы. Родители класса взяли на себя инициативу проведения тематических праздников для детей класса и начальной школы («День именинника», «Осенние посиделки», «Здравствуй, Новый год!», мастер – классов по рукоделию). Интересно прошло мероприятие «Традиции моей семьи». Ребята с интересом рассказывали о совместных походах, семейных праздниках, совместных семейных делах. Дети приготовили презентации и газеты о своей семье, рассказали о самом незабываемом событии (дне) в жизни их семьи.

Хочется поделиться опытом совместной работы с родителями по проектной деятельности. Наш проект мы назвали «Подари другому радость». Вместе родителями разработали тематику игр, экскурсий, бесед, акций, способствующих развитию общения и взаимоотношений детей друг с другом, в процессе которых ребенок усваивает социально-исторический опыт, получает представление о другом

человеке, и о самом себе, о своих возможностях и способностях. Наши родители сами проводят мероприятия по ознакомлению с культурой и традициями русского народа. Темы проведенных праздников: «Русский костюм», «Крестьянская изба», «Весну встречаем!», «Широкая Масленица», «Игры наших бабушек». В педагогической копилке нашего класса разработано немало мероприятий, которые призваны заинтересовать родителей в воспитании и развитии детей, которые рассчитаны на тесное сотрудничество с родителями. Праздник «День семьи», стал традиционным, где семейные команды проявляли свое творчество и смекалку, сплоченность и взаимовыручку. В празднике принимали участие дети и родители с различными зрительными возможностями, и слабовидящие и незрячие.

Совместная деятельность педагогов и родителей, привлечение детей и родителей к различным видам творческой деятельности в школе-интернате и за ее пределами способствуют повышению статуса семьи, укреплению внутрисемейных отношений, совершенствованию педагогической культуры родителей.

Библиографический список

1. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. - М.: Педагогика, 1984.
2. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников. – М., 2009.
3. Скрыба С.Н. Духовно-нравственное воспитание как основа гармоничного развития личности обучающегося./ nsportal.ru, 07.10.2012.

Сальникова Ю.Н., к.п.н., научный сотрудник
Института развития образования Пермского
края, г. Пермь jultik2004@mail.ru

РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В ЭФФЕКТИВНОМ УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ С НИЗКИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

XXI век характеризующийся прорывами в научно-технической революции и ориентацией общества на коммуникацию посредством современных технических устройств, а также цифровое пространство в большинстве сфер человеческой жизни: финансовой, семейной, профессиональной – ориентируют государственный заказ системе образования на подготовку нового типа личности, способного адаптироваться и успешно функционировать в постоянно изменяющихся условиях жизнедеятельности, иметь нелинейный тип мышления и обладать набором гибких компетенций. Вместе с тем, отечественная система образования имеет и ряд проблем, которые в современных условиях нуждаются в скорейшем решении или компенсации: использование традиционных технологий обучения, устаревание педагогических кадров, отсутствие как информационно-технических устройств в конкретной образовательной организации, так и соответствующих компетенций учителя по их использованию в образовательном процессе. Данные тенденции привели к появлению ряда документов, четко ориентирующих на измеримые

изменения отечественной системы образования, особого внимания заслуживает появление Федеральной целевой программы развития образования на период с 2016 по 2020 гг. Так, раздел III. «Мероприятия Программы и комплексные проекты, обеспечивающие реализацию задач Программы» содержит задачу «Развитие современных механизмов и технологий общего образования», в рамках решения которой планируются мероприятия по пункту 2.2. «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, путем реализации региональных проектов и распространение их результатов» [4]. Ожидаемым результатом является «поддержка на конкурсной основе не менее 20 субъектов Российской Федерации, внедряющих современные модели поддержки школ с низкими результатами обучения и функционирующих в сложных социальных условиях; распространены и внедрены результаты не менее чем в 70 субъектах Российской Федерации» [1, С. 9].

Пермский край вошел в число субъектов Российской Федерации в 2017 году и получил федеральную субсидию на реализацию мероприятий в рамках пункта 2.2 Федеральной целевой программы развития образования. Для его реализации был разработан краевой проект «Образовательный лифт», для реализации и сопровождения которого был назначен ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края». Цель проекта – поддержка общеобразовательных организаций с низкими результатами обучения, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. Задача проекта – повышение результатов государственной итоговой аттестации. Содержание проекта предполагало работу по трем направлениям:

- научно-методическое сопровождение административных команд общеобразовательных организаций по вопросам внедрения эффективных механизмов реализации образовательной деятельности, разработка и реализация программ перехода в режим эффективного функционирования (программ развития общеобразовательных организаций) в форме совещаний, семинаров, консультирования;

- научно-методическое сопровождение педагогов-предметников по освоению и внедрению в преподавание эффективных форм и методов подготовки к государственной итоговой аттестации, повышения качества образования в форме краевых сетевых групп и индивидуального консультирования;

- научно-методическое сопровождение разработки и реализации форм и механизмов сетевого взаимодействия государственной итоговой аттестации в рамках муниципальных образовательных систем при работе с муниципальными органами управления образованием, методическими службами.

Для выявления на территории Пермского края данных школ, воспользовавшись федеральными рекомендациями рассматривать в качестве целевой аудитории проекта школы, имеющие низкие результаты обучения, где результаты ЕГЭ, ОГЭ ниже среднерегionalных на 15 и более баллов. Согласно федеральным рекомендациям для работы в качестве апробационных площадок (далее – АП) из числа выявленных 55 школ было выбрано в качестве апробационных площадок 12 школ из 12 районов Пермского края в 2017 году и 12 школ из 11 районов Пермского края в 2018 году [2].

В рамках научно-методического сопровождения административных команд школ – апробационных площадок, в которую входили директор образовательной организации и его заместители, специалист муниципального районного отдела

образования, ответственный за сопровождение проекта и в рамках научно-методического сопровождения педагогов-предметников научными сотрудниками ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края» была проведена психолого-педагогическая диагностика управленческих компетенций руководителей образовательных организаций и диагностика ряда профессионально-педагогических компетентностей педагогов.

Основным методом исследования стало анкетирование, в качестве диагностических методик были использованы: методика «Экспресс-диагностика профессионально-деятельностных ограничений руководителя» (М. Вудюк, Д. Френсис), и авторская анкета-опросник, основанная на принципе самоисследования «Диагностика профессиональных затруднений педагогов».

Методика «Экспресс-диагностика профессионально-деятельностных ограничений руководителя» (авторы М. Вудюк, Д. Френсис) направлена на определение управленческих качеств личности и дальнейшее их ранжирование в зависимости от набранной суммы баллов, позволяющее определить сильные и слабые стороны руководителя. Ориентиром в саморазвитии сильных сторон служат критерии эффективного управления, которые требуют наличия у руководителя: «1) способности управлять собой; 2) разумных личных ценностей; 3) четких личных целей; 4) упор на постоянный личный рост; 5) навыка решать проблемы; 6) изобретательности и способности к инновациям; 7) высокой способности влиять на окружающих; 8) знания современных управленческих подходов; 9) способности руководить; 10) умения обучать и развивать подчиненных; 11) способности формировать и развивать эффективные рабочие группы» [5, С.118]. Перечисленные критерии обеспечивают основу для оценки руководителем своих возможностей по отношению к требованиям своей работы. Когда какие-либо из указанных навыков и способностей отсутствуют у менеджера или же набрали наименьшее количество баллов, возникает ограничение, влияющее на управление организацией. По итогам диагностики испытуемый может составить маршрут индивидуального развития предполагающий поддержку сильных сторон в деятельности и планирование действий на преодоление слабых сторон или же минимизацию эффекта при их проявлении в ходе управленческой деятельности.

Анкета «Диагностика профессиональных затруднений педагогов» — предназначена для самодиагностики педагогом своих профессиональных затруднений при реализации четырех профессиональных педагогических компетентностей: управленческой, психолого-педагогической, коммуникативной и предметно-методической. Ее результаты будут полезны как для профессионального саморазвития педагога, так и для формирования запроса на повышение квалификации (при суммировании средних показателей по школе). В ходе самодиагностики испытуемому предлагалось напротив каждого описания действий в рамках той или иной компетентности указать, насколько часто проявляются указанные ниже профессиональные качества, выбрав один из следующих вариантов ответа: «никогда» - показатель не проявляется или слабо выражен, «иногда» - показатель проявляется редко или недостаточно выражен, «часто» - показатель проявляется часто и достаточно выражен, «всегда» - показатель проявляется всегда и ярко выражен. По итогам диагностики педагог мог определить наименее развитые компетенции и запланировать их развитие в профессиональной деятельности с помощью различных методов и средств.

Для обработки результатов психолого-педагогической диагностики затруднений педагогов (иначе компетентностей педагогов) была предложена числовая интерпретация шкал от 0 до 3 баллов. Шкала каждой компетенции содержит 4 вопроса, и соответственно предполагает 4 ответа. Для определения наиболее адекватной шкалы оценивания уровня развития компетенций мы воспользовались методами математической статистики и определили один из основных статистических показателей последовательности чисел – коэффициент вариации. Рассчитав коэффициент вариации, равный 0, 5 % мы определили 4 уровня развития исследуемых компетентностей: низкий, средний, высокий уровень развития и уровень полностью сформированной компетентности, по которым в дальнейшем и были сформулированы выводы по итогам исследования.

Контингент исследуемых составили директора и заместители директоров по учебной и воспитательной работе, педагоги предметники в возрасте от 25 до 55 лет. Общее количество участников исследования составило 204 человека, мужского и женского пола, из которых 178 педагоги-предметники и 26 представителей административно-управленческих команд школ – апробационных площадок, вошедших в краевой проект «Образовательный лифт» в 2018 году.

По итогам психолого-педагогической диагностики педагогов мы получили следующие результаты (рис. 1.):

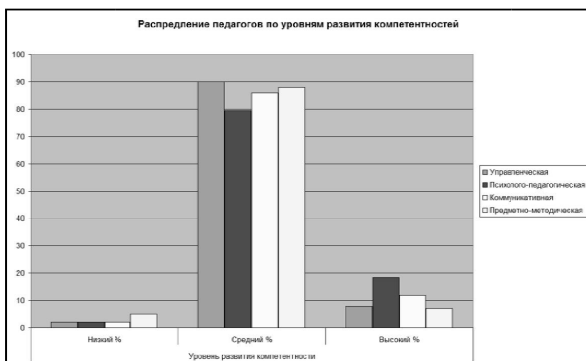


Рис. 1. Распределение педагогов по уровням развития компетентностей

Анализ полученных данных позволил нам сформулировать следующие выводы: Наибольшее число педагогов обладают средним уровнем развития всех 4 компетентностей. При этом наибольшее число затруднений педагогов связано с реализацией психолого-педагогической компетентности. Наибольший показатель низкого уровня развития получила предметно-методическая компетентность. С одной стороны, полученные результаты свидетельствуют о том, что педагогический коллектив большинства школ испытывает затруднения при реализации учебных предметов и трансляции педагогического опыта, а также слабо осведомлен об инструментах диагностики психологических особенностей обучающихся и их дальнейшего учета в ходе образовательного процесса.

По итогам диагностики административно-управленческих команд школ, мы получили следующие результаты: наиболее сильными сторонами в управленческой компетенции руководителей школ является способность к саморазвитию (58% из 100%) и умение обучать (50% из 100%). Умение обучать позволяет руководителям

образовательных организаций апробировать в своей организации какие-либо инновации и технологии, через обучение педагогического коллектива, эффективно передавать управленческий опыт и педагогические наработки не только внутри своей школы, но и за ее пределами. Способность к саморазвитию способностью положительно влияет на мотивацию самообучения (повышение квалификации), на желание самостоятельно разобраться в ситуации, если для этого необходимо, лишь пополнить запас знаний или развить определенные навыки

Наиболее слабой стороной управленческой компетенции большинства руководителей является неумение управлять собой (68% из 100%). Данное качество является многоаспектным, и затрагивает четыре основные сферы жизнедеятельности: физическое здоровье (нахождение времени для активного отдыха и спорта, сна, лечения хронических заболеваний, профилактики вредных привычек и т.п.); рациональное распределение сил; умение преодолевать трудности (критически оценивать проблемы и вызовы, оценка своих возможностей и ресурсов при их решении); рациональное распределение времени (умение делегировать полномочия, не отвлекаться при решении ключевых задач и т.п.). Неумение управлять собой затрудняет личность достигать профессиональных успехов и адекватно управлять организацией.

Как мы видим, результаты психолого-педагогической диагностики профессиональных компетенций свидетельствуют о необходимости коррекции работы с педагогическим коллективом внутри образовательной организации, например, включение в план работы мероприятий по повышению квалификации в рамках преподаваемого предмета и вопросам психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, распространению методических разработок педагогов-предметников на муниципальном и краевом уровне, методической поддержке при планировании и реализации педагогом текущих контрольных мероприятий по предмету. По итогам анализа результатов диагностики управленческой компетенции руководителей целесообразно поставить в план работы органам муниципального управления образования мероприятия практического, тренингового характера по приобретению и развитию навыков эффективного управления, навыков рефлексии индивидуально- психологических особенностей своего типа личности и их учета при руководстве образовательной организацией. Таким образом, психолого-педагогическая диагностика профессиональных компетентностей педагогического коллектива открывает новые подходы к решению проблем школ, имеющих низкие образовательные результаты и функционирующих в различных социальных условиях.

Список литературы

1. Кеспигов В.Н., Солодкова М.И., Ильина А.В., Коптелов А.В., Машуков А.В. Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения на основе механизма сетевого взаимодействия // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 2. – № 3. – С. 8-18.
2. Сидорова Л.С., Новикова О.Н. Оптимизация образовательной деятельности в школах Пермского края с низкими результатами обучения, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях// [Электронный ресурс]. Вестник образования Пермского края – №4- 2017 г. (дата обращения: 30.12.2017).
3. Потемкина Т.В. Использование эффективных практик поддержки школ с низкими результатами обучения в содержании дополнительного профессионального

образования педагогов// Материалы IV Совещания руководителей государственных организаций, реализующих программы дополнительного профессионального педагогического образования в субъектах Российской Федерации (23-24 марта 2017 года). - М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. – С. 49-52.

4. Федеральная целевая программа развития образования. Сайт министерства образования и науки Российской Федерации. [Электронный ресурс]. Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации.URL: https://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf. (дата обращения. 02.03. 2018 г).

5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Учебное пособие. М.: Издательство Института психотерапии. – 2002 – 338 с.

Сидорова Е.И., педагог дополнительного образования МАОУ ДО «Центр детского творчества «Кристалл», г. Соликамск

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЭСТРАДНОМУ ВОКАЛУ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

В настоящее время реабилитация людей с ограниченными возможностями и интеграция их в общество является актуальной проблемой и приоритетным направлением государственной социальной политики.

Одним из трендов в организации дополнительного образования является предоставление образовательными организациями дополнительного образования возможности удовлетворения индивидуальных потребностей каждого обучающегося, в том числе обучающегося ограниченными возможностями здоровья(ОВЗ). Обеспечение реализации прав детей с ОВЗ и детей-инвалидов на участие в программах дополнительного образования является одной из важнейших задач государственной образовательной политики. Программы дополнительного образования решают задачи реализации образовательных потребностей детей, относящихся к данной категории, защиты прав, адаптации к условиям поддержки их творческих способностей, развития жизненных и социальных компетенций. Дополнительное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья означает, что им создаются условия для вариативного обучения. Данная позиция законодательно закреплена в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Концепции развития дополнительного образования детей и молодежи, СанПин 2.4.4.3172-14, где большое внимание уделяется созданию специальных условий для обучения и воспитания детей с особенностями развития.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья, организации, осуществляющие образовательную деятельность, осуществляют образовательный процесс по дополнительным общеобразовательным программам с учетом особенностей психофизического развития указанных категорий обучающихся. В социализации детей с ограниченными возможностями особую роль, по мнению Выготского Л. С., способствует развитию личности и мировоззрения ребенка, формированию эмоциональных критериев личности, развитию творческих способностей [3].

Одним из видов искусства, к которому у обучающихся в настоящее время огромный интерес – это вокал. Вокал - это певческое искусство.(С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов. Толковый словарь. 1949 – 1992). Вокал (или пение) – самое древнее музыкальное искусство. Пение заключается в исполнении мелодии с помощью голоса человека. Исполнителей называют певцами или вокалистами.

Для детей всех возрастов занятия вокалом являются источником раскрепощения, самореализации, уверенности, гармонизации личности. Детям с детским церебральным параличом (ДЦП) и мышечной дистрофией занятия вокалом рекомендованы специалистами, а, в некоторых случаях, необходимы для улучшения состояния и поддержания жизненных функций. Психологи Р. Шутер-Дайсон и К. Гэбриэль, обобщая множество исследований, пришли к выводу, что интенсивные певческие занятия эффективно влияют на развитие дыхания и речи. Что есть голос? Голос – это дыхание! Дыхательная гимнастика, как один из приемов обучения вокалу, для таких детей жизненно необходима, поскольку на фоне нарушения двигательной функции происходит и нарушение дыхательной функции, что приводит к снижению снабжения кислородом тканей, особенно нервных и мышечных волокон. Практика показывает, что использование дыхательных упражнений способствует не только лечению основного заболевания, но и сопутствующих. Она помогает увеличить объем легких, способствует удлинению вдоха и выдоха, формирует более глубокое дыхание, насыщая мозг кислородом, что, несомненно, положительно влияет на мозговую активность [2]. Поскольку речь у детей с ДЦП чаще всего нарушена, стоит отметить благотворное влияние артикуляционной гимнастики – развивает речевые способности, формирует более четкую речь.

Работая с данной категорией детей, мы столкнулись с проблемой невозможности проведения занятий по вокалу для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в нашей организации. Это связано с тем, что для них необходимы особые условия реализации образовательной программы, в частности, необходимо обеспечить удобное положение тела, в котором обучающийся смог бы заниматься эстрадным вокалом, создать условия для безбарьерного посещения образовательной организации. Поскольку у родителей детей с инвалидностью был запрос на данную образовательную услугу, а у самих детей – огромное желание заниматься вокалом, мы начали искать пути решения данной проблемы. Именно тогда был создан проект «Вокал без границ!».

Проект «Вокал без границ!» - возможность помочь детям с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата приблизиться к вокальному творчеству. Проект направлен на удовлетворение потребности детей с нарушениями функции опорно-двигательного аппарата в занятиях вокалом. Основная идея проекта – организация индивидуального и группового обучения эстраднему вокалу дистанционно, с помощью программы Skype и цифровых образовательных ресурсов. Через вокальное творчество они найдут новые способы самовыражения, научатся понимать и принимать себя, разовьют творческие способности, приобретут навык общения посредством сети интернет.

Реализация проекта предполагала обучение эстраднему вокалу с учетом психофизических особенностей обучающихся, постановку вокальных номеров, участие в интернет-конкурсе, что позволит детям с ограниченными возможностями заявить о себе на межмуниципальном уровне.

Цель проекта – организация индивидуального обучения эстрадному вокалу детей с ограниченными возможностями здоровья посредством сети интернет и цифровых образовательных ресурсов.

В процессе реализации проекта была создана дистанционная студия вокала, разработаны индивидуальные образовательные маршруты для каждого обучающегося. Для проведения занятий, на домашние устройства обучающихся установлена программа Skype и проведено обучение пользованию программой. Для организации самостоятельной работы созданы и оформлены цифровые образовательные ресурсы – комплекс видео уроков. Занятия проводились два раза в неделю дистанционно посредством сети интернет и программы Skype. Учитывая специфические особенности ребенка, состояние его здоровья, во время занятий вокалом и в самостоятельной деятельности создавались специальные педагогические условия для поддержания образовательных и творческих интересов обучающегося. В процессе занятий обеспечивалось правильное распределение физической нагрузки, создавалось радостное, позитивное настроение.

Все навыки, полученные на занятии, обучающиеся закрепляли в процессе самостоятельной деятельности при помощи цифрового пособия, разработанного для каждого обучающегося с учетом его психофизических особенностей и репертуара. Благодаря нашим занятиям, как отмечают родители, и показывает опрос детей, были достигнуты такие результаты: обучающиеся стали более выносливыми, улучшились их дыхательные и речевые функции, укрепилось психическое здоровье.

В процессе реализации проекта был привлечен социальный партнер – городское общество инвалидов, при помощи которого был установлен контакт с семьями с детьми с ОВЗ и инвалидностью.

Для создания ситуации успеха среди участников проекта и удовлетворения потребности публичных выступлений был организован и проведен I краевой творческий интернет-конкурс для детей с ОВЗ и инвалидностью «Без границ!», где каждый обучающийся смог заявить о себе на краевом уровне.

В результате проведенной работы создана информационно-образовательная, методическая среды для педагогов по вокалу, разработаны информационно-методические материалы (методические рекомендации)

Все это способствовало повышению доступности качественных услуг художественного образования детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата с использованием дистанционных образовательных технологий.

Таким образом, проект был успешно реализован. Данная практика имеет свои перспективы развития через создание адаптированных образовательных программ для индивидуального и инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Проект может быть использован образовательными учреждениями с целью расширения возможностей дополнительного образования для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Проводимая нами работа имеет важное социально-педагогическое значение, как для участников, так и для социальной среды, основной задачей которой является успешное включение таких граждан в жизнедеятельность общества и страны, обеспечение прав детей с ограниченными возможностями здоровья на доступное и качественное образование, адаптацию к условиям поддержки их творческих способностей.

Сохина А.В., студентка 4 курса
Научный руководитель: д.п.н., профессор
кафедры специальной психологии и
коррекционной педагогики Репринцева Е.А.
Курский государственный университет, г. Курск
Sohina_nastya@mail.ru

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Федеральный государственный стандарт является основой для разработки примерной программы коррекционной работы для обучающихся с нарушениями слуха, осваивающих вместе со здоровыми сверстниками основную образовательную программу начального общего образования. ФГОС для детей с нарушениями слуха рассматривается как неотъемлемая часть стандарта общего образования.

На протяжении нескольких последних лет А.М. Прихожан, А.В. Петровский, Н.Е. Лысенко, Т.В. Драгунова, Л.С. Славина, В.В. Суворова активно занимались и занимаются изучением тревожности у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха. В ходе исследований было разработано два основных способа преодоления тревожности.

Первый и самый важный способ преодоления тревожности – раннее начало работы с ребенком. Данный способ используется в настоящий момент в различных коррекционных работах.

Второй способ направлен на преодоление тревожности у детей, которые испытывают трудности во взаимоотношении с окружающими людьми.

Первоначально работу с «тревожным» ребенком необходимо построить на снятие внутренних комплексов, которые определенно мешают детям раскрыть свой внутренний потенциал и проявить интересы к любому роду деятельности.

Важнейшим этапом в дальнейшей работе с «тревожными» детьми является, так называемая, настройка на определенное эмоциональное состояние. Ребенку с нарушениями слуха, предлагается мысленно связать свое тревожное состояние с любой мелодией, цветом или же картиной, можно также связать с характерным жестом в движении. Затем, когда ребенок сопоставил состояние тревожности, можно мысленно попросить ребенка отбросить этот предмет из своей жизни и попросить ребенка рассказать, что он при этом чувствует. Необходимо также поинтересоваться у ребенка, какие тревожные чувства появляются уже после данного упражнения.

Следующим является немало важный этап «Приятное воспоминание». Детям с нарушениями слуха предлагается вспомнить определенный момент, когда он был счастлив, не испытывал каких – либо тревожных состояний, был полностью расслаблен, удовлетворен ситуацией. После воспоминания дети должны рассказать об этой ситуации, психолог или родители просят, чтобы дети пояснили, почему они были счастливы в тот момент и не испытывали тревожных ситуаций. Как правило, чтобы ребенок смог полностью «раскрыться» необходимо задавать дополнительные вопросы.

Младшим школьникам с нарушениями слуха необходимо обязательно помочь контролировать свои эмоции, жесты, голос. Именно по голосу и жестам ребенка можно определить эмоциональное состояние.

К сожалению, дети воспринимают болезненно критику от окружающих, вследствие этого «тревожный ребенок» обвиняет себя во многих неудачах, боится браться за любое элементарное дело. Для того чтобы помочь справиться с заниженной самооценкой необходимо оказать ребенку помощь, проявлять заботу о нем и как можно чаще давать позитивную оценку его действиям и поступкам.

Можно выделить некоторые методы для повышения самооценки у младших школьников с нарушениями слуха.

- Важно как можно чаще называть ребенка по имени и хвалить его в присутствии других детей и взрослых! Дети с нарушениями слуха учатся на успехе. Можно награждать ребенка сладостями или игрушками. Кроме этого, можно поощрять таких детей, поручая им выполнение простейших поручений.

- Ни в коем случае нельзя сравнивать ребенка с нарушениями слуха с нормально развивающимися детьми, не приводить их в пример, поскольку это отрицательно влияет на формирование адекватной самооценки. Чтобы подчеркнуть динамику в работе ребенка, над каким – то его качеством лучше всего сравнивать его успехи с его же результатами, которые были получены ранее.

- При общении с тревожным ребенком родителям необходимо постараться установить визуальный контакт, такое общение ребенку вселяет ребенку чувство доверия.

Работа по данным категориям может проводиться как параллельно, так и в зависимости от выбранного приоритета родителей, постепенно и последовательно.

Следует заметить, что работа по повышению самооценки «тревожного» ребенка длится долго и быстрых результатов ожидать нельзя.

Для того чтобы помочь ребенку снять мышечное и эмоциональное напряжение можно использовать в процессе работы различные упражнения и игры.

Кроме упражнений и игр, в работе с «тревожными» детьми можно использовать также игры, в основе которых лежит телесный контакт с ребенком. Очень полезными являются игры с песком, глиной, с водой, различные техники рисования красками (пальцами, ладошками).

Для снятия тревожности можно использовать различные театрализованные представления, маскарад. Зачастую, дети и взрослые раскрашивают лица для различных спектаклей, что в свою очередь положительно влияет на эмоциональное состояние ребенка. Участие в таких представлениях помогает ребенку «раскрыться» и забыть о своих проблемах.

После выше приведенных работ необходимо провести отработку навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка.

Отработка навыков поведения в конкретных ситуациях является необходимой частью работы с тревожными детьми. Эта работа заключается в обыгрывании как уже происходивших ситуаций, так и в возможных будущих ситуациях, которые ребенку предстоит решить самостоятельно.

Благоприятный психологический климат в семье способствует гармоничному развитию личности ребенка и снижению уровня тревожности.

Родителям необходимо больше разговаривать с детьми, помогать им, выражать свои мысли и чувства словами.

Ласковое прикосновения, родителей помогут тревожному ребенку обрести чувство уверенности и доверия к миру, а именно это избавит его от страха, насмешек со стороны других людей, а также предательства.

В заключении следует отметить, что работу по преодолению тревожности у младших школьников с нарушениями слуха следует осуществлять на уровне всех структурных компонентов тревожности. Главная цель такой работы – не избавить ребенка от всех тревог, а научить ребенка разбираться в причинах своих переживаний, не впадать в отчаяние в сложных ситуациях, искать и находить решение задач, которые будет ставить перед ними жизнь.

Библиографический список

1. Карасева С.Н. Возможности групповой игровой терапии при работе с тревожными детьми // Современные наукоемкие технологии. 2006. № 3.
2. Макшанцева Л.В. Тревожность и возможности ее снижения у детей // Психологическая наука и образование. 2002, № 2.
3. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» // <https://минобрнауки.рф/документы> [дата обращения: 10.10.2018].

Титов Д.В., магистрант

Научный руководитель: Рюмина Т.В. ФГБОУ
ВО Новосибирский государственный
педагогический университет, г.Новосибирск,
titov962011@mail.ru

ТОЛЕРАНТНОСТЬ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Процесс инклюзивного образования неразрывно связан с таким понятием, как толерантность и толерантное отношение. Известный канадский ученый, доктор психологических наук Ричард Зиглер в своих выступлениях не раз упоминал, что одна из задач инклюзивного образования – это создание не только толерантной среды в образовательной среде, но и создание толерантной среды в обществе. Действительно, внедряя инклюзивное образование в систему образования, мы участвуем в создании толерантной среды, в котором любой ребенок со своими особенностями может быть принят и понят обществом.

Актуальность нашей работы заключается в том, что реализация инклюзивного образования состоит не только во включении ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду, но и формирование у всех участников образовательного процесса внутренних личностных установок принятия и доброжелательного отношения к ребенку с любыми возможностями здоровья.

Была выдвинута цель исследования: исследование толерантного отношения детского коллектива к лицам с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Были поставлены задачи:

- 1) Определение понятия толерантное отношение и толерантность;
- 2) Собственно, исследование уровня толерантного отношения;

3) Анализ полученных данных и составление вывода.

Методами нашего исследования стали анализ, анкетирование, наблюдение, игровые методы.

Характеристику понятия толерантность и толерантное отношение мы провели путем анализа научных статей и литературы, посвященной данным определениям.

Иосиф Абрамович Стернин утверждает, что слова толерантность и терпимость вовсе не обозначают одно и то же. Терпимость – слово, обозначающее терпение человека к чему-то плохому.

Толерантность – слово новое, заимствованное, означающее терпение к другому, иному, непохожему. Можно сказать, что толерантное отношение – это терпеливое отношение к такому типу поведения людей, который ранее не так часто встречался человеком в обществе. [11]

Евгения Алексеевна Волкова в своих трудах определяет понятие толерантность как «личностную характеристику, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот мир различны и не могут, и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу различающимися по внешности, убеждениям, обычаям». [1]

В «Декларации принципов толерантности», принятой ООН в 1995 году толерантность характеризуется как «уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести, убеждений...». [4]

Б. З. Вульфовым дано такое определение феномена толерантности как «способности человека сосуществовать с другими людьми (сообществами), которым присущи иные менталитет, образ жизни». [2]

Таким образом, мы можем утверждать, что толерантное отношение есть такое отношение к другому человеку, что поведение, личностные характеристики, внешний вид должны учитываться каждым человеком как особенность личности человека.

Исследование толерантного отношения детского коллектива к своему сверстнику с ОВЗ предполагает нами проведение анкетирования, а также проведение игр.

Анкета состоит из вопросов, на которые можно было ответить либо утвердительно, либо отрицательно. На основании количества положительных ответов, можно сделать вывод о том, каково отношение данного подростка к своему сверстнику с ОВЗ.

Из результатов проведенного анкетирования мы видим:

1) Процентное соотношение в школе, не являющейся инклюзивной таково, что высокий уровень толерантности соответствует 34% от общего числа опрошенных, 50% – средний уровень, и 16% – с низким уровнем толерантного отношения к своему сверстнику с ОВЗ.

2) Процентное соотношение в инклюзивной школе таково:

61% – высокий уровень толерантности;

28% – средний уровень толерантности;

11% – низкий уровень толерантности.

Высокий уровень толерантного отношения говорит о том, что большая часть ребят имеет положительное отношение к своему сверстнику с ОВЗ. Средний

уровень говорит нам о том, что ребенок относится к своему сверстнику положительно, но присутствует внутренний конфликт. Подросток понимает, что толерантно к своему сверстнику относиться можно и необходимо, но внутренние личностные установки не дают или дают, но не полностью это сделать. Низкий уровень толерантного отношения говорит нам о том, что подросток не хочет принимать своего одноклассника таким, какой он есть. Это подтверждается и в процессе наблюдения.

Для проведения игрового метода были взяты такие игры, которые требуют от каждого из участников умение найти особый подход к своему сверстнику, уметь вести беседу. Это связано, прежде всего, с тем, что толерантное отношение как черта личности, характера может проявиться не только во внутренних, личностных установках человека, но и в общении с другими людьми. В процессе прохождения игр на сплоченность группы, определение уровня развития коммуникативных навыков как раз и определяется уровень толерантного отношения ребят детского коллектива к своему сверстнику с ОВЗ. Ведь толерантность – это то, насколько тактично человек умеет контактировать с миром, умеет ли он овладеть своими мыслями и просто принять человека таким, какой он есть, а затем выстраивать с ним доброжелательные отношения.

Таким образом, подводя итог нашей исследовательской работы, можно сказать, что цель, поставленная нами, была достигнута. Во-первых, мы определили, что такое уровень толерантности в понимании разных ученых. Во-вторых, мы установили, что в обычной школе, не являющейся инклюзивной, уровень толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ намного ниже, чем у такого же в количественном составе коллектива инклюзивной образовательной организации.

Библиографический список

1. Волкова Е. А. Опыт исследования и воспитания толерантного отношения студенческой молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья // Научный вестник ЮИМ. 2016. №2. С. 50-51.
2. Вульфев Б. З. Воспитание толерантности: сущность и средства // Внешкольник.2002. № 6. С. 12-16.
3. Головинская Е. В. Воспитание толерантности подростков в процессе межкультурного общения: (на примере ассоциированных школ ЮНЕСКО): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Головинская. – СПб-6, 2005.
4. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml.
5. Ковалева А. С. Технология создания толерантной образовательной среды [Электронный ресурс]: учеб. пособие / А. С. Ковалева; Алтайский гос. пед. ун-т. – Барнаул, 2015. – С. 133-137. – Режим доступа: <https://icdlib.nspu.ru/catalog/details/icdlib/1321171.php>.
6. Крутова И. В. Формирование у старшеклассников отношения к толерантности как социально значимой ценности в обучении гуманитарным дисциплинам: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. В. Крутова. – Волгоград: ВГПУ, 2002.
7. Левченко Е. Г. Психологические условия развития толерантного поведения учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е. Г. Левченко. – Красноярск, 2006.

8. Маслова Г. Г. Воспитание толерантности как фактор развития личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. Г. Маслова. – Псков, 2006.

9. Никулина О. В. Формирование основ толерантного сознания // Справочник классного руководителя. – 2008. – № 10.

10. Поддивилова О. Н. Методика воспитания основ толерантной культуры у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / О.Н. Поддивилова. – Челябинск, 2009.

11. Стернин И. А., Шилихина К. М. О понятии толерантность [Электронный ресурс]. Воронеж, 2001. URL : http://sterninia.ru/files/757/4_lzbrannnye_nauchnye_publicakcii/Grupповое_kommunikativno_e_povedenie/Kommunikativnye_aspekty_tolerantnosti.pdf

Файзуллина О.С., магистрант
Научный руководитель: к.пс.н., доцент
кафедры дефектологии и клинической
психологии института психологии и
образования Твардовская А.А.
Казанский (Приволжский) федеральный
университет, г. Казань osfajullina@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Дети с расстройством аутистического спектра (РАС) представляют полиморфную группу со специфическими особенностями в когнитивной и коммуникативной сферах, поведенческих реакциях. Дети с РАС были лишены возможности обучаться вместе со своими нормально развивающимися сверстниками. Сегодня создаются условия и способы реализации особых образовательных потребностей школьников с РАС в условиях образовательной инклюзии [7]. Целью системы инклюзивного образования детей с РАС – развитие социальных навыков, навыков общения с другими людьми, навыков правильного поведения в социуме. [4].

Имеющийся на данный момент практический опыт обучения детей с РАС показывает, что для этой категории детей разработаны и внедрены различные модели обучения, позволяющие максимально реализовать их право на получение адекватного их возможностям и способностям образования, позволяющего реализовать потенциал этих детей [7]. Исследования Гилберга К. [3], Питерса Т. [7], Никольской О.С. [6], Баенской Е.Р. [3] и др. показывают, что большинство детей с РАС испытывают трудности при общении с другими людьми, и, если не оказывать поддержки, эти трудности почти всегда приводят к непониманию (и даже травле) со стороны типично развивающихся сверстников [8].

В литературе имеются данные о проявлениях проблемного поведения школьников с РАС, мешающие им во взаимодействии со сверстниками и учителями школы. Как отмечает М. Ю. Веденина, у детей с аутизмом пресыщение при контакте с окружающими ребенка людьми наступает значительно быстрее, чем у здоровых детей. Чрезмерная чувствительность ребенка толкает его на проявление агрессии присутствию других людей, неспособность адаптации к окружению и вовлеченность в

некомфортную для ребенка среду взаимодействия с другими людьми является затормаживающим фактором для развития [5]. По мнению Дж. Вуд, острая реакция на окружающие стимулы у детей с расстройствами аутичного спектра вызвана прежде всего повышенной тревожностью, особенно социальной тревожностью. Беллини поясняет, что приступы тревожности и паники могут случиться в любое время [2]. Симптомы тревожности препятствуют обучению и развитию ребенка, накладывая отпечаток на формирование его личности. Поскольку повышенная социальная тревожность у аутичных детей носит разрушительный характер, очевидна необходимость десенсибилизации тревожности и коррекции проблемного поведения, вызванного ею [5].

Нарушения поведения характеризуются устойчивыми и периодически повторяющимися поступками, имеющими в себе склонность преимущественно к асоциальной устремленности, дезадаптивности, в отклонении от характерных для определенного возраста социальных норм. Среди описанных в литературе нарушений поведения детей с расстройством аутистического спектра проблемы социально-бытового поведения привлекают к себе внимание не только специалистов, но и близких людей аутичного ребенка [4]. Широкий спектр проявлений проблемного поведения осложняет оценку и выработку стратегии сопровождения.

В практике при оценке поведения детей с РАС используется незначительное количество методик, наиболее распространенным выступает АВА-терапия. Определение функции поведения производится с помощью анализа предшествующих факторов (перед поведением) и последствий (изменения в окружающем мире вследствие поведения). А для решения этой задачи исключительно полезным средством оказывается таблица АВС (AntecedentBehaviorConsequence). Эта таблица содержит все основные данные, позволяющие описать проблемное поведение. Каждый компонент этой схемы выступает критерием анализа проблемного поведения, где:

- Antecedent (Предшествующий фактор) – это стимул, который непосредственно предшествует поведению. Это может быть требование, инструкция, стимул в окружающей среде или какой-либо внутренний фактор.

- Behavior (Поведение) – это целевая реакция, то есть то поведение, которое нас интересует. Обычно поведение определяется по его топографии (тому, как оно выглядит).

- Consequence (Последствие) – это немедленный результат поведения, то есть то, что следует непосредственно за ним [10].

- Сбор данных АВС по сути своей является описательной оценкой. Это не раскрывает причин проблемного поведения, однако предоставляет гипотезу для специалистов и родителей, которая позволяет предположить, когда, где и в каких условиях проблемное поведение возникнет с большей или меньшей вероятностью. Это представляет собой существенно важную информацию в разработке программ вмешательства [10].

Методика. Нами было организовано эмпирическое исследование проблемного поведения младших школьников с расстройством аутистического спектра. В круг исследования было включено 12 младших школьников с РАС, являющиеся учениками ресурсного класса в возрасте от 7 до 10 лет. Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1 с углубленным

изучением отдельных предметов» Вахитовского района г. Казани в течение сентября 2018 года. Сбор данных и экспериментальное исследование осуществлялось с помощью куратора АВА – Шимшек С. В.

Для исследования мы использовали стандартизированное наблюдение - сбор данных ABC (AntecedentBehaviorConsequence). Информация о предшествующих факторах и последствиях проблемного поведения фиксируется с бланк, указывается частота, интенсивность, промежуток времени, в котором было нежелательно поведение и действия учителя/тьютора на неадекватную поведенческую реакцию ребенка. Данная информация позволит определить значимые направления работы формирования социально приемлемого поведения, проанализировать стимулы, усиливающие и провоцирующие проблемное поведение [10].

Результаты. Анализ индивидуальных протоколов оценки поведения позволил определить индивидуальные особенности каждого респондента и на основе частотного анализа выделить наиболее встречающееся поведение среди данной выборки за последний месяц (рис.1).

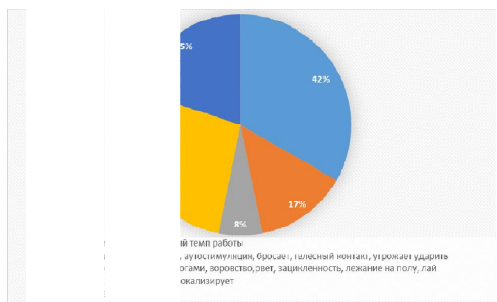


Рис.1. Выделение преобладающего проблемного поведения респондентов

Наблюдение за поведением респондентов в режимных моментах регулярного и ресурсного класса, где младшие школьники с РАС обучаются основным академическим и социальным навыкам показало, что преобладающим проблемным поведением является плач, крик и медленный темп работы. Так, у 42% испытуемых во время учебного процесса проявляют плаксивость, крик и замедленность во всех видах деятельности. Предшествующим фактором нежелательного поведения (плач и крик), как правило, является отказ учителя или тьютора на просьбу дать желаемый предмет, который ребенок еще не заработал за определенные учебные действия. Например, решить в течении урока 5 примеров и получить LEGO на перемене.

34 % испытуемых проявляют агрессивность, а именно бьют и кусают, могут убежать от учителя или тьютора, имеются вокализации (говорят несвязные слова во время урока). Предшествующим фактором нежелательного поведения (агрессия или бегство) в большинстве случаев является отказ в получении желаемого объекта или же инструкция учителя или тьютора «заниматься», «пиши», «читай». Вокализация возникает с целью привлечения внимания к себе и уход от заданий во время урока.

25% испытуемых в ответ на инструкции, ситуацию или действия учителя проявляют такой вид проблемного поведения, как смех. Например, на инструкцию учителя/тьютора «реши пример» ребенок начинает смеяться, тем самым он привлекает внимание и хочет получить помощь. Так как навык просьбы

недостаточно сформирован, возникает проблемное поведение и необходима его коррекция в условиях ресурсного класса.

17% испытуемых используют нецензурную лексику в ответ на инструкции учителя или тьютора, проявляют аутостимуляцию в виде раскручивания предметов или ударов рукой по голове или шее, бросают различные предметы, угрожают ударить в ответ на инструкцию или заинтересованы в телесном контакте как обнимание, поглаживании. Предшествующим фактором нежелательного поведения (нецензурная лексика) служит протест на выполнение задания или же реакция на ошибку во время урока. Аутостимуляция и телесный контакт с другим человеком для детей с РАС служат для того, чтобы получить определенные сенсорные ощущения и удовлетворить свою потребность нетрадиционным способом. Разбрасывание предметов и угрозы повреждения возникают в ответ на отказ в получении желаемого предмета.

8 % испытуемых лежат на полу, лают, проявляют аутоагрессию, топают ногами, рвут тетради и учебники, имеют заикленность на каком-либо действии (вертят в руках несколько карандашей), тем самым проявляют отказ от действий и уходят в себя. Предшествующим фактором служат инструкции учителя/тьютора «занимайся», «урок начинается».

Обсуждение. Формы проявления проблемного поведения могут быть самыми разнообразными. В связи с этим основной задачей становится определение функции этого самого поведения. По мнению Альберто Пола, существуют три основных области, между которыми распределяются наиболее распространенные проявления проблемного поведения:

-Получение внимания: учащийся продуцирует поведение для того, чтобы добиться положительного или отрицательного внимания (сюда также можно включить поведение, целью которого является получение доступа к физическим объектам) – поведение приводит к получению доступа к пище, предметам, игрушкам и т.п.

-Избегание: учащийся продуцирует поведение с целью избавиться от чего-либо (работа, общение, окружающая среда).

-Сенсорные ощущения: такое поведение предоставляет индивидууму определенное внутреннее или естественное/натуральное усиление (то есть, ребенок будет демонстрировать это поведение, даже когда остается один) [9].

В исследовании Агафоновой М.В. (2017) мы находим подтверждение полученным результатам проведенного нами анализа, что проблемными следующие виды поведения являются: истерика, агрессивное поведение, в том числе самоагрессия, аутостимуляции, стереотипное поведение и отсутствие сотрудничества [1].

Выводы. Таким образом, анализируя результаты исследования, мы выявили, что дети с расстройством аутистического спектра имеют широкий спектр проявлений проблемного поведения, которое мешает процессу социализации в условиях массовой школы. К ним можно отнести: смех, плач, крик, заикленность на каком-либо предмете, вокализация несвязных между собой по смыслу слов, нецензурная лексика, лай, агрессия, направленная на себя и других. Начало учебного года является сложным периодом адаптации в образовательной организации, так как к детям предъявляется много требований, поэтому большое количество нежелательного поведения приходится именно на это время. Чтобы снизить проявление проблемного поведения нужна коррекционная работа и анализ причин нежелательного поведения ребенка с РАС.

Библиографический список

1. Агафонова М.В. Ресурсные классы для обучающихся с расстройствами аутистического спектра в системе инклюзивного образования / М.В. Агафонова // В сборнике: Актуальные проблемы социогуманитарного образования Сборник статей. Научные редакторы Т.С. Дорохова, Е.В. Донгаузер. Екатеринбург. – 2017. – С. 75-82.
2. Ким Д. Вопрос-ответ. Как преодолеть повышенную тревожность и панику при аутизме? Причины повышенной тревожности аутистов и рекомендации по ее преодолению [Электронный ресурс]. – URL: <http://outfund.ru/kak-preodolet-povyshennuyu-trevozhnost-i-paniku-pri-autizme> (дата обращения: 12.10.2018).
3. Корнеева Е.Р., Афанасенкова Е.Л. Особенности организации учебного процесса для детей с расстройством аутистического спектра в ресурсном классе / Е.Р. Корнеева, Е.Л.Афанасенкова // В сборнике: Актуальные проблемы психологии личности сборник научных трудов. Екатеринбург. – 2017. – С. 91-97.
4. Мэш Э., Вольф Д.. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК. — 384 с.
5. Никольская О. С., Веденина М. Ю. Особенности психического развития детей с аутизмом [Электронный ресурс]. – URL: <http://alldf.ru/ru/articles/almanah18/osobennosti-psihicheskogo-razvitija-detej-s-146> (дата обращения: 12.10.2018).
6. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М – М.: Теревинф, 1997. – 341 с.
7. Очкалова А.А., Донгаузер Е.В. Инклюзивное образование в России: реальность и перспективы // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: матер. Всеросс. науч.-практ. конф.– Екатеринбург: УрГПУ. – 2014. – С. 122-124.
8. Семаго Н.Я., Соломахина Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Том 15. – № 1. – С. 4–14.
9. Тиунова А.Е., Донгаузер Е.В. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях современного инклюзивного образования // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сборник статей / под. ред. Т.С.Дороховой, Е.В. Донгаузер. Екатеринбург, 2016.С. 144-148.
10. Paul A. Alberto, Anne C. Troutman Applied behavior analysis for teachers. – 2008. – 504 с. ISBN: 0131592890

Черемухина Е.И., учитель, педагог-психолог
МАОУ «Бершетская средняя школа»,
с. Бершеть, Пермский край

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ГВЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 9 КЛАССЕ

С каждым годом растет число выпускников, сдающих экзамены в формате ГВЭ. Практически в каждом выпускном классе обучаются дети с задержкой психического развития. В нашей школе 45 обучающихся относятся к данной категории, что составляет 8% от числа детского коллектива. Если в 2017-2018

учебном году только два человека сдавали экзамен в формате ГВЭ, то к 2019-2020 учебному году таких обучающихся будет уже пять.

Продуманная и систематическая работа положительно сказывается при подготовке к экзаменам обучающихся с задержкой психического развития. Как положительный можно отметить опыт организации работы с обучающимися с ОВЗ в 2017-2018 учебном году по русскому языку. Обучающиеся с задержкой психического развития показали на экзамене стопроцентное качество знаний по предмету, и их достижение значительно превышает среднерайонный показатель.

Данный вопрос представляет интерес для учителей русского языка и математики, поскольку именно по этим предметам обучающиеся будут сдавать экзамены. Приступая к процессу подготовки школьников к ГВЭ, я понимала, какую конкретную помощь я должна оказать своим ученикам и знала, как это правильно сделать. Уже в начале учебного года мы несколько раз обговаривали, какую оценку ребята планируют получить на экзаменах. Мне это было сделать не трудно, потому что с ними тесно работала как психолог еще с начальной школы. Зная их индивидуальные способности, я смогла вселить в них веру в свои силы и уверенность в том, что все у нас получится. Это очень важно, потому что результаты экзамена зависят не только от интеллектуальных способностей, но и от личностных особенностей обучающихся: уровня притязаний, мотивации, ценностных ориентаций, способности к самообразованию.

Обязательное условие при подготовке выпускников к экзаменам обучающихся с ОВЗ – это курсовая подготовка, которая позволит изучить существующий опыт, теоретические и практические вопросы обучения детей с ОВЗ, разработать собственные подходы к решению образовательных задач и реализации адаптированных основных общеобразовательных программ. На протяжении пяти последних лет я серьезно занимаюсь самообразованием. Для этого я использую все возможности: прошла обучение на факультете переподготовки Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Имела возможность пройти курс в Автономном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования Удмуртской Республики «Институт развития образования» по дополнительной программе. Также, прошла курсы повышения квалификации и успешно выполнила контрольные и зачетные работы в полном объеме в онлайн-школе «Фоксфорд», что подтверждают полученные удостоверения.

Необходимо изучить психические особенности обучающихся с ЗПР. Это дети с нормальным интеллектом, однако, у многих из них отсутствует мотивация к учебе, имеется отставание в овладении школьными навыками. Возникают трудности с произвольной саморегуляцией, следствием чего является отсутствие концентрации внимания и неумение сосредоточиться, малый объем внимания и несформированность мыслительных операций. Из-за низкого уровня протекания мыслительных процессов и навыков коммуникации они не могут найти границы между знанием и незнанием. Не всегда справляются с постановкой цели. Этим детям трудно функционировать в большой группе школьников и самостоятельно выполнять задания. Для них характерна излишняя подвижность, и эмоциональные проблемы не позволяют им достичь в школе желаемых результатов. Учитель должен понимать, что для данной категории обучающихся необходим хорошо структурированный материал. Нужно учить их ориентироваться в информационном пространстве и добывать

нужную информацию самостоятельно. Важно, чтобы обучение было без принуждения, а основано на интересе, успехе, доверии, рефлексии изученного материала. Главное, чтобы школьники, пройдя через выполнение доступных по темпу и характеру лично ориентированных заданий, поверили в свои силы, испытали чувство успеха, которое вызывало бы желание учиться.

Серьезное внимание уделяю созданию адаптированной рабочей программы по русскому языку для 9 класса. Она составлена на базе обязательного минимума содержания основного общего и среднего (полного) образования по русскому языку с учетом Федерального компонента государственного стандарта общего образования по русскому языку, с учетом психических особенностей обучающихся. Признанным подходом в обучении детей выступает системно-деятельностный, который позволяет применять активные формы познания, соотносить результат деятельности с поставленной целью, определять свое знание и незнание. Процесс обучения школьников с задержкой психического развития носит коррекционно-развивающий характер, что выражается в использовании заданий, направленных на коррекцию имеющихся у обучающихся недостатков, и опирается на их субъективный опыт, связь изучаемого материала с реальной жизнью. К каждому уроку формулируются коррекционные цели. Включаю в содержание урока специальные коррекционные упражнения: для развития зрительного внимания, вербальной памяти, двигательной памяти, слухового восприятия, аналитико-синтетической деятельности, мышления. Например, упражнения на концентрацию внимания «Не пропусти ошибку»; задания на словесно-логическое обобщение при работе с текстом «Какое время года описано в тексте? Как вы это определили?» Упражнение на слуховое восприятие «Исправь неправильное утверждение» Для формирования положительной мотивации к учению подбираю такие задания и упражнения, которые интересны ученику. Часто даю творческие и проблемные задания, которые соответствуют возможностям ребенка, именно они способствуют включению ребенка в учебный процесс.

Коррекционная работа включает в себя следующие направления:

- коррекция психических познавательных процессов;
- развитие различных видов мышления, в основном наглядно-образного и словесно-логического;
- коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы: формирование умения преодолевать трудности, развитие инициативности, стремление доводить начатое дело до конца, воспитание самостоятельности принятия решения, формирование адекватности чувств, формирование устойчивой и адекватной самооценки, формирование умения анализировать свою деятельность, воспитание правильного отношения к критике.

Тщательно выполняется отбор материала на основе принципа минимального числа вводимых специальных понятий, которые будут использоваться. Учебный материал отобран таким образом, чтобы можно было объяснить на доступном для обучающихся уровне.

Активно применяю на своих уроках современные технологии, которые помогают учитывать особенности данной категории обучающихся. Использую дифференцированное обучение, так как при изучении и закреплении материала обучающиеся получают знания, соответствующие своему индивидуальному

развитию. Технология опорных конспектов также оправдывает себя. Активно использую ИКТ (цифровые образовательные ресурсы, а также Интернет-ресурсы), которые эффективно помогают ученикам в подготовке, как к урокам, так и к экзамену. Материалы для составления тестов беру из открытой базы данных ФИПИ. Ученикам рекомендую официальные сайты ГИА-9, ФИПИ, «По уши в ГИА (ОГЭ)», «Орфо-9»; использую презентации, интерактивные тесты, интерактивные таблицы.

Все это способствует повышению интереса обучающихся к урокам русского языка и более тщательной подготовке к экзамену.

Как положительное можно отметить, что я работаю не только учителем русского языка, но и педагогом-психологом, что позволяет мне уже с начальной школы познакомиться с обучающимися с ОВЗ. В пятом классе, когда дети приходят ко мне как к учителю, я намечаю коррекционную работу, которая проводится вплоть до экзаменов. Начиная с пятого класса, осуществляется подготовка к экзаменам. Надо хорошо знать особенности психологической подготовки к экзаменам, которая оказывает несомненную помощь обучающимся.

Каждый из моих обучающихся определил для себя, на какую оценку он должен сдать экзамен, и ориентироваться на нее должны и учитель, и ученик. Учителю необходимо ставить опережающую цель: дать «на выходе» для ребенка результат выше, чем планировалось.

Обучаю учеников постоянному жесткому контролю времени. На консультациях, на пробных экзаменах постоянно обращаю внимание учащихся на то, сколько времени необходимо тратить на то или иное задание. Это главное правило интеллектуального труда. Интеллект, как и мышцы, нужно постоянно тренировать, от этого он становится только сильнее. Поэтому нужно постоянно повышать нагрузки и скорость выполнения заданий.

Обращаю их внимание, что надо после написания сочинения обязательно проверить написанное, не оставляя «на потом». Некоторые ученики не всегда могут качественно проверить свою работу, внести необходимую коррекцию, поэтому важно не забыть просмотреть свою работу еще раз.

Важным этапом является работа с методическими материалами по проведению ОГЭ для обучающихся по основным образовательным программам общего образования. В них содержится важная информация, необходимая для подготовки к экзамену. Экзаменационные материалы, содержащие помету «К», предназначены для обучающихся с задержкой психического развития. Им предоставляется возможность выбора одной из форм экзаменационной работы: сочинение или изложение (сжатое или подробное) с творческим заданием. Мои обучающиеся выбрали сочинение.

В методическом пособии обращается внимание на то, что комплект тем сочинений предполагает написание сочинения на свободную тему по философской или этико-нравственной проблематике. Тематика отражает разные аспекты и проблемы человеческого существования. Темы сочинений могут быть сформулированы в форме проблемного вопроса, проблемного утверждения, цитаты. При написании сочинения-рассуждения на одну из этих тем экзаменуемые могут приводить аргументы с опорой как на содержание художественных произведений, так и на жизненный опыт обучающегося (личные впечатления, собственные размышления на тему).

Серьезно знакомимся с тематикой сочинений. Темы сочинений, сформулированные в форме цитаты, представляющей собой высказывание одного из представителей отечественной культуры, нацеливают на свободное рассуждение, которое может содержать как аргументы, подтверждающие справедливость суждения, так и контраргументы, доказывающие право на существование иной точки зрения. Четвертая тема связана с анализом художественных произведений, изученных в рамках курса «Литература».

Комплект тем сочинений с пометой «К» отличается не по структуре комплекта, а по более простым формулировкам тем сочинений, а также по инструкции для обучающихся, в которой указаны другие требования к объему сочинений. Объем сочинения обучающихся, пишущих сочинение из комплекта с пометой «К», может быть сокращен: сочинение – от 100 слов (если в сочинении менее 70 слов (в подсчет слов включаются все слова, в том числе служебные), то сочинение оценивается 0 баллов) [1].

В течение года проводился курс по выбору «Теория и практика написания сочинения с обучающимися ОВЗ». Как показал опыт, подготовка к экзаменам можно проводить и вместе со всем классом, и отдельно. На общих консультациях целесообразно вместе со всеми повторять теоретические вопросы, а на индивидуальных коррекционных занятиях отрабатывать практическую часть.

Считаю результативной формой подготовки выпускников к созданию экзаменационных сочинений их написание по готовому шаблону. В особенности для слабых обучающихся и обучающихся с ОВЗ. Преимущество шаблона заключается в том, что он подготовлен учителем с учетом предъявляемых требований к сочинению-рассуждению. Другими словами, зная, по каким критериям эксперт будет оценивать работу выпускника, учитель старается предусмотреть их в готовой форме сочинения. В зависимости от способностей обучающегося, можно дать разные варианты шаблонов: вариативный и строгий. Для детей с задержкой психического развития, разумеется, лучше давать строгую форму, с простыми, однозначными формулировками. Шаблон распечатывается, выдается ученику. Затем проводится несколько обучающих занятий, на которых показываем ребенку, как правильно пользоваться таким шаблоном. Постепенно ученики осваивают алгоритм написания сочинения [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что создание продуманной и систематической работы с обучающимися с ОВЗ оказывает положительное влияние не только на положительный результат на экзамене, но и на личность обучающихся.

Библиографический список

1. Методические рекомендации по подготовке и проведению государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования в 2018 году. Приложение 12 к письму Рособрнадзора от 27.12.2017 № 10-870. – М., 2018.

2. Спецификация экзаменационных материалов для проведения государственного выпускного экзамена по русскому языку (письменная форма). 2018.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Обучающиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) имеют сложные ограничения физических и психических возможностей. Таким образом, как правило, вынуждены находиться дома и получать образование на дому.

Чаще всего это означает, что они оторваны от жизни, от происходящих событий в окружающем мире. Получается, что такая оторванность не позволяет им развить свои потенциальные возможности, проявить себя в общественной жизни наравне со своими сверстниками. Такие дети особенно нуждаются в понимании окружающих и гуманном отношении к себе со стороны общества и осознании себя как части этого общества и своих возможностей. Эти дети требуют особого внимания со стороны педагогического коллектива: в образовательной деятельности, в поиске индивидуальных путей их развития.

И еще, один из важных моментов. Это запрос родителей.

«Что будет делать мой ребенок, когда закончится его обучение в школе? Чем он сможет заниматься самостоятельно?». Эти вопросы задают родители детей, заканчивающие обучение в школе. Эти вопросы волнуют и нас, педагогов, работающих с детьми с ТМНР.

Реализация программ внеурочной деятельности в школе для конкретного обучающегося с ТМНР, позволит:

- удовлетворить заказ родителей на полезное дополнительное образование их ребенка;
- приобрести ребенку хобби, по его возможностям и желанию;
- некоторых детей, познакомит элементами профориентационной деятельности для профессионального определения в будущем.

Третий год в МАОУ «Школа №152 для обучающихся с ОВЗ» г. Перми реализуется долгосрочный проект дополнительного образования «ТРУД – Творчество. Развитие. Успешная деятельность».

Цель проекта: обеспечение 95 % охвата обучающихся на дому дополнительными образовательными программами, способствующими проявлению и развитию у них творческого потенциала, профориентации и социализации в условиях вынужденной изоляции.

Благодаря этому, учителя, работающие с детьми с ТМНР, имеют возможность выбрать для каждого обучающегося то направление работы, в котором ребенок сможет реализовать свой потенциал и быть успешным.

В рамках проекта разработаны 15 программ дополнительного образования обучающихся с ОВЗ, по 4 направлениям (техническое, игровое, познавательное, художественное творчество), которые проводятся во второй половине дня, обеспечивая занятость детей и подростков по интересам во внеурочное время.

Все программы очень индивидуальны, т.к. разработаны строго под конкретного ученика. Учитывая возраст, диагноз и сложную структуру дефекта, педагог, опираясь на имеющиеся возможности ребенка, решает задачи расширения

кругозора обучающегося, повышения интереса к учебе, привития навыков культурного поведения и общения, способствуя здоровому развитию личности конкретного ученика; привития умений и навыков, необходимых ребенку в жизни. Например: умение резать ножом, поможет приготовить элементарную пищу для себя и близких; умение вырезать и клеить, поможет создать открытку для праздника; владение иглой, поможет создать игрушку для себя; умение воображать и фантазировать, поможет оформить подарок, и т.д.

Программная организация образовательного процесса позволит обучающемуся пройти путь от овладения элементарными приемами до самостоятельного творчества, сознательного выбора, с учетом возврата к пройденному материалу на новом, более сложном творческом уровне. Обучающиеся в теории и на практике получают широкий диапазон информации. Например: от сгибания бумаги до создания фигурки животного; от складывания деталей до создания LEGO моделей; от отрывания бумаги до создания декоративных панно, и т.д.

Актуальность такой работы заключается в том, что целенаправленная систематическая работа по развитию элементарных навыков мелкой моторики и творческих способностей способствует формированию практической деятельности, речевой деятельности, развитию психических процессов.

Программа, с которой работаем уже три года, называется «Волшебная салфетка».

Цель: развитие ручной умелости через укрепление мелкой моторики пальцев рук и организацию творческой деятельности детей с ДЦП обучающихся на дому.

Двигательные нарушения, ограничивающие предметно-практическую деятельность и затрудняющие развитие самостоятельного передвижения, часто ставят ребенка с ДЦП в полную зависимость от ближайшего окружения. Тем самым, затрудняет приобретение трудовых умений, навыков самообслуживания.

Ребенок узнает мир с помощью действий с различными предметами. Действуя, он узнает и изучает их свойства, а проявляя творческие способности, может изменить то, к чему прикасается. Одним из помощников ребенка в этом важнейшем для его развития деле является – работа с бумагой.

Работа с бумагой дает возможность детям проявить терпение, фантазию, проявить творческие способности, приобрести ручную умелость, которая позволит им чувствовать себя самостоятельными.

Как утверждают многие педагоги – все дети талантливы. Придумывая что-то неповторимое, ребенок каждый раз экспериментирует со способами создания объекта. Школьник в своем эстетическом развитии проходит путь от элементарного наглядного чувственного впечатления до создания оригинального образа (композиции) адекватными изобразительно-выразительными средствами. Чем больше ребенок видит, слышит, переживает, тем значительнее и продуктивнее, станет деятельность его воображения.

Что же касается детей с ТМНР, то развитие всех процессов у них идет очень медленно. А развитие какого-то отдельного навыка, может затянуться на месяцы и даже на годы. Опыт учителей, работающих с данной категорией детей, показывает, что этого бояться не следует. Главное не останавливаться, видя, что процесс обучения затягивается (если это не свидетельство того, что выбранное вами направление непосильно ребенку и поэтому неинтересно).

Нужно продолжать показывать, помогать, подталкивать, делать рука в руке. Важно, чтобы ребенок каждый раз видел результат своего труда, пусть даже совместного с учителем или родителем; мог радоваться готовому изделию; увидел нужность своей работы для чего-то или кого-то.

В начале обучения, для детей с ТМНР, важно увидеть результат своего труда в конце каждого занятия. Не стоит затягивать конечное завершение работы на 2-3 урока. Лучше, если целостный образ задуманного вами изделия или изображения будет состоять из отдельных целостно завершенных элементов. Например, создавая «Веселую полянку», на каждом занятии, делать какой-то цветок. Вырезать его, а затем, после 4 занятий, составить целую картинку, наклеив все цветы на общий лист. Ребенок видит результат своего труда, а в конце может порадоваться сам и порадовать родных получившимся изображением.

Начиная с развития элементарных навыков, ребенок систематически выполняет одни и те же действия:

- знакомство со свойствами салфетки;
- сжимание кусочков салфетки в комочки;
- намазывание клея на рисунок;
- выкладывание комочков на рисунок;
- прижимание пальцем комочков на рисунке.

Вначале, для создания изображения, лучше использовать один цвет салфетки. Затем, подбирать рисунки, в которых необходимо чередование 2-3 цветов. И вот, уже незаметно, ребенок, учится украшать предмет, передавать его реальный цвет и форму.

Систематическая монотонная работа может утомить и отбить желание работать в данном направлении. Поэтому важно, чтобы ученик видел результат своего труда. Испытав положительные эмоции от своей значимости, ребенок еще раз захочет создавать что-то новое. Мотивация успеха способствует развитию работоспособности, внимания, развитию речи, мелкой моторики, координации движения, стимулирует интеллектуальную и познавательную деятельность.

Для усложнения, к работе с салфетками, можно добавить заучивание и рассказывание стихов.

Созданная картинка из «волшебных салфеток» наглядно и образно помогает представить заучиваемое произведение. Будет способствовать лучшему запоминанию стихотворения, развитию речи, памяти, образному мышлению.

Проведенное повторное анкетирование с родителями и детьми подтвердило высокое значение дополнительного образования для детей с ТМНР, обучающихся на дому и не имеющих возможность посещать групповые занятия в школе или в системе дополнительного образования; определило приоритетные направления дополнительного образования; дало возможность для разработки новых программ дополнительного образования; дало возможность увеличению числа детей, обучающихся на дому, занятых полезной деятельностью во второй половине дня.

Библиографический список

1. Битянова Н.Р. Психология личностного роста. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 64 с.
2. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 233 с.

3. Кальницкая Т.С., Демина Э.М. Совершенствование содержания и технологий организации внеурочной деятельности, в том числе для детей с ОВЗ, в рамках реализации основной образовательной программы: Методические рекомендации / Мин-во образования и молодежной политики Респ. Коми, Коми респ. ин-т развития образования. –Сыктывкар, КРИРО, 2016

4. Письмо Министерства образования и науки РФ от 29 марта 2016 г. N ВК-641/09 "О направлении методических рекомендаций"

Черткова И.Ю., учитель-логопед МБОУ«Школа
№ 15 для обучающихся с ОВЗ» г. Березники
chertkova1979@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС НОО ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В настоящее время наблюдается неблагоприятная тенденция к увеличению количества неуспевающих школьников, не справляющихся с учебной программой. За последние 20-25 лет число таких учащихся в начальной школе выросло в 2-2,5 раза (30% и более). Наиболее многочисленную группу составляют школьники с задержкой психического развития (ЗПР).

Задержка психического развития - это нарушение нормального темпа психического развития, при котором ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных игровых интересов. Дети с задержкой психического развития относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья.

В Конституции Российской Федерации и Законе "Об образовании РФ" сказано, что дети с ограниченными возможностями здоровья имеют равные со всеми права на образование, а в концепции модернизации российского образования до 2020 года отмечается, что "дети с ОВЗ должны обеспечиваться медико-социальным сопровождением и специальными условиями в общеобразовательной школе по месту жительства".

К специальным условиям относятся: реализация адаптированных основных общеобразовательных программ, использование специальных учебников и специальных учебных пособий, дидактических материалов, специальных технических средств обучения, предоставление услуг тьютора, комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение, использование специальных методов обучения и воспитания.

Важная роль при реализации адаптированных общеобразовательных программ отводится учителю. Педагоги должны быть заинтересованы в работе с детьми с ОВЗ и владеть соответствующими технологиями. При организации деятельности на уроке учителя нашей школы опираются на эмоциональное восприятие информации, создают ситуацию успеха на занятии. Учителя соблюдают оптимальную смену видов заданий (познавательных, вербальных, игровых и практических) и синхронизируют темп урока с возможностями обучающихся.

Для обучающихся с ЗПР важны поэтапное обобщение проделанной на уроке работы, точность и краткость инструкции по выполнению задания, связь обучения с

жизнью. В случаях затруднения оказывается индивидуальная помощь. Активно применяются вариативные приемы обучения, такие как повтор инструкции, воспроизведение сложной инструкции по частям, демонстрация действий, совместные действия, речевой образец или начало фразы и т.д.

Учебный материал подносится небольшими дозами, его усложнение осуществляется постепенно. Обучающимся с ЗПР следует давать больше времени на запоминание и отработку учебных навыков через дополнительные многократные упражнения для закрепления материала.

Учителя школы на своих уроках активно применяют наглядные дидактические пособия и индивидуальные карточки, наводящие вопросы, алгоритмы действий, задания с опорой на образцы. При планировании уроков используются игровые моменты и ИКТ.

Для обеспечения эффективности педагогической деятельности необходима максимально полная информация об особенностях и возможностях каждого ребенка. Одной из важных составляющих при получении такой информации являются мониторинговые исследования.

В нашей школе проводится педагогическая, психологическая, дефектологическая и логопедическая диагностика.

Дефектологическая диагностика разработана учителем-дефектологом школы (на основе рекомендаций С.Д. Забрамной, О.В. Боровик, Ж.М. Глозман, Л.С. Цветковой). Педагоги-психологи при проведении мониторинговых исследований применяют общепринятые психологические методики.

Педагогическая диагностика разработана учителями начальных классов школы с учетом рекомендаций Т.П. Артемьевой и Г.А. Карповой и позволяет определить активный уровень развития, зону ближайшего развития и зону коррекции.

Педагогическая и дефектологическая диагностики получили внешние рецензии экспертов образования Пермского края.

Учителя-логопеды школы диагностику устной речи осуществляют на основе методики Фотековой Т.А. «Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников». Данная методика предназначена для выявления особенностей речевого развития детей младшего школьного возраста и представляет собой бально-уровневую систему оценки.

Для каждой параллели учителями-логопедами школы разработаны контрольно-измерительные материалы для диагностика письменной речи, целью которых является выявление специфических нарушений письма и чтения. В основу диагностических материалов легки работы Л.Н. Ефименковой, И.Н. Садовниковой, А.Н. Корнева, О.В. Елецкой.

По результатам комплексной диагностики разрабатывается индивидуальная коррекционная программа для ребенка, включающая в себя цели и задачи, оптимальные приемы организации коррекционно-развивающей работы.

В коррекционно-логопедической работе по профилактике и коррекции дисграфии у младших школьников с ЗПР учителя-логопеды школы не только развивают речь и формируют навыки анализа и синтеза языковых единиц, но и корректируют психологическую базу овладения письменной речью. Данное направление включает в себя развитие сенсорных функций и психомоторики, межанализаторного взаимодействия, психических и сукцессивных функций,

интеллектуальной деятельности. Особое внимание необходимо уделить формированию и развитию навыков планирования деятельности, самоконтроля и самокоррекции; воспитание мотивов к учебной деятельности.

В практической работе для качественной реализации поставленных задач можно применять нетрадиционные приемы и методы: артикуляционные упражнения с использованием биоэнергопластики, су-джок, кинезиологические упражнения, музыкотерапию, пластилинографию, песочную терапию, логомарблс.

Логомарблс – это стеклянные камешки марблс, которые открывают огромные возможности в коррекционно-логопедической работе. Камни бывают разной формы, размера, цвета, хорошо обрабатываются. Используя приемы логомарблс, можно развивать тактильное и цветковое восприятие, воображение, параллельно пополняя и активизируя словарный запас (упражнения «На что похож камешек?», «Волшебные превращения», «Расскажи, что ты чувствуешь?»).

С помощью камней можно автоматизировать звуки в речи, формировать слоговую структуру слова (выкладывать камешки на слоги), дифференцировать гласные и согласные звуки, твердые и мягкие согласные, выкладывать звуковые схемы слова, конструировать печатные и письменные буквы, отрабатывая пространственное расположение элементов. Камешки марблс можно использовать при выполнении упражнений для коррекции пространственных ориентировок на листе бумаги в клетку (вверху, внизу, посередине, справа, слева и т.д.). Камни можно применять при выполнении массажных упражнений и на физминутках.

Работа с разноцветными камнями вызывает у ребенка положительную реакцию: радость, улыбку, положительные эмоции. На коррекционно-развивающих занятиях можно использовать разные виды работ, в зависимости от поставленных целей и задач, а также от возраста и речевого дефекта.

Таким образом, для при работе с обучающимися с особыми возможностями здоровья необходимо создать специальные условия, использовать основные принципы коррекционной работы с детьми с ОВЗ, подобрать педагогические кадры, обладающие необходимым уровнем подготовки и желанием работать с данной категорией детей, учитывать особенности построения современного урока для обучающихся с ОВЗ. Работа педагогического коллектива должна быть направлена на достижение главной цели, указанной в ФГОС НОО ОВЗ: социализация детей и адаптация их в самостоятельной жизни.

Библиографический список

1. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопедии. – Ростов н/Д.: Феникс, 2011.-109.
2. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. - 208 с.
3. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. – М.: ПАРАДИГМА, 2011.- 279 с.

Чиркова Ю.А., магистрант
Научный руководитель: к.пс.н., доцент
кафедры дефектологии и клинической
психологии Твардовская А.А. Казанский
федеральный университет, г. Казань
yulechka.chirkova.1995@mail.ru

СПЕЦИФИКА ПРОГНОЗИРОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В СФЕРЕ ОТНОШЕНИЙ СО ВЗРОСЛЫМИ

В последние десятилетия отмечается повышенный интерес исследователей к изучению социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, это связано с широкой распространенностью нарушений в развитии. Среди детей, имеющих нарушения в индивидуальном развитии наиболее многочисленную и разнородную группу составляют дети с дефицитарным типом дизонтогенеза. К группе детей с дефицитарным развитием относятся дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В течение последних лет во всем мире резко увеличивается численность детей с церебральным параличом, в России эти цифры увеличиваются значительно быстрее, чем в развитых западных странах. Ограниченные физические возможности, а также нарушения социального взаимодействия препятствуют полноценному развитию, детей с двигательными нарушениями и вызывают серьезные трудности в социально-психологической адаптации [4].

Одним из важных факторов успешной социально-психологической адаптации младших школьников является сформированная способность к прогнозированию в значимых для жизнедеятельности ребенка сферах отношений, которые захватывают процесс социализации. Прогнозирование рассматривают как высокоадаптивный механизм психологической защиты, позволяющий представить возможный результат своей деятельности и предвосхитить ее последствия [2]. На сегодняшний день умение прогнозировать относят к числу приоритетных качеств личности, без которых невозможна успешная социально-психологическая адаптация в современных условиях [6].

Среди значимых сфер необходимых для благополучного протекания процесса социализации выделяют сферу отношений со взрослыми. Успешность прогнозирования в сфере отношений со взрослыми и прогностическая компетентность в целом может выступать как личностный ресурс эффективной социализации младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья [3].

Сформированная прогностическая способность позволяет младшему школьнику успешно осуществлять учебную деятельность, в полной мере усваивать нормы, правила, образцов поведения, контролировать свое поведение во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, что позволяет ему стать полноценным участником учебного процесса и способствует его полноценной социализации [1], [5].

Для изучения специфики прогнозирования младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в ситуациях взаимодействия со взрослыми была использована методика, разработанная авторским коллективом под руководством Ахметзяновой А.И. «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» [2].

Сфера отношений «Общение со взрослыми» включает две ситуации учебную и внеучебную. Описание учебной ситуаций: 1. Уборщица моет полы в школе. Из класса выбежал мальчик. Что сделали мальчик и уборщица? Описание внеучебной ситуации: 2. В магазине покупатели рассчитываются за товар. Незнакомая женщина хочет заплатить за покупку. И не может найти кошелек. Что увидела и подумала девочка?

В качестве эмпирических показателей прогностической компетентности были использованы следующие биполярные критерии: 1.отражение в прогнозе установки на просоциальное // асоциальное поведение; 2. конструирование активной // пассивной позиции в прогнозируемой ситуаций будущего; 3. установка на зрелые // инфантильные стратегии прогнозирования; 4. оптимистическая // пессимистическая установка на построение ожидаемого образа будущего; 5.вариативность // инвариативность прогноза; 6. рациональный // нерациональный прогноз; 7. детализованность // обобщенность прогноза; 8. широта //узость социального контекста прогнозирования; 9. вербализация // недостаточная вербализация прогноза; 10. полнота // бедность речезыковых средств; 11. наличие // отсутствие в прогнозе вербального поведения участников; 12. наличие // отсутствие в речи категории будущего времени.

В исследовании приняли участие 50 младших школьников в возрасте от 8 до 10 лет. Из них 30 младших школьников с нормативным психофизическим развитием и 20 младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата различного характера (спастическая диплегия, гиперкинетическая форма, правосторонний гемипарез, левосторонний гемипарез, синдром Дюшенна).

Анализ полученных результатов по методике «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» производился посредством вычисления и сравнения средних показателей критериев прогностической компетентности. Сравнительный анализ выраженности критериев прогностической компетентности младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и младших школьников с нормативным психофизическим развитием представлены на рисунке 1.

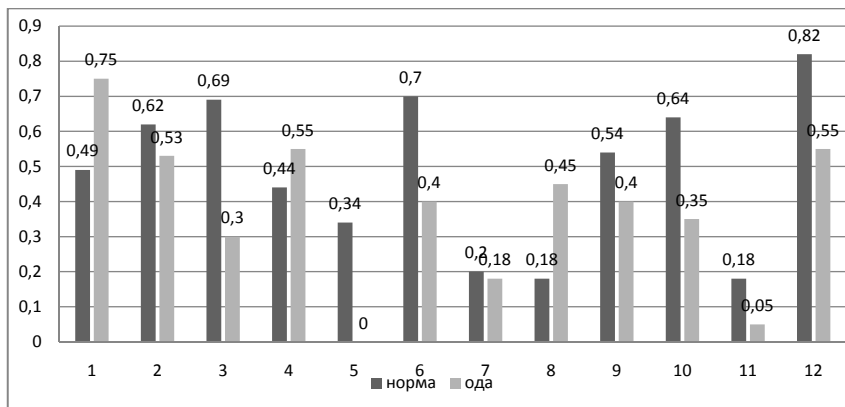


Рис. 1. Распределение младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и с нормативным психофизическим развитием по выраженности критериев прогностической компетентности

Результаты, представленные на рисунке, демонстрируют, что по сравнению с нормотипичными сверстниками, у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в прогнозе более выражены установки на социально одобряемое поведение. Это связано с тем, что общение со сверстниками может быть ограниченным, поэтому наиболее значимой средой общения для младших школьников с двигательными нарушениями выступает общение со взрослыми.

Наиболее выраженными установками на зрелые стратегии прогнозирования оказались у младших школьников с нормативным психофизическим развитием, что свидетельствует о том, что в прогнозе они демонстрируют модели поведения соответствующему возрасту. Младшие школьники с нарушениями опорно-двигательного аппарата при построении прогноза чаще опираются на инфантильные стратегии прогнозирования, то есть ориентируется на более ранние, несоответствующие возрасту модели поведения.

В отличие от школьников с нормативным психофизическим развитием, у школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата отмечаются пессимистические установки на построение ожидаемого образа будущего, то есть они чаще ожидают неблагоприятный исход событий.

Конструирование активной позиции в прогнозируемой ситуации будущего преобладает у школьников с двигательными нарушениями, что говорит о том, что при построении прогноза они чаще, чем их нормотипичные сверстники позиционируют себя как активного субъекта в разрешении ситуации. Однако отмечаются случаи, когда в качестве субъектов будущих событий указывают не только себя, но и других участников ситуаций.

У школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата отмечается неспособность предложить альтернативный вариант прогноза, поскольку рассматривается только единственный сценарий развития событий. В то время как младшие школьники с нормативным психофизическим развитием рассматривают несколько вариаций развития будущих событий.

Младшие школьники с нормативным психофизическим развитием показали высокий уровень способности выстраивать образ будущего на основе анализа ситуации, выделять много компонентов ситуации, описывают поведение участников ситуации, их чувства и отношения. У школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в большинстве случаев наблюдалась нерасчлененная, синкретическая оценка образа будущего.

Группа школьников с нормативным развитием, как и школьники с двигательными нарушениями при построении прогноза строят его, ориентируясь на непосредственных участников ситуации изображенных на картинке.

По сравнению с группой школьников с нормативным психофизическим развитием использование рациональных стратегий преобладает у школьников с двигательными нарушениями в развитии, что свидетельствует о том, что прогноз построен на основе выделения значимых отношений, характеристик ситуации, в том числе с учетом социальных норм.

Младшие школьники с нормативным развитием представляют прогнозируемую ситуацию будущего в виде распространенных предложений. У школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата прогноз представлен в виде односложного ответа простого нераспространенного предложения, либо перечисления нескольких глаголов.

В отличие от школьников, не имеющих нарушений в развитии, школьники с двигательными нарушениями продемонстрировали неумение построения лексико-грамматических и синтаксических конструкций в соответствии с возрастом, то есть неумение использовать языковые средства в соответствии с речевой ситуацией.

Высказывания участников ситуации в форме прямой либо косвенной речи чаще, чем у школьников с двигательными нарушениями наблюдаются в группе школьников с нормативным психофизическим развитием.

Способность передавать предстоящие события в речи с помощью глаголов будущего времени продемонстрирована среди школьников, не имеющих нарушений в развитии. Использование формы прошедшего или настоящего времени наблюдалось среди младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Для выявления различий, по критериям прогностической компетентности полученные результаты были подвергнуты математическому анализу. Так статистически значимые различия между группами младших школьников, выявлялись с помощью критерия Стьюдента ($p < 0.001$). Установлена статистическая разница по критериям прогностической компетентности в сфере отношений со взрослыми среди младших школьников с нормативным психофизическим развитием и школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата:

«Рациональный // нерациональный прогноз» ($t = -3,17, p < 0.001$);

«Полнота // бедность речевых средств» ($t = 2,81, p < 0.001$).

Результаты эмпирического исследования позволили выделить специфические особенности прогнозирования младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в сфере отношений со взрослыми:

- В сфере отношений со взрослыми у младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата наиболее выражены установки на социально одобряемое поведение, поскольку наиболее значимой средой общения для младших школьников с двигательными нарушениями выступает общение со взрослыми;

- При построении прогноза младшие школьники с двигательными нарушениями чаще опираются на инфантильные стратегии прогнозирования, то есть ориентируется на более ранние, несоответствующие возрасту модели поведения;

- В процессе взаимодействия со взрослыми отмечается неспособность предложить альтернативный вариант прогноза, так как рассматривается только единственный сценарий развития событий;

- В группе детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата преобладает использование рациональных стратегий, что свидетельствует о способности выстраивать прогноз с учетом прошлого опыта взаимодействия со взрослыми, выделять значимые отношения и описывать ситуации с учетом социальных норм;

- Прогноз представлен в виде односложного ответа простого распространенного предложения, что говорит о низком уровне владения лексико-грамматическими и синтаксическими конструкциями, а также неумении правильного использования языковых средств в соответствии с речевой ситуацией.

Библиографический список

1. Антипова Д.А. Изучение способности к прогнозированию младших школьников в онтогенезе и при различных видах дизонтогенеза / Д.А. Антипова, Ю.А. Чиркова // Научный альманах: матер. межд. науч.-практ. конф. «Перспективы развития науки и образования». - 2017. - №12-3(38). - С. 92-97.

2. Ахметзянова А.И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья / А.И. Ахметзянова. - Казань. - 2017. - 45 с.
3. Ахметзянова А.И. Прогностическая компетентность младшего школьника при дефицитарном развитии / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова, И.А. Нигматуллина А.А. Твардовская. – Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2018. – 160 с.
4. Гончарова О.Л. Взаимосвязь особенностей Я-концепции и антиципационной состоятельности у подростков с ограниченными физическими возможностями.: автореф. дис. ...канд.пс.наук: 19.00.01, 19.00.04 / О.Л. Гончарова– Казань, 2003. – 25с.
5. Лугарева Л.В. Формирование навыка социально-вероятностного прогнозирования у детей 7-11 лет: автореферат на соиск. учен. степ. канд. псих.наук. /Л.В. Лугарева. – Иркутск, 2005. – 24 с.
6. Твардовская А.А. Особенности прогностической компетентности младших школьников с дефицитарным дизонтогенезом / А.А.Твардовская // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика: Сборник научных трудов XII Межд. науч.-образов. конференция (Казань, 24 апреля 2018 г.) / под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2018. – С.124-134.

Шабалина Е.А., магистрант
Научный руководитель: к.п.н., доцент Токаева Т.Э.,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет, г.Пермь
shabalina_lena@inbox.ru

МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОВЗ

Семья является одним из важнейших факторов социализации ребенка с ОВЗ и его становления как личности. При этом ребенок и его родители должны составлять единую динамическую систему, которая может противостоять неблагоприятным внешним воздействиям и помогать установлению взаимодействия с другими людьми. Всестороннее развитие личности ребенка с ОВЗ возможно лишь в тесном сотрудничестве врачей, психолога, педагога-дефектолога, педагога, логопеда, воспитателей и родителей.

Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) оказывает непосредственное влияние на личностное развитие ребенка, процесс его адаптации и интеграции в социум. Эта проблема требует от государства открытия новых реабилитационных центров; внедрения инновационных программ; пересмотра ранее разработанных критериев, способов взаимодействия с семьей в ходе коррекционного процесса.

Для выяснения значения термина «сопровождать» обратимся к толковому словарю русского языка (под редакцией Д. Ушакова): «сопровождать – значит – производить одновременно с чем-нибудь, сопутствовать чему-нибудь, следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь». В связи с этим медико-психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, приобретает все большую актуальность в современном мире.

Организации психологической помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, посвящены работы известных отечественных ученых: культурно-историческую

теорию данной проблемы рассматривал Л.С. Выготский, теорию деятельности – А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, теорию отношений – Б.Г. Ананьев, М.М. Кабанов, В.Н. Мясищев и другие.

Можно выделить основные направления работы специалистов по медико-психолого-педагогическому сопровождению семьи:

- диагностика и анализ особенностей семей, воспитывающей ребенка с ОВЗ;
- разработка системы психолого-педагогической помощи родителям (формирование «здорового» отношения к дефекту, коррекция эмоционального состояния; помощь в создании коррекционно-развивающей среды; преодолении кризисов, тяжелых ситуаций и установлении и расширении связей с социумом; мобилизация ресурсов семьи).

Задачами медико-психолого-педагогического сопровождения и семейного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья являются:

1. Формирование позитивной «Я-концепции».
2. Гармоничное развитие личности ребенка.
3. Стимуляция интереса к самопознанию, самоизменению, самосовершенствованию.
4. Общее оздоровление организма ребенка.

В структуру сопровождения таких семей необходимо включать: психолого-педагогическую диагностику, социально-психологическое консультирование, психологическая профилактику, психологическую помощь такой семье, психолого-педагогическую коррекцию, врачебное сопровождение.

Психолого-педагогическое сопровождение в этих семьях осуществляется на нескольких уровнях:

1. Мотивационном – оказание помощи родителям в принятии диагноза ребенка и в желании начать работу по развитию и адаптации особого ребенка.
2. Эмоциональном – обучение родителей навыкам снятия эмоционального напряжения.
3. Поведенческом – формирование продуктивных умений и навыков в преодолении сложных жизненных ситуаций.

Существуют следующие виды психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ:

- информирование;
- диагностирование;
- индивидуальные занятия с ребенком в присутствии матери; - групповая работа;
- семейное консультирование (психотерапия);
- индивидуальное консультирование.

Одним из важных аспектов работы специалистов является психологическая работа с семьями. Как отмечено в исследованиях О.Р. Ворошиной – на фоне трудностей, возникающих в ходе лечения, воспитания особого ребенка часто семьи распадаются, родители чувствуют неуверенность в собственных силах, испытывают чувство вины, страха, скорбь, недостаток информации, поддержки со стороны близких и социума и пр. [4]. Родители находятся в постоянном напряжении, стрессе, дискомфорте, что пагубно сказывается на внутрисемейных взаимоотношениях, здоровье ребенка. Успех работы с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, во многом зависит от того, в какой мере

специалист знает психофизические возможности ребенка, умеет установить особенности развития и выявить причины имеющихся отклонений в умственном развитии и поведении. В своей работе педагог, психолог и дефектолог учитывая все сложности, помогают родителям преодолеть личностные негативные состояния, настроиться на активную жизненную позицию. Неотъемлемой частью сопровождения семей является просветительская деятельность. Педагоги на протяжении всего сопровождения осуществляют мониторинг; отслеживают динамику развития познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, всей личности в целом, состояние здоровья, вносят необходимые изменения и дополнения в коррекционный процесс, учитывая личностный потенциал и динамическое развитие ребенка. В работе с родителями очень важно использовать индивидуальный подход, что позволяет каждого нацелить на достижение положительного результата за счет максимального использования имеющихся ресурсов, с опорой на сохраненные, сильные стороны личности ребенка.

Семья является одним из важнейших факторов социализации ребенка с ОВЗ и его становления как личности. При этом ребенок и его родители должны составлять единую динамическую систему, которая может противостоять неблагоприятным внешним воздействиям и помогать установлению взаимодействия с другими людьми. Следовательно, ослабление любого компонента этой системы приводит и к ослаблению ее жизнестойкости. Таким образом, полноценное, всестороннее развитие личности ребенка с ОВЗ возможно лишь в тесном сотрудничестве врачей, психолога, педагога-дефектолога, социального педагога, логопеда и родителей. Только при поддержке семьи, полном принятии родителями своего ребенка, любви к нему возможно достижение положительной динамики в развитии ребенка с ОВЗ.

Библиографический список

1. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 1934.
2. Акименко, А.К. Основы специальной психологии: учеб.пособие. / А.К. Акименко, Е.Д. Бурмистрова, Е.А. Георгица, [и др.]. - Саратов, 2013. – 142
3. Гринина, Е.С. Дошкольная дефектология: учебно-методическое обеспечение дисциплин / Е.С. Гринина, А.Г. Колчина, М.Д. Коновалова [и др.]. - Саратов, 2015.
4. Ворошнина О.Р., Наумов А.А., Токаева Т.Э. Клинико-психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей в условиях общего (инклюзивного и интегрированного) и специального образования: учебник – Пермь, 2015.

Яковлева И.М., д.п.н., профессор
Московский городской педагогический
университет, г. Москва, yakovlevaim@mgpu.ru

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

С 1 сентября 2016 года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Этот документ направлен на обеспечение

качественного образования школьников с интеллектуальными нарушениями в соответствии с их особыми образовательными потребностями. В настоящее время уже можно выделить некоторые проблемы и трудности, которые возникают при реализации стандарта, и поделиться опытом их решения.

В стандарте поставлены задачи образования умственно отсталых школьников, среди которых выделена задача формирования базовых учебных действий. Базовые учебные действия – это единицы учебной деятельности, необходимые для овладения учащимися содержанием образования. Они формируются в ходе учебной деятельности и используются при поддержке учителя. Несмотря на то, что и раньше уделялось внимание развитию учебных умений у умственно отсталых школьников – например, в методиках преподавания различных предметов в специальной (коррекционной) школе VIII вида, программах обучения умственно отсталых обучающихся, – отдельно такая задача не ставилась. В настоящее время от специального педагога требуется не только планировать, какие базовые учебные действия будут формироваться в каждом классе и определять на каких учебных предметах целесообразнее более прицельно работать над их развитием, но и владеть технологиями их развития. Этот вопрос в олигофренопедагогике изучен не достаточно, отсутствует единая система работы в этом направлении. Однако уже проводятся исследования по этой проблеме. Под нашим научным руководством выполнена диссертационная работа Галкиной В.А. на тему «Педагогическая технология формирования готовности к самоконтролю младших школьников с умственной отсталостью», проводится исследование Скиры Е.В. по проблеме формирования базовых учебных действий у младших школьников с умственной отсталостью на уроках математики.

Инклюзивное образование обучающихся с интеллектуальными нарушениями является новой формой специального образования, поэтому с его организацией связан ряд проблем. Некоторые школьники с умственной отсталостью поступили учиться в общеобразовательные школы. Сложилась следующие формы обучения: общеобразовательный класс, в котором совместно с нормально развивающимися сверстниками обучаются один-два ученика с умственной отсталостью, «гибкие» классы, где обучается три-четыре школьника с интеллектуальными нарушениями, на уроках труда, рисования, музыки, окружающего мира они занимаются вместе с одноклассниками, а на уроках математики, русского языка, чтения в отдельном классе со специальным педагогом, специальные классы численностью до 12 человек, в которых обучение проводится олигофренопедагогом по АООП.

В общеобразовательных организациях, принявших на обучение детей с умственной отсталостью, часто отсутствуют специалисты, которые могли бы составить АОП, осуществлять коррекционно-развивающую работу с ребенком, а учителя не прошли соответствующей подготовки. Несмотря на то, что в Стандарте рекомендуется использовать сетевые формы работы, заключая договор с Центром психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, общеобразовательные организации не активны в этом направлении.

Зачастую администрация образовательных учреждений убеждает родителей перевести такого ребенка на обучение на дому, в результате чего у него резко снижаются возможности социальной адаптации и интеграции.

В перспективе с распространением инклюзивного образования следует ожидать проблему отсутствия первоначальных трудовых навыков у школьников с

умственной отсталостью. В основе современной системы подготовки лиц с интеллектуальными нарушениями к профессионально-трудовой деятельности лежит концепция раннего погружения в профессию. С пятого класса школьников начинают приобщать к профессиональному труду. В условиях инклюзии это становится практически невозможным, поскольку общеобразовательные организации не располагают мастерскими для организации профессионально-трудового обучения. В этом случае можно говорить только о подготовке выпускника школы на конкретное рабочее место.

Многие проблемы внедрения Стандарта связаны с реализацией второго варианта адаптированных общеобразовательных программ, который предназначен для образования обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, а также тяжелыми и множественными нарушениями.

Как правило, многие обучающиеся, которым рекомендован этот вариант, имеют сложные нарушения, поэтому для них составляется специальная индивидуальная программа (СИПР), максимально учитывающая особые образовательные потребности каждого индивида. Вместе с тем, если у школьника отсутствуют сопутствующие нарушения и, соответственно, нет необходимости изменять программу, он может обучаться по второму варианту программы.

Стандарт не регламентирует структуру СИПР, но в настоящее время созданы рекомендации к тому, что она должна отражать [1, С.262-264].

При реализации СИПР важно сопровождение междисциплинарной командой специалистов, однако на практике далеко не всегда удается обеспечить это важное условие.

В стандарте четко указаны требования к кадровому составу, обеспечивающему образование обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития, перечислены необходимые компетенции. Важным условием является повышение квалификации в области коррекционного обучения школьников с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР. Однако, поскольку раньше эти дети не включались в обязательное образование, на сегодняшний день не достаточно разработаны технологии их обучения и воспитания. Вместе с тем, помощь в этом направлении может оказать Федеральный ресурсный центр г. Пскова, который уже в течение ряда лет осуществляет помощь детям с ТМНР и их родителям. Сегодня необходима разработка методических рекомендаций для учителей. Также важно проведение научных исследований с целью разработки эффективных подходов к обучению, воспитанию и развитию этих детей.

Современные учебные подразделения, осуществляющие подготовку специальных педагогов, должны перестроиться в соответствии с запросами современного образования, – осуществлять подготовку специалистов и для работы с лицами с тяжелыми нарушениями развития.

Социальные навыки в современном образовании лиц с тяжелыми нарушениями в развитии рассматриваются как приоритетные. Однако возникают трудности при планировании развития жизненных компетенций у обучающихся, которые должны формироваться на каждом году обучения. Жизненные компетенции направлены на достижение обучающимся «наибольшей самостоятельности в решении повседневных жизненных задач, обеспечивают его включение в жизнь общества на основе индивидуального поэтапного, планомерного расширения

жизненного опыта и повседневных социальных контактов в доступных для него пределах» [1; С.261]. Стандарт не содержит перечня жизненных компетенций, их определение для каждого обучающегося – задача образовательной организации, так же как составление оценочной системы жизненных компетенций. Необходимы разработки и в этом направлении.

Таким образом, перечисленные в статье проблемы дают возможность их осознать и сосредоточить усилия на их решении.

Библиографический список

1. Примерная адаптированная основная образовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М-во образования и науки Рос. Федерации. М., 2017. 365 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) URL:https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_%E2%84%96_1599_ot_19.12.2014.pdf

3. Яковлева И.М. Новые требования к содержанию образования и учебным достижениям в соответствии с ФГОСом обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Проблемы реализации ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник статей по материалам круглого стола (17 февраля 2016 года) / Сост.: И.Ю. Левченко, А.С. Павлова, М.В. Шешукова. М.: ПАРАДИГМА, 2016. С.41-46.

Ярошенко Е.А, студентка 4 курса
Научный руководитель: д.п.н., профессор,
Репринцева Е.А. ФГБОУ ВО Курский
государственный университет, г. Курск
yaroschencko.lena2015@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИЯ КОРРЕКЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

Мышление умственно отсталых детей подчинено тем же закономерностям, по которым развивается мышление нормальных детей [1].

Наиболее распространенным вариантом отклоняющегося развития у детей является умственная отсталость. Данной проблемой занимались такие ученые, как: Л.С. Выгодский, Л.В. Занков, С.Я. Рубинштейн, Г.Е. Сухарева, Ж.И. Шиф, М.С. Певзнер и др.

В федеральном государственном стандарте прописаны основные требования к реализации коррекционной работы с данной категорией детей.

Так как вариант предполагает, что обучающийся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих ограничений здоровья, в пролонгированные сроки, коррекционная работа может проводиться как в урочное, так и внеурочное время.

Необходимо помнить, что при реализации коррекционной работы организация должна обеспечить требуемые для этой категории обучающихся условия обучения и воспитания.

Одним из важнейших условий обучения ребенка с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в среде других обучающихся является готовность к эмоциональному и коммуникативному взаимодействию с ними.

Рассмотрим наиболее распространенные средства коррекции мыслительных операций, например: сказкотерапия, игротерапия, арт-терапия, песочная терапия, куклотерапия и т.д.

Остановимся подробнее на таком средстве коррекции, как сказкотерапия и рассмотрим серию занятий, направленных на коррекцию мыслительных процессов у обучающихся в условиях педагогических систем образовательных организаций для детей с ограниченными возможностями здоровья.

При помощи сказкотерапии происходит воздействие сказкой, особой сказочной обстановкой, в которых проявляются стороны личности ребенка, с целью коррекции, развития и лечения [4].

Для того, чтобы благополучно влиять на развитие ребенка, существует несколько особенностей коррекционной сказки:

1. Жизнь героя сказки сходна с жизнью ребенка.
2. Главный герой должен быть похож на ребенка по характеру, возрасту и полу.
3. Главный герой сказки попадает в такую же ситуацию, в которой на данный момент находится ребенок.
4. Персонаж находит мудрого наставника, который наставляет его на истинный путь.
5. Главный герой со временем понимает, где он оступился и начинает менять свою жизнь к лучшему.

Основные принципы сказкотерапевтической психодиагностики:

1. При помощи сказки происходит проективная диагностика, описывающая потенциал личности и проблемные элементы.
2. Преодоление проблемных элементов происходит за счет усиления творческих способностей человека и усиления потенциала.
3. При помощи принципа «расширения спектра альтернативных реакций» человеку в процессе психотерапии, в различных ситуациях, предлагается множество моделей поведения, которые можно проиграть и прожить.

Существует три естественные психологические потребности ребенка младшего школьного возраста, которым удовлетворяет сказка:

1. Потребность в компетентности. Герой сказки, хотя и терпит временные трудности, но преодолевает самые сложные ситуации и достигает успеха.
2. Потребность в автономности. Герой сказки самостоятельно действует, принимая решения полагается только на свои силы.
3. Потребность в активности. Герой сказки постоянно находится в движении.

Этим потребностям удовлетворяют такие качества личности, как: активность, способствующая инициативе в общении, умению организовать внимание партнеров, а также эмоционально откликнуться на их состояние, управлять процессом общения; проявляющаяся в стремлении проявлять свою позицию и взгляды, автономность;

состоящая из нескольких компонентов, социальная компетентность, таких как: когнитивного, который связан с познанием другого человека, а также понять его интересы, особенности и заметить изменения настроения; мотивационного, который включает отношение к другому человеку; поведенческого, связанного с выбором способов общения.

В результате того, что сказка заставляет ребенка сопереживать за персонажа, у него появляются новые представления о людях, явлениях окружающего мира.

Индивидуальные и групповые занятия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста проводятся два раза в неделю от 30 до 40 минут продолжительностью. Количество человек при групповой работе составляет от трех до двенадцати человек. Психолог может организовывать коррекционную группу в начальной школе на базе группы продленного дня. Сказкотерапевтические занятия, которые направлены на коррекцию и развитие познавательной сферы можно проводить в этой группе один или два раза в течение года. Эти занятия спланируют детей, позволяют научиться снимать напряжение, а также новым моделям поведения и пр.

Приведем пример «Сказочной» игры для детей дошкольного и младшего школьного возраста, которую можно использовать.

Упражнение «Сочиним сказку» (для детей от пяти лет)

Цель: развитие воображения, вариативности мышления, гибкости поведения.

Ведущий начинает историю: «Жили-были...», следующий участник продолжает, и так далее по кругу. Когда очередь доходит опять до ведущего, он направляет сюжет сказки, оттачивает его, делает более осмысленным, и упражнение продолжается. Затем ребятам предлагается нарисовать иллюстрации к сказке. Если сказка получается интересной и нравится детям, ее можно проиграть, распределив роли между всеми участниками.

Коррекционно-развивающая программа, основанная на сказкотерапии для детей старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста, строится либо на «путешествии в сказочный мир», которое включает в себя необходимое количество сказочных сюжетов и образов, либо строится на основе одной сказки, делящейся на части.

Библиографический список

1. Брушлинский А.В., Тихомиров О.К. «О тенденциях развития современной психологии мышления» // Национальный психологический журнал – 2013. - №2(10) - С.10-16.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. // Собр. соч.: в 6 т. М., 1982. – Т. 2.
3. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие / А.А. Осипова. - М.: ТЦ Сфера, 2002.
4. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1998. -160 с.

II. ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ, СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВКЛЮЧАЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ

Аббакумова А.А., инструктор по физической культуре МАДОУ «Култаевский детский сад «Капитошка» с. Култаево Пермского района
abbakumovan@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ АДАПТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ. ОПЫТ РАБОТЫ ПЕДАГОГА ПО ФИЗИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ И ВОСПИТАНИЮ РЕБЕНКА С СИНДРОМОМ ДАУНА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА

Ребенок с синдромом Дауна пришел в детский сад в феврале 2016 года. В августе 2018 года был выпущен из детского сада. За 2,5 года были достигнуты колоссальные результаты, как в физическом развитии ребенка, так и в его адаптации и социализации в среду сверстников. Ребенок освоил технику выполнения основных видов движения (метание мешочков с песком, набивного мяча, прыжок в длину с места и в высоту, бег на 10, 30 метров и в умеренном темпе, упражнения на гибкость). Наравне с другими детьми ребенок научился выполнять задания на всех этапах занятия – от построения перед началом занятия до релаксации и подведения итогов в конце. Ребенок научился принимать все поставленные задачи, с готовностью решал их, знал структуру занятия и не нарушал ее целостность.

Но самым важным успехом стало не только полноценное включение ребенка в среду сверстников, но и его лидерская позиция в отношении других детей. Ребенок научился брать на себя ответственность, следить за правильностью выполнения упражнения самим собой и другими детьми.

Известно, что инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья является одним из приоритетных направлений современной образовательной политики Российской Федерации. Федеральная целевая программа образования на 2016-2020 гг. ставит перед педагогическим сообществом задачи по использованию современных программ обучения детей с ОВЗ, а Госпрограмма развития образования на 2013-2020 гг. в ожидаемых результатах отмечает, что каждый ребенок-инвалид сможет получить качественное общее образование по выбору в форме дистанционного, специального или инклюзивного обучения, поддержку в профессиональной ориентации.

Разработка проблемы инклюзивного дошкольного образования показывает, что главным направлением в деятельности инклюзивного детского сада становится ориентир на «включение» детей с ограниченными возможностями здоровья в коллектив типично развивающихся сверстников и взрослых на правах «равных партнеров». В этом случае педагогический поиск заключается в том, чтобы найти те

виды коммуникации или творчества, которые будут интересны и доступны каждому из участников группы [1, Бородин].

Конечно, процесс социализации и адаптации к условиям детского сада сложен для всех детей. Дети, имеющие особенности развития, не являются исключением, а, наоборот, имеют несколько больше трудностей в этот важный период своей жизни – включения в общество сверстников и взрослых. Это обусловлено не только физическими и психическими особенностями, но и отсутствием опыта взаимодействия со сверстниками и чужими взрослыми. Между детьми возникают сложности контактирования из-за импульсивности ребенка с ОВЗ, нарушения речи ребенка затрудняют общение.

Большое значение в это время приобретает сопровождение ребенка, которое должно носить комплексный характер. Основной целью сопровождения должно стать максимально безболезненное включение ребенка с ОВЗ в образовательную среду.

Психолого-педагогическое сопровождение становится важной и неотъемлемой частью педагогического процесса при переходе к инклюзивному образованию. Именно психолого-педагогическое сопровождение является важным условием успешного инклюзивного образования.

Процесс социализации, зачастую, очень тесно связан с социальной адаптацией.

Социальная адаптация – это процесс эффективного взаимодействия личности с социальной средой. Необходимо отметить, что социальная адаптация представляет собой начальную стадию социализации личности, которая совпадает с периодом детства. На этой стадии происходит вхождение ребенка в мир людей: овладение элементарными нормами и правилами поведения, социальными ролями, усвоение простых форм деятельности [3].

Социализация – это двусторонний процесс. Необходимо готовить не только ребенка с ОВЗ к взаимодействию с социальной средой, но и сама среда должны быть готова откликнуться на это взаимодействие. Важную роль в этом играют и воспитатели группы, и все специалисты, которые работают с инклюзивной группой. Занятия физической культурой не являются исключением и играют свою важную роль в социализации ребенка.

Не смотря на то, что ребенок с ОВЗ пришел в детский сад в возрасте 5,5 лет, это был его первый опыт посещения дошкольного учреждения. Это была стрессовая ситуация для всех участников педагогического процесса. Для самого ребенка, которому сложно было принять все те правила, которые существуют в детском саду и требуют постоянного выполнения. Для детей, которые не знали, как реагировать на поведение ребенка с ОВЗ. Для родителей детей группы, которые волновались за качество образования своих детей. Для самих воспитателей, не имеющих опыта работы с детьми с особенностями развития. Это, конечно же, первая проблема, с которой сталкиваются образовательные учреждения – неготовность участников образовательного процесса к инклюзивному образованию.

Получая в тот момент магистерское образование по направлению «Инклюзивное обучение и комплексное сопровождение детей с ОВЗ», я понимала, что должна взять под свою ответственность социализацию ребенка с ОВЗ в среду, подготовку других участников процесса к принятию ребенка. На занятиях физической

культурой я демонстрировала педагогам приемы взаимодействия с ребенком, методы работы со всей группой.

Занятия по физическому воспитанию проходили два раза в неделю с группой и один раз в неделю индивидуально. Для повышения эффективности занятий в группе первые занятия посещала мама ребенка.

Принимая во внимание тот факт, что дети с умственной отсталостью имеют сложности с восприятием пространства, основная цель, которая ставилась на первоначальном этапе физического воспитания – формирование крупной моторики и координации движений. Во время индивидуальных занятий отработывалась техника выполнения основных видов движений, заучивались инструкции к выполнению упражнений.

В качестве основы в планировании деятельности были взяты программы – Питерси М. и Трилор Р. «Маленькие ступеньки» и примерная адаптированная программа Федерального института развития образования.

Каждое занятие требовало тщательной подготовки, несколько большей, чем для групп типично развивающихся детей. Ставились задачи физического воспитания для всей группы и отдельно задачи для ребенка с ОВЗ. Помимо этого ставились задачи, которые позволяли бы создать ситуации успеха для ребенка, чтобы те неудачи, которые могут случиться, не замечались другими детьми и не вызывали смех. Каждая ситуация успеха так же способствуют повышению мотивации и интереса у ребенка к деятельности.

Внимание умственно отсталых детей характеризуется малой устойчивостью, произвольностью, быстрой переключаемостью, они легко бросают неинтересную работу. Поэтому занятия должны быть динамичными, эмоционально окрашенными, ребенок должен испытывать интерес к физической культуре на протяжении всего занятия. Из-за слаборазвитой эмоционально-волевой сферы дети очень внушаемы, что может быть использовано педагогом в мотивации ребенка.

Конечно же, мы столкнулись с рядом проблем, которые казались неразрешимыми. Первые полгода ребенок привлекал к себе все внимание воспитателя, пока другие дети занимались физкультурой. Он не был готов ждать своей очереди, слышать инструкции педагогов, иногда излишне эмоционально реагировал на детей. Педагоги находились в состоянии растерянности, воспитанники группы не понимали, почему к этому ребенку иное отношение. К вызывающему и протестному поведению ребенка можно было относиться либо попустительски, что вызывало удивление других детей, либо строго как с другими детьми, но тогда бы ребенок постоянно находился под гнетом педагогов. Это был сложный период переключения всех участников процесса к новым отношениям, к новому типу взаимодействия.

Занятия физкультурой требуют особой концентрации, строгого выполнения всех правил во избежание травм и травмоопасных ситуаций.

Постепенно и ребенок адаптировался к образовательным условиям, и дети приняли ребенка, помогали ему и позволяли делать что-то не так как они, и педагоги перестали воспринимать ребенка как отрицательно влияющего участника на образовательный процесс.

Через 1,5 года, когда ребенок стал полноценным членом группы, полноценным участником образовательного процесса, поменялся и подход к проведению занятий физической культурой. Ребенок стал слышать все инструкции,

был знаком со всеми атрибутами и способами пользования ими. Поменялись и цели занятий. Теперь это была не постановка техники выполнения, а совершенствование умений. Не только бросить мешочек правильно или прыгнуть вперед, но и бросить сильнее, прыгнуть дальше. Не только пробежать до конца, но и пробежать с максимальной скоростью. Занятия физической культурой в инклюзивной группе уже не отличались от занятий с другими группами.

Интересно и приятно было наблюдать, как меняется ребенок. Из ребенка, негативно реагирующего на новое, он превратился в ребенка, желающего это новое получить.

Опыт работы с особым ребенком – это колоссальный опыт для всего образовательного учреждения. Это не только созданная копилка методов и форм работы в инклюзивной группе, но и копилка эмоциональных реакций или эмоциональных состояний, это умения справляться со стрессом и концентрации внимания, это стремление к самосовершенствованию.

В мае 2018 года в старшую группу пришел новый ребенок с синдромом Дауна в возрасте 6 лет. Теперь положительный опыт работы можно уверенно применять и в работе с другим ребенком.

Библиографический список

2. Актуальные проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: матер. Всерос. студ. науч.-практ. конф. / под ред. О.Р. Ворошиной – Пермь, 2011. – 169 с.

3. Аюпова, Е.Е. Применение современных педагогических технологий в образовательном процессе в условиях инклюзивного образования / Е.Е. Аюпова. // Ребенок с ОВЗ в современном инклюзивном образовательном пространстве: проблемы, пути помощи, перспективы. Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. О.Р. Ворошиной. ПГГПУ. – Пермь, 2014. – 204 с.

4. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

5. Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: 2000 – 519 с.

Агеева А.Ю., учитель-логопед МАДОУ «Бершетский детский сад «Умка», с. Бершеть, Пермский район, ageeva_alya@list.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ (ТНР) В УСЛОВИЯХ ВКЛЮЧЕНИЯ ИХ В МАССОВЫЕ ГРУППЫ ДОУ

Анализируя опыт работы за последние 5 лет, мы отмечаем увеличение количества детей с тяжелыми нарушениями речи в 1,5 раза. Дети с ТНР – это особая категория дошкольников, у которых системные нарушения речи сопровождаются неврологической симптоматикой, что свидетельствует не только о задержке созревания центральной нервной системы ребенка, но и о серьезном повреждении отдельных мозговых структур. Кроме того, эти дети, как правило, имеют проблемы в развитии восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности, различную степень нарушений моторного развития и сенсорных функций, у них наблюдается повышенная утомляемость.

В нашем ДОУ нет логопедических групп, поэтому воспитанники с ОВЗ (ТНР) участвуют в непосредственно образовательной деятельности совместно со здоровыми сверстниками. Их обучение осуществляется по разработанной нами адаптированной образовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи.

С целью повышения эффективности коррекционно-развивающей логопедической работы с детьми с ОВЗ мной используются как традиционные, так и инновационные технологии. Наиболее эффективными можно считать следующие технологии.

1. Использование методики формирования языковой системы Т.Н. Новиковой-Иванцовой.

Данная методика используется мной в индивидуальной коррекционной работе с «безречевыми» детьми на этапе активизации речевого подражания.

При запуске речи очень важно ориентироваться на онтогенез ребенка, восстановить все этапы его развития [1]. Как раз в этом направлении работает методика Т.Н. Новиковой-Иванцовой. В процессе восстановления речевого развития ребенок пропевает гласные, что соответствует этапу гуления в онтогенезе. Затем ребенок учится произносить слоги, что соответствует этапу лепетной речи в онтогенезе. Кроме того, используя прием пропевания звуков, мы развиваем базу языка – его ритмико-мелодико-интонационную сторону, получаем ритмы, которые ложатся затем в основу языка и способствуют формированию слоговой структуры слова. Далее вызываем подражательную речевую деятельность ребенка в форме любых звуковых проявлений.

Затем результат закрепляется с помощью проговаривания двусложных слов, которые в дальнейшем комбинируются в простую фразу. Фраза строится вокруг глагола, поэтому глаголам отводится большое количество времени. Все слова с ребенком повторяются многократно с показом картинок, предметов или действий. Ключевое внимание уделяется смысловой стороне речи.

Опыт использования данной методики в коррекционной работе свидетельствует об ее эффективности. Так, в 2017-2018 учебном году благодаря применению методики Новиковой-Иванцовой удалось запустить речь у ребенка с сенсомоторной алалией, посещающего старшую группу ДОУ.

2. Использование методов нейропсихологической коррекции.

Для достижения стойкого положительного эффекта в речевом развитии ребенка с ТНР, на мой взгляд, необходим целостный подход к нему, т.е. коррекция речевых расстройств должна быть комплексной: педагогической, логопедической, психологической (сегодня мы говорим не просто о психологической, а о нейропсихологической коррекции).

На протяжении последних 5 лет при работе с детьми с ТНР мной успешно используются методы нейропсихологической коррекции, основанные на кинезиологических упражнениях.

Нейропсихологическая коррекция – это активизация работы головного мозга через движение.

Развитие межполушарного взаимодействия является основой развития интеллекта. Если межполушарная передача информации нарушена, искажается познавательная деятельность детей, происходит недоразвитие функционирования речедвигательного механизма [2].

Известно, что психическое развитие протекает в тесной связи с моторным развитием. Потребность в движениях является условием нормального развития ребенка. Развивая двигательную сферу, моторику, мы создаем предпосылки для становления многих психических процессов. Таким образом, очевидно, что использование кинезиологической коррекции позволяет улучшить память, внимание, мелкую и крупную моторику, а значит, и речь.

Строя коррекционную работу, я основывалась на следующих принципах кинезиологической коррекции:

- «Своевременность решает все!»

- Наиболее корригируемым считается возраст от 5 до 10-12 лет, самый благоприятный период развития речи – дошкольное детство.

- « От движения к мышлению: неподвижный ребенок не обучается!»

Мозговые уровни формируются постепенно, надстраиваясь один над другим. Формирование речи может быть затруднено, если ей не предшествовало развитие пространственных представлений, зрительного восприятия, обоняния, осязания, вкуса, ритмов, межполушарного взаимодействия и т.д. Фонематический слух, являющийся функцией левого полушария, сначала должен сформироваться как шумовое восприятие в правом полушарии. В противном случае могут возникнуть грубейшие задержки и нарушения речи. Следовательно, коррекционная работа строится «снизу вверх», от движения к мышлению, а не наоборот[2].

Коррекционно-развивающая работа, основанная на двигательных методах, включает в себя: растяжки, дыхательные, глазодвигательные, телесные упражнения, упражнения для развития коммуникативной и когнитивной сферы.

Растяжки нормализуют тонус мышц. Из всей серии коррекционно-развивающих упражнений растяжки являются самыми любимыми для детей упражнениями. Детям нравится представлять себя в виде струночки, кобры, звезды или дерева.

Дыхательные упражнения улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль, произвольность, активизируют работу полушарий головного мозга. Особенно эффективны дыхательные упражнения для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Дыхательные упражнения можно сочетать с разнообразными вариантами упражнений для глаз и языка. Эффективным приемом является произнесение и пропевание различных звуков на выдохе.

Глазодвигательные упражнения расширяют поле зрения, улучшают восприятие, однонаправленные и разнонаправленные движения глаз развивают межполушарное взаимодействие.

Известно, что движения глаз активизируют процесс обучения, потому что многие черепные нервы соединяются с глазом. А упражнения, построенные на движениях глаз, языка и челюсти, способствуют развитию мышления и речи.

Перекрестные (реципрокные) упражнения развивают межполушарное взаимодействие. При регулярном выполнении этих упражнений образуется большое количество нервных волокон, связывающих полушария головного мозга, что способствует развитию высших психических функций.

Движения тела и пальцев, или телесные упражнения развивают моторику, снимают синкинезии и мышечные зажимы.

Массаж. Особенно эффективным является массаж пальцев рук и ушных раковин. Специалисты насчитывают 148 точек, расположенных на ушной раковине,

которые соответствуют различным частям тела. Точки на верхушке уха соответствуют ногам, а на мочке – голове. На логопедических занятиях массаж сочетается с речевым сопровождением.

Когнитивные упражнения способствуют формированию двигательной, тактильной, зрительной, слухоречевой памяти; пространственных представлений, произвольной регуляции собственной деятельности.

Эти упражнения можно использовать как элемент занятия или как отдельное занятие. При накладывании речевого материала на движения я отметила, что эффективнее и успешнее происходит коррекция речевых нарушений, повышается речевая активность детей, вырабатывается правильное речевое дыхание, развивается координация движений, преодолеваются мышечные дистонии и зажимы.

От чего зависит эффективность проводимой работы? Используется преимущественно игровая форма работы, так как она возбуждает интерес, вызывает потребность в общении, способствует развитию речевого подражания, моторики, обеспечивает эмоциональность воздействия.

В работе с ребенком с ТНР особую значимость имеет привлечение разных анализаторов – слухового, зрительного, тактильного, двигательного. Ребенок должен пронаблюдать, прослушать название предмета или действия, изобразить жестом, назвать сам и т. д. В результате этого в сознании ребенка возникают дополнительные связи, материал закрепляется прочнее [3].

Кроме того, эффективность работы зависит от оснащенности развивающей предметно-пространственной среды логопедического кабинета. Считаю важным использование вариативности и ситуации выбора для ребенка, предлагая множество различных дидактических пособий и игр: игры на песочном столе, кинетический песок, прозрачный мольберт, авторские дидактические пособия – логопедические кубики, лэпбуки, «Чистоговорка», «Гусеница», «Дерево», «Электронная муха», «Солнышко»; использование различных моделей и схем. Использование ИКТ также помогает поддерживать интерес и стимулировать речевую активность у детей с различными нарушениями речи. Компьютерные «Игры для Тигры», «Говорим правильно», «Баба-Яга учится читать», игры на развивающем сайте «Мерсибо» располагают большим набором разнообразного красочного материала, с их помощью можно решать множество образовательных задач.

Безусловно, наилучшего результата при работе с детьми с ТНР возможно достичь при тесном взаимодействии логопеда с другими педагогами детского сада: психологом, инструктором по ФИЗО, музыкальным руководителем, воспитателями. В нашем ДОУ создано единое коррекционно-развивающее пространство, согласованы методики работы всех педагогов, эффективно работает ППк ДОУ.

Таким образом, объединение различных подходов к коррекционно-развивающей работе, использование инновационных технологий позволяет существенно повысить эффективность занятий логопеда, сократить время на формирование и автоматизацию речевых навыков у детей с ТНР и добиться более стойкого положительного результата. Так, в течение последних 3 лет выпускники нашего ДОУ демонстрируют готовность к школьному обучению на среднем и высоком уровне, с чистой речью выпускается в среднем 80% детей.

Библиографический список

1. Битова А.Л. Формирование речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями начальные этапы работы: научно-практический сборник / А.Л. Битова. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999.
2. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие/Цветкова Л. С., Семенович А. В., Котьянина С. Н. и др.; Под ред. Цветковой Л. С. М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2001.
3. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: Дис. в виде науч. доклада д-ра пед наук. М., 2000.

Александрова Н.В., воспитатель МАДОУ
«Детский сад № 75» г. Березники
natalya_aleksandrova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАБОРА LEGO EDUCATION STORYSTARTER «РАЗВИТИЕ РЕЧИ 2.0» «ПОСТРОЙ СВОЮ ИСТОРИЮ» В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОНР

Дошкольное детство является важнейшим жизненным периодом каждого человека. Именно в это время закладываются основы психического и физического здоровья, формируются основы интеллектуальной и эмоциональной сфер личности. 6 лет – сенситивный период развития речи. Дошкольники этого возраста используют различные виды речи, у них появляется интерес к слову, они активно занимаются словотворчеством, самостоятельно придумывают сказки и рассказы. К моменту окончания детского сада у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) должно быть преодолено отставание в речевом развитии.

В возрасте шести-семи лет происходит активное становление ребенка как личности, моделируются человеческие взаимоотношения. Все это происходит в игре. При выборе игрушки необходимо учитывать то, как она будет влиять на формирование всех психических процессов у дошкольников, какую именно функцию она несет.

Конструирование является одним из самых часто встречающихся видов развития мелкой моторики, а также речи, мышления, воображения, внимания, памяти, интеллекта у детей.

Когда кубики LEGO оказываются в детских руках, начинается волшебство. Они раскрывают воображение и пробуждают фантазию ребенка. Набор LEGO Education StoryStarter «Развитие речи 2.0» «Построй свою историю» – отличное средство для развития речевых умений и навыков ребенка с тяжелыми нарушениями речи.

В работе коррекционной логопедической группы делается акцент на развитие речи, в ходе работы с набором «Построй свою историю» решаются задачи развития связной речи и речевого общения детей с ОНР:

- развивать стремление обсуждать увиденное, рассказывать о переживаниях, впечатлениях;
- стимулировать развитие и формирование не только познавательного интереса, но и познавательного общения;

- совершенствовать навыки ведения диалога, умение задавать вопросы, отвечать на них полно или кратко;
- закреплять умение составлять рассказы по заданному плану и самостоятельно составленному плану;
- совершенствовать навыки пересказа знакомых сказок и небольших рассказов, придумывания собственных сказок и историй;
- сформировать навык пересказа небольших рассказов с изменением времени действия или лица рассказчика.

Дошкольники в процессе работы с набором «Построй свою историю» учатся не просто создавать фигурки и модели LEGO, но и придумывать истории с этими человечками, и суть игры с конструктором смещается с «построй» на «действуй и говори!»

Конструктор LEGO Education «Построй свою историю», появился в России в 2013 году, я в своей работе использую этот конструктор с 2016 года.

В чем суть работы с конструктором? Решение «Построй свою историю» помогает старшим дошкольникам научиться уверенно говорить на разные темы, создавать, последовательно выстраивать и пересказывать рассказы и истории, пополнять словарный запас по лексическим темам, улучшать навыки устной речи.

Все занятия, которые можно провести с набором, выстраиваются по принципу от простого к сложному:

1. Первые шаги – дети осваивают технологию работы с конструктором, знакомятся с деталями конструктора, возможностями набора, учатся строить небольшие истории с использованием указателей настроения и категории, делают первые попытки построения историй.

Так с помощью стрелки указателя, дети выбирают одно из четырех возможных настроений истории: печальная, счастливая, злая, романтическая. Дети сначала не понимают значения слова «романтическая», но видя сердечки в глазах персонажа, говорят, что это «влюбленная» история, «злые» истории любят мальчики, и даже если стрелка не указала на эту категорию, очень часто просят поострить именно их. Как правило, такие истории связаны с раскрытием преступлений, задержанием преступников, их главные герои – полицейские.

Один из видов занятий придумать начало истории, ее середину или конец.

Так на занятии «Сбежавший котенок» дети придумывали начало и середину истории о девочке Ане и котенке Кисе, которого она спасла из страшного дома на холме. Люди говорили разное про этот дом: одни, что там живут привидения, другие, что в нем живет старая ведьма. На самом деле никто точно не знал, что там происходит. Дети получают задание придумывать историю спасения котенка со счастливым концом.

2. Повседневное повествование - эти задания дают возможность поговорить о значимых событиях в жизни детского сада и семьи, обсудить прочитанные книги. Дети строят одну сценическую конструкцию, на основе которой и разворачивается история.

Примером таких заданий является составление рассказа в рамках лексических тем. Занятие «Зимний мир чудес»: «Наконец снегопад прекратился! Улицы и парки города укрыл снег. Но что же делать зимой городским детям, которые любят спорт? Все они смотрели олимпийские игры по телевизору. Как детям

устроить Олимпиаду у себя в городе?» Дети вспоминают свои любимые зимние виды спорта, строят и рассказывают о катании на лыжах, коньках, игре в хоккей.

При знакомстве с профессиями взрослых, набор позволяет построить людей разных профессий, обсудить их профессиональные действия, значимость труда.

3. Создание и пересказ историй - дети учатся работать в группе над одним сюжетом, распределять и создавать разные этапы общей истории. Выполняя эти задания, дети знакомятся с основными элементами структуры рассказа. Общая структура рассказа, т.е. «сюжет» состоит из разных сцен. Каждая сцена независимое звено в цепи событий рассказа.

В зависимости от уровня и возможностей детей структура рассказа может включать в себя либо три сценические конструкции - начало (завязка) середина (действие) и конец (развязка), либо пять начало, завязка, кульминация, развязка и конец.

4. Пересказ и анализ рассказов - дети совместно с педагогом учатся анализировать характеров персонажей, выражать его через внешний вид, поведение, речь. Делают первые шаги в создании иллюстрированных рассказов, комиксов, мультфильмов.

Каждое занятие с детьми имеет выраженную однотипную структуру, что обеспечивает естественный ход процесса обучения.

Этапы занятия:

1. Подготовка к работе – чтение вслух или пересказ сценария занятия с опорой на картинку (фотографию); определение сюжетной линии рассказа; обсуждение основной идеи.

2. Построение рассказа – построение персонажей и места события с помощью кубиков LEGO.

3. Размышления (часто идут параллельно с построением рассказа) – обсуждение детьми в группе и между группами с педагогом о том, как можно изобразить события и как эти события будут развиваться; развитие рассказа, додумывание его элементов в процессе строительства.

4. Совместное использование и оформление – представление своего рассказа аудитории, обсуждение рассказов, оценка и самооценка рассказов. Принцип 4-х вопросов (схема 4В) задает структуру рассказа, помогает детям сосредоточиться на основных элементах повествования:

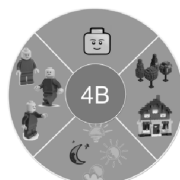
О ком это повествование? - Этот вопрос побуждает подумать о персонажах рассказа.

Где происходит действие? - Этот вопрос побуждает придумать подходящее место действия.

Когда происходит действие? - В какой промежуток времени происходит действие в рассказе.

Что именно произошло? - Этот вопрос побуждает сосредоточиться на описании сюжета - событий, из которых состоит рассказ, и на их взаимосвязи, сочетании или последовательности.

Детям дошкольного возраста, не умеющим читать, сложно понять смысл вопросов написанных на схеме, поэтому мы придумали свой вариант схемы, заменив надписи картинками.



Сочиняют рассказ обычно от трех до пяти участников. Которые вместе придумывают сюжет рассказа, а затем каждый из них собирает одну из сцен рассказа. Детям бывает очень сложно договориться, но именно эти задания учат детей ведению диалога: умению слушать собеседника, задавать вопросы и отвечать на них.

В практике работы с детьми старшего дошкольного возраста занятие длится 35–40 минут, это обусловлено тем, что дети всегда хотят поиграть со своими персонажами и постройками.

Для занятий используется следующее оборудование:

- конструктор LEGO «Построй свою историю»;
- методические материалы к конструктору;
- дополнительный набор «Построй свою историю» «Развитие речи 2.0. Сказки»;
- компьютер с установленным приложением «Story Visualizer», видеочамера, фотокамера.

За время работы с набором мы с детьми научились не только создавать истории из конструктора, но и снимать мультфильмы с использованием его деталей. Совместно с детьми мы выбираем сюжет для истории, как правило, основой для сценария будущего мультфильма становится любимое литературное произведение. Дети придумывают и строят декорации из кубиков LEGO, продумывают характеры персонажей. Непростым этапом работы над фильмом становится озвучивание, дети запоминают большие отрывки текста, стараются ярко передать интонации, манеру героев говорить. Всего мы сняли 4 мультфильма. Прочитав сказку английской писательницы Джулии Дональдсон «Верхом на помеле», мы построили историю по ее содержанию и решили снять первый мультфильм. С ним мы победили в краевом конкурсе «Книга на экране», который проводила Пермская краевая детская библиотека им. Л.И. Кузьмина». Еще одним опытом создания мультфильма стал «Вороны нашего двора», когда дети сами сочиняли историю про ворон, поселившихся на территории нашего детского сада. С этим мультфильмом мы заняли первое место во Всероссийском конкурсе детских анималистических проектов, который ежегодно проводит «Центр защиты дикой природы», а также стали номинантами фестиваля «Дарования Прикамья» в 2017 г. Летом 2018 года мы с детьми сняли мультфильм по сказке пермской писательницы Натали Куртог «Старый кошачий дом» и стали победителями всероссийского конкурса «Лето с книгой, читаем и снимаем видео» проекта «Страна читающая».

Почти трехлетняя практика использования конструктора LEGO Education «Построй свою историю» позволяет говорить о некоторых результатах:

- у детей формируется устойчивая мотивация к занятиям по развитию речи с конструктором LEGO;
- дети показывают успехи в формировании навыков построения связного рассказа, истории, описания места действия, построения высказываний от лица разных персонажей;
- отмечается рост навыков взаимодействия в команде, адекватного оценивания, умения договариваться, донести свою точку зрения до собеседника.

В свою очередь, мне, как педагогу, работа с образовательным решением компании LEGO Education также помогают решать задачи:

- Гармоничного развития ребенка в ходе увлекательного образовательного процесса через игру.
- Когнитивного, речевого и социально-эмоционального развития.
- Поддержки и поощрения естественного детского любопытства.
- Подготовки детей к начальной школе и развития их навыков самостоятельного обучения.

Работа с решением «Построй свою историю» ориентирована на развитие ребенка в рамках 5 ключевых образовательных областей, что обуславливает соблюдение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Комплексность педагогического воздействия направлена на выравнивание речевого и психофизического развития детей с ОНР и обеспечение их всестороннего гармоничного развития.

Библиографический список

1. Нищева, Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет // Санкт-Петербург. Детство-Пресс. 2018. 240 с.

Баталова М.К. магистрант
Научный руководитель: к.п.н., доцент
Ворошнина О.Р., ПГГПУ, г. Пермь
ahmaria5@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПО ВОПРОСАМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РЕБЕНКОМ

Вопрос формирования компетентности родителей считается в наше время весьма актуальной и с научной, и с практической точки зрения. Между тем, первоначально приступим к теоретическому осмыслению понятий «компетентность», «педагогическая компетентность», «психологическая компетентность», а затем к непосредственному рассмотрению психолого-педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта по вопросам взаимодействия с ребенком.

Словари русского языка С.И. Ожегова, Д.Н. Ушакова дают определение компетентности как владение глубокими познаниями в той или иной области; познание, информированность, авторитетность, что, вполне возможно, послужило причиной для понимания компетентности как основы и следствия присвоения определенной базой знаний и умений.

Мы считаем, что есть необходимость разграничения понятий «педагогическая компетентность родителей» и «психологическая компетентность родителей». Психологическая компетентность нужна абсолютна всем обращающимся к сфере «человек - человек», к которой в полной мере принадлежат и детско-родительское взаимодействие. Отталкиваясь из практики наблюдений, далеко не любой родитель способен растолковать детям сложную для восприятия информацию, при этом родитель понимает проблему ребенка, сам владеет информацией, но не владеет методами объяснения, и тут стоит проблема «педагогической компетентности родителя».

Таким образом, анализ имеющих дефиниций психологической и педагогической компетентностей и их производных, предоставляет нам основание детализировать понятие «психолого-педагогическая компетентность родителя» как формируемое индивидуальное образование в виде подготовленности личности к конструктивному исполнению родительской роли, складывающееся из соответственного понимания сути исполняемых родительских задач, их социальной важности, конструктивного владения накопленным опытом в семейной сфере, субъектного взгляда на своего ребенка, постоянного улучшения манеры воспитания с опорой на психолого-педагогические достижения в отечественной и мировой культуре в области детско-родительских взаимоотношений [2].

Психолого-педагогическая компетентность родителя как личностное образование интегрирует комплекс специальных знаний, навыков связанных с рождением, воспитанием и обучением дошкольника, знанием методологических баз педагогики и психологии, понимание закономерностей социализации и формирования личности; представление о воспитании и образовании дошкольника; понимание не только законов ее анатомо-физиологического, но и психического развития на разных этапах взросления ребенка и т. д. Компетентность родителей представляет не только комплекс знаний и навыков, но и методических умений самостоятельно находить пути решения сложных родительских задач, навыков самообразования и саморазвития как родителя, развитие личностных качеств, определяющих внутреннюю готовность личности к сознательному родительству. В нашем исследовании мы опираемся на определение, которое дано в работе «Я – компетентный родитель: программа работы с родителями дошкольников» под редакцией Коломийченко Л.В. «Компетентность родителя – это сложное индивидуально-психологическое образование, возникающее на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее его готовность к реализации воспитательной функции» (Костылева Н.Е.). Оно выражает «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению родительской деятельности» [3]. Структура психолого-педагогической компетентности родителя включает в себя следующие компоненты: информационная, мотивационная, технологическая, коммуникативная, аналитическая.

Однако, в настоящее время у родителей дошкольников с нарушением интеллекта, появляются различные семейные проблемы: недостаточная развитость воспитательных навыков, опыта; отсутствие времени для качественного взаимодействия с ребенком; отсутствие понимания родителями воспитательных технологий, сущности функциональных обязанностей по воспитанию и обучению детей с нарушением интеллекта; недостаток данных об особенностях ребенка для самостоятельного поиска ответов на ежедневно возникающие вопросы по воспитанию и развитию детей с нарушением интеллекта.

Недостаток у отца с матерью воспитательских навыков, умений, опыта и необходимого времени, требуемых для качественного взаимодействия с детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта, зачастую восполняется родительской гиперопекой, безальтернативными формами взаимоотношений родителя и дошкольника данной нозологии. Это приводит к накоплению отрицательных эмоций в отношениях взрослых и ребенка, изменению единой атмосферы в семье. Излишняя загруженность отца с матерью приводит

перепоручению воспитательных функции детей ближайшему окружению, что изменяет содержание и темп воспитательного процесса, принимает формы непостоянного, даже негативного или незапланированного воздействия. Последствия такого воспитания достаточно явно прослеживаются в действиях детей и проявляются у ребенка в форме серьезных акцентуаций, нехватки требуемых мотивов, умений, знаний и навыков. Такие исследователи как Т.Н. Доронova, С.В. Глебова, О.И. Давыдова А.В. Козлова, говорят о разрушении классических устоев семьи, что является одной из причин кризиса в социокультурной и нравственной областях прогрессивного общества [1].

По этой причине появляется потребность использования новых форм работы с родителями в дошкольной образовательной организации и разработке содержания работы нацеленных на улучшение их общей культуры, воспитательного потенциала и, значит, на формирование данной компетентности у родителей.

Цель нашего исследования – теоретическое и эмпирическое обоснование содержания работы, способствующего развитию психолого-педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта по вопросам взаимодействия с ребенком в дошкольной образовательной организации. В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать литературу по проблеме исследования;
2. Подобрать методики исследования взаимодействия родителей с ребенком дошкольного возраста с нарушением интеллекта;
3. Подобрать и адаптировать методики исследования психолого-педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта по вопросам взаимодействия с ребенком;
4. Выделить показатели и критерии психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам взаимодействия с ребенком дошкольного возраста с нарушением интеллекта;
5. Изучить и проанализировать особенности психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам взаимодействия с детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта (компоненты психолого-педагогической компетентности: информационный, мотивационный, технологический, коммуникативный, аналитический);
6. Разработать программу по формированию психолого-педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта по вопросам взаимодействия с ребенком.

При написании работы будут использованы следующие методы:

- анализ научной тематической литературы;
- наблюдение;
- анкетирование родителей и педагогов.

Работа будет состоять из введения, трех основных глав — теоретической, исследовательской и методической, а также заключения, списка использованной литературы и приложения.

В первой части работы раскрывается суть понятия психолого-педагогической компетентности, анализируется ее влияние на эффективность достижения целей и задач воспитательного процесса, а также приводятся обоснования в пользу необходимости повышения соответствующих психолого-педагогических компетенций у родителей детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта по вопросам взаимодействия с ребенком; представлены различные формы работы с родителями

в дошкольной образовательной организации; описано как происходит развитие взаимодействия детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта и представлена клинико-психолого-педагогическая характеристика этих детей

Вторая часть работы посвящена описанию организации исследования и разработке и описанию методов исследования. В рамках констатирующего эксперимента будут использованы следующие методы:

– Опросник "Взаимодействие родителя с ребенком" (ВРР). Вариант для родителей дошкольников и младших школьников. (Марковская И.М.) Цель: изучить особенности взаимодействия родителей и детей.

– Наблюдение. Цель наблюдения: выявить уровень сформированности умений взаимодействовать родителей дошкольников с нарушением интеллекта в естественных условиях. Будем рассматривать следующие показатели: уважение, доброжелательность по отношению к ребенку; поощрение инициативы детей; общение в позиции «глаза на одном уровне»; формирование положительного отношения к сверстникам; учет возрастных и индивидуальных особенностей детей при взаимодействии с ними; поддержка положительного самоощущения; Прибегает ли взрослый к физическому наказанию и другим дисциплинарным воздействиям

В качестве третьего метода исследования будет использоваться опрос в форме анкетирования. Цель анкетирования: изучить уровень психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам взаимодействий с детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Так же будет представлен анализ наблюдения, опроса и анкетирования родителей детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта по вопросу взаимодействия с ребенком.

В третьей части работы будет представлена программа по работе с родителями детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта с целью повышения их психолого-педагогической компетентности по вопросам взаимодействия с ребенком, дополненная рекомендациями по применению данной программы на практике.

Библиографический список

1. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. Москва, 2002. 120 с.
2. Меркуль И.А. Формирование психолого-педагогической компетентности родителя у студентов вуза: диссерт... канд. психол. наук. Москва, 2012. 266 с.
3. Я – компетентный родитель: программа работы с родителями дошкольников / Под ред. Л.В. Коломийченко. – М.:ТЦ Сфера, 2013. 128 с.

Беспоместных О.А., студент
Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры
специальной педагогики, психологии и
предметных методик Шереметьева Е.В. ЧГПУ,
г. Челябинск bepomestnyh-olga@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

Просодическая сторона речи представляет собой совокупность таких компонентов, как интонация, мелодика, пауза, ударение, темп, ритм и тембр.

Являясь наивысшим уровнем развития, она представляет собой неотъемлемую часть устной речи и играет главную роль в оформлении речи и понимании ее слушателем [1; 3].

Элементы просодической стороны речи начинают усваиваться ребенком с нормальным развитием еще в доречевой период. Н.И. Жинкин, Е.Н. Винарской, Т.Н. Ушаковой, И.А. Поваровой, Е.В. Шереметьевой и др. было доказано, что интонационные средства усваиваются детьми намного раньше, чем словесная речь. Постепенно все компоненты просодической стороны речи оформляются в процессе речевого онтогенеза и становятся достаточно стабильными и индивидуальными у каждого человека.

Почти все речевые нарушения у детей возникают из-за тех или иных факторов, которые действуют на ребенка до начала развития его речи. Дети, имеющие отклонения в овладении речью, медленно и своеобразно овладевают родным языком, так как испытывают трудности в усвоении тех или иных единиц речи [2].

Е.В. Шереметьева дает следующее определение понятию «отклонения в овладении речью» – это нарушения в формировании невербальных и вербальных средств коммуникации, обусловленные незрелостью психофизиологических, когнитивных компонентов речестановления и/или неадекватностью естественной речевой среды [4].

Исследователи используют разные термины для обозначения отклонений в овладении речью у детей раннего возраста: «общее недоразвитие речи» (Н.С. Жукова), «отклонение речевого развития» (Е.В. Шереметьева), «задержка речевого развития» (О.Е. Громова, Г.В. Чиркина).

Поскольку речь является ключевой психической функцией человека, отклонения в ее развитии негативно сказываются на формировании всей психической деятельности ребенка. У детей отмечаются трудности в овладении познавательными процессами, с трудом формируются операции сравнения, дифференцированного восприятия объектов, комплексные ассоциации. Ребенок становится замкнутым, неуверенным в себе, часто проявляет негативизм. Психическое развитие ребенка отстает от нормы, высшие уровни познавательной деятельности формируются намного медленнее, чем при норме, появляются нарушения эмоционально-волевой сферы, приводящие в результате к формированию своеобразных качеств личности. Экспрессивная речь развивается с трудом.

Е.В. Шереметьева в своих исследованиях выделяет три группы детей по степени выраженности отклонения речевого развития:

- Первая группа – дети с резко выраженными отклонениями речевого развития.
- Вторая группа – дети выраженными отклонениями всех компонентов речевого развития.
- Третья группа – дети с не резко выраженными отклонениями речевого развития [5].

Развитие просодической стороны речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью с самого рождения может иметь отклонения от нормы. Крик, гуление и лепет таких детей интонационно бедны, появляются позже нормы. В дальнейшем у детей может наблюдаться монотонность голоса, интонационно невыразительная речь, нарушения речевого темпа и ритма.

Е.В. Шереметьева описывает следующие особенности просодической стороны речи детей раннего возраста:

1) дети первой подгруппы (с наиболее выраженным отставанием) характеризуются слабым по интенсивности, глухим по тембру голосом, отсутствием самостоятельных голосовых модуляций и способностью подражать изменениям тона голоса взрослого;

2) дети второй подгруппы (с выраженными отклонениями) имеют слабый по интенсивности, но нормальный по тембру голос, подражают голосовым модуляциям взрослого, но не способны самостоятельно понижать и повышать тон голоса.

3) дети третьей подгруппы (с резко выраженными отклонениями) обладают нормальным, достаточно сильным голосом, могут самостоятельно повышать и понижать тон голоса [5].

Изучение просодической стороны речи детей является неотъемлемой частью логопедического обследования детей. При изучении просодической стороны речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью можно использовать методики таких авторов, как Г.В. Чиркина, О.И. Лазаренко, Ю.А. Разенкова, Н.С. Шик, Е.Ф. Архипова.

Изучение состояния просодической стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью мы проводили на базе МБДОУ «ДС № 307 г. Челябинска». В группе детей третьего года жизни по методике Е.В. Шереметьевой нами было выявлено 7 детей с отклонениями в овладении речью.

Состояние просодической стороны речи детей мы исследовали с помощью методик, предложенных О.И. Лазаренко, Н.С. Шик, Е.Ф. Архиповой и адаптированными нами для детей раннего возраста.

По методике О.И. Лазаренко мы обследовали способность детей изменять темп речи, высоту и силу голоса. Обследование показало, что такие просодические компоненты, как темп речи, высота и сила голоса у данной группы детей имеют нарушения различной степени выраженности:

- состояние просодической стороны речи 3 детей близко к норме, но все же они испытывают трудности при изменении темпа речи, высоты и силы голоса (6 баллов);

- 1 ребенок легко изменяет темп речи, но испытывает значительные трудности при модуляциях голоса по высоте и силе (5 баллов);

- у 1 ребенка отмечаются не значительные трудности в изменении темпа речи, но изменение высоты и силы голоса ему дается с трудом (4 балла);

- у 1 ребенка: все исследуемые компоненты значительно отклоняются от нормы (3 балла);

- 1 ребенок не регулирует темп речи, не модулирует голос по высоте, не управляет силой голоса (0 баллов).

При обследовании компонентов просодики по адаптированной методике Н.С. Шик в ходе беседы с детьми, мы выявили уровни развития таких характеристик просодической стороны речи, как голос (сила, высота, тембр), общее звучание речи (темп, ритм, паузация), интонированность и внятность речи. Нами были получены следующие данные:

1) Состояние характеристик голоса:

- . высокий уровень – у 2 детей;

- . средний уровень – у 4 детей;

- . низкий уровень – у 1 ребенка.
- 2) Состояние общего звучания речи:
 - . высокий уровень – не отмечается;
 - . средний уровень – у 6 детей;
 - . низкий уровень – у 1 ребенка.
- 3) Состояние интонированности речи:
 - . высокий уровень – у 1 ребенка;
 - . средний уровень – у 3 детей;
 - . низкий уровень – у 3 детей.
- 4) Состояние внятности речи:
 - . высокий уровень – не отмечается;
 - . средний уровень – у 6 детей;
 - . низкий уровень – у 1 ребенка.

Адаптированными для детей раннего возраста методами Е.Ф. Архиповой мы изучали способности детей воспроизводить ритм, интонацию, модулировать голос по высоте и силе, наличие у ребенка назального тембра, умение пользоваться тембром голоса, состояние речевого дыхания и темпо-ритмической организации речи. На основе полученных данных мы составили профили состояния просодической стороны речи каждого ребенка, имеющего отклонения в овладении речью.

Анализ профилей показал, что значительные трудности в воспроизведении ритма наблюдаются у 5 детей, воспроизведение интонации нарушено у всех обследуемых детей, при изменении голоса по высоте и силе значительные нарушения отмечаются у 4 детей, воспроизведение тембра 2 детям не доступно и 4 имеют выраженные трудности, речевое дыхание нарушено у 1 ребенка, темпо-ритмическая организация – у 2 детей.

Таким образом, обследование просодической стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью по данным методикам показало наличие отклонений от нормы в развитии просодических компонентов у всех детей. В ходе обследования были получены следующие результаты состояния компонентов просодической стороны речи: дети испытывают трудности различной степени выраженности при изменении темпа речи, изменении голоса по высоте и силе, воспроизведении ритма, употреблении пауз в речи, использовании основных видов интонации, у некоторых отмечается нарушение звучания голоса. Все эти нарушения оказывают отрицательное влияние на состояние внятности речи и могут препятствовать дальнейшему нормальному ее развитию.

Библиографический список

1. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. 378 с.
2. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: учебно-метод. пособие. М.: Соц.-полит. журнал, 1994. 96с.
3. Поварова И.А. Особенности формирования просодии в онтогенезе и дизонтогенезе (на примере заикания) // Вестник оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2006. №1. С. 90 – 105.
4. Шереметьева Е.В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста. Москва, 2013. 112 с.
5. Шереметьева Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста. – Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 2007. 25 с.

Власова О.И., учитель-дефектолог,
Кулюшина Н.В., методист МАДОУ
«Центр развития ребенка – детский сад
№ 161», г. Перми detsad161@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Эффективность коррекционно-воспитательной работы в группе компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития определяется четкой организацией жизни детей в период их пребывания в детском саду, правильном распределении нагрузки в течение дня, преемственностью в работе специалистов группы (учителя-дефектолога, учителя-логопеда) и воспитателей. Содержание деятельности и развитие ребенка зависит и от того, как организована предметно-пространственная среда их жизни, из каких дидактических пособий, игрушек и игр она состоит, каков их развивающий потенциал, от того, как они расположены в предметном окружении. Все, что окружает ребенка - формирует его психику, является источником его знаний и социального опыта. В соответствии с ФГОС ДО предметно-развивающая среда должна быть: насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной, безопасной [3]. При организации предметно-развивающей среды в группе для детей с ЗПР необходимо учитывать не только выше перечисленные требования, но и психофизические особенности данной категории детей.

Для детей с ЗПР развивающая предметно-пространственная среда соответствует общим нормативным требованиям проектирования условий воспитания, обучения в общеобразовательных группах и она носит коррекционно-развивающий характер, и решает задачи коррекционной помощи и организацию условий, соответствующих задачам исправления, преодоления и сглаживания трудностей социализации детей с отклонениями в развитии [1]. При организации коррекционно-развивающей среды в первую очередь необходимо учитывать структуру первичного дефекта и проблемы, возникающие у детей при ориентации, овладении и взаимодействии с окружающей средой. Содержание и насыщенность коррекционно-развивающей среды основываются на учете «зоны актуального развития ребенка» и определяют условия для формирования «зоны ближайшего развития».

Коррекционно-развивающая среда в группе строится в соответствии с календарно-тематическим планированием, которое составлено на основе адаптированной основной общеобразовательной программы с учетом возраста и периода обучения детей. В тематическом планировании прослеживается взаимодействие специалистов по изучаемой теме. Окружающая предметная среда должна включать в себя различные варианты материалов по одной теме: натуральные объекты, объемные предметы и плоскостные предметы, изображения и иллюстрации. Обучение детей умениям узнавать предметы по их характерным признакам играет важную роль в процессе формирования самостоятельной ориентировки ребенка в окружающей среде. Чем больше органов чувств участвует в

процессе ознакомления с окружающим миром, тем успешнее идет социальное развитие ребенка [1].

Материалы и пособия должны быть красочные, простые, выразительной формы, в тоже время они должны реалистично изображать объекты реальности, быть безопасными в употреблении и соответствовать уровню психического развития ребенка. Из-за неустойчивого внимания и пониженной эмоциональной отзывчивости у детей с ЗПР игрушки, дидактические пособия вводятся в окружающую среду и их количество увеличиваются постепенно. Обязательное условие – это показ игры с ними, обучение действиям по подражанию. Учитель-дефектолог знакомит детей и формирует представления по лексической теме через беседы и рассматривание реальных предметов, просмотр презентаций, использование дидактических игр, проигрывание жизненных ситуаций. На занятиях дети учатся соотносить натуральные объекты с их изображениями. Детям с ЗПР в силу бедности представлений об окружающем мире часто бывает трудно понимать различные ситуации и игры. Они не всегда умеют играть с игрушками и часто используют их не целесообразно. Поэтому важной задачей воспитателя является закрепить у детей полученные знания и представления через продуктивную деятельность, дидактические игры и упражнения, сюжетно-ролевую игру. Необходимо отметить, что само наличие игрушки не побуждает ребенка к выполнению действий с ней, педагогу необходимо демонстрировать, как можно использовать ее в игре, показать, в чем состоит ее функциональное назначение. Воспитатель многократно повторяет и отработывает предложенный специалистами материал в режимных моментах, на занятиях, постоянно оказывать помощь и предьявляет к детям требования в зависимости от индивидуальных особенностей развития.

Коррекционно-развивающая среда в группе включает в себя: понятные схемы и алгоритмы действий; модели последовательности рассказывания, описания; модели сказок; игры и тренажеры, направленные на развитие мелкой моторики и социализацию ребенка.

Обучение игре происходит с постепенным ее усложнением. Например, обучение плоскостному конструированию начинаем с простых схем с небольшим количеством деталей, используя способы наложения, приложения, постепенно их усложняя. На начальных этапах обучения конструированию схемы должны быть 1:1.

При обучении сюжетно-ролевой игре, например по теме «Семья», можно выделить несколько этапов: рассматривание сюжетных картинок по теме «Семья», беседа по ним; совместный подбор атрибутов для игры; показ и обыгрывание ситуаций в сюжетно-ролевой игре. Таким образом, коррекционно-развивающая среда в группе поэтапно пополняется и обновляется в зависимости от изучаемой темы. Действия ребенка с окружающими предметами на начальных этапах носят характер специально организованной совместной деятельности, которая постепенно переходит в самостоятельную.

Интерьер группы и особенности размещения предметного окружения требуют сохранения стабильности для того, чтобы дети с ЗПР запоминали условия для передвижения, порядок хранения пособий и игрушек, дидактического материала и предметов быта для формирования стереотипов в поведении. Меняется содержательная сторона среды в зависимости от изучаемой темы.

При планировании коррекционно-развивающей среды необходимо помнить, что нормально-развивающемуся ребенку содержательная насыщенность среды,

соответствующая возрасту, будет способствовать его развитию из-за многообразия игр, атрибутов и пособий, а ребенку с ЗПР это многообразие будет только мешать.

Библиографический список

1. Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида: Учебно-методическое пособие.– М., ЗАО «Элти-Кудиц», 2003.- 112с.

2. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / Под общей ред. С.Г. Шевченко. — М.: Школьная Пресса, 2003. — 96 с. («Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Библиотека журнала». Вып. 12).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования Приказ министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования"

Воецкова Г.А., директор, учитель-дефектолог
МБДОУ «Детский сад № 38», г. Лысьва,
Пермский край director-38@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ОВЗ И ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ В МБДОУ «ДЕТСКИЙ САД № 38»

Одна из приоритетных целей социальной политики России — модернизация образования в направлении повышения доступности и качества для всех категорий граждан. В связи с этим, значительно возрос заказ общества на работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Важнейшим следствием образовательных инноваций можно считать увеличение числа детей с ОВЗ в образовательных организациях. На 01.01.2018 г. в Лысьвенском городском округе проживает 532 ребенка со статусом ОВЗ и 41 ребенок с инвалидностью.

Дети дошкольного возраста с ОВЗ
в Лысьвенском городском округе по состоянию на 01.01.2018 г.

Нозологии	ОВЗ	Инвалиды детства
Тяжелые нарушения речи	372	8
Нарушение зрения	72	9
Задержка психического развития	66	4
Интеллектуальные нарушения	7	7
Нарушения ОДА	3	3
Сложный дефект	5	5
Другие профили	7	5
Всего	532	41

Для организации работы с детьми с ОВЗ мы должны создать специальные условия, которые зависят непосредственно от потребностей ребенка, его нозологии, от степени и характера нарушения, его индивидуальных особенностей.

МБДОУ "Детский сад № 38" имеет большой положительный опыт по данному направлению деятельности.

В сентябре 2015 года после реорганизации учреждения у нас были 4 группы компенсирующего вида для детей с нарушением зрения.

В 2016 учебном году мы открыли 2 дополнительные группы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

В 2017 году групп компенсирующей направленности было 7,

В 2018 учебном году – их численность увеличилась до 8: 4 группы для детей с нарушением зрения и 4 – для детей с ТНР.

Дети, имеющие статус ОВЗ, также посещают 4 общеразвивающие группы (от 2 до 5 человек в каждой) - идет процесс инклюзии.

Функционирует группа кратковременного пребывания для детей-инвалидов, которые по ряду причин не могут посещать ДОО. Для этих детей образовательная услуга предоставляется посредством домашнего визитирования. Его цель - оказать адресную социально-психологическую помощь детям и их родителям.

С семьями работает команда специалистов: учитель-дефектолог, учитель-логопед и педагог-психолог, куратором является старший воспитатель.

Требованием времени является система раннего выявления отклонений в развитии, тщательной диагностики, что позволяет создать правильный вектор комплексного развития ребенка с ОВЗ. В России около 90% новорожденных относится к категории риска, необходимо как можно раньше выявить таких детей и оказывать помощь им и их родителям.

С февраля 2018 года в МБДОУ «Детский сад № 38» начала работу Служба ранней помощи. Во взаимосвязи с врачом-офтальмологом мы выявили детей раннего возраста с нарушением зрения, не посещающих ДОО. Сейчас мы владеем информацией по этим детям и выстраиваем перспективу дальнейшей работы. В период с февраля по сентябрь 2018 года в СРП обратилось 19 семей. Специалисты СРП с каждой семьей провели анкетирование по «Программе точной оценки уровня развития детей KID<R> /RCDI-2000» и психолого-педагогическую диагностику детей. Все семьи получили консультации по результатам диагностики.

Из всех детей, прошедших диагностику, 14 прошли курс коррекционно-развивающих занятий, и 6 из них записались на повторный курс. 5 детей было направлено в ПМПК на установление статуса ребенка с ОВЗ.

Из 19 семей, обратившихся в СРП, в сентябре 2018 года 14 детей (74 %) были зачислены в наш детский сад: 8 - в группы компенсирующей направленности, 5 - в группу кратковременного пребывания для детей раннего возраста, 1 - в ГКП для детей-инвалидов.

В МБДОУ «Детский сад № 38» каждый третий ребенок имеет статус ОВЗ.

Контингент детей в 2018-2019 учебном году

Всего детей	500 человек
Детей-инвалидов	15 человек
Детей с ОВЗ	160 человек

Самая распространенная нозология – это дети с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением зрения и появилось много детей с задержкой психического развития.

Проблема ДОО Лысьвенского городского округа состоит в том, что детские сады начинают проводить работу по выявлению и постановке детям статуса ОВЗ лишь к старшей группе. И ситуация складывается таким образом, что пока дети

пройдут всех специалистов, получают статус ОВЗ на территориальной психолого-медико-педагогической комиссии, подходит выпуск в школу.

С 2016 года мы начали выявлять детей с проблемами развития и группы риска (после диагностики в конце года) с младшего возраста. И к началу средней группы состав детей укомплектован таким образом, что дети с трудностями объединяются в группу, где начинается пропедевтическая работа специалистов и воспитателей.

В нашем детском саду созданы условия для организации успешного обучения, воспитания и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Коррекционная работа строится как многоуровневая система, обеспечивающая целостный, комплексный, дифференцированный, а главное регулируемый процесс управления всем ходом психо-физического развития детей с ОВЗ.

На основании примерных адаптированных программ, размещенных на сайте ФИРО, мы разработали адаптированные основные образовательные программы для детей с тяжелыми нарушениями речи, слабовидящих, задержкой психического развития. Но в данном направлении имеется проблема: у большинства детей сочетанные нарушения, необходимо соединить содержание АООП, что вызывает затруднения.

У всех специалистов имеются рабочие программы, учитывающие контингент детей, с которым они работают.

Приобретено необходимое программно-методическое обеспечение на группы с ТНР (комплект программы Нищевой Н.В.), зрение – (программа Плаксиной). Сделали заказ на методическое сопровождение детей с ЗПР.

Мы регулируем нагрузку на детей за счет включения специалистов в организованную образовательную деятельность, когда во время занятия в группе специалисты решают свои специфические задачи на едином содержании. Специалистами проводятся дополнительно индивидуальные занятия с детьми со сложными нарушениями.

С детьми с ОВЗ в инклюзивных группах младшего и среднего возраста специалисты проводят пропедевтическую работу по разделам программы, в которых у ребенка имеются проблемы. И на фронтальное или подгрупповое занятие ребенок приходит подготовленный – включенный в тему.

В работе с ребенком в зависимости от нозологии выделяем куратора – ведущего специалиста: ТНР - учитель-логопед, зрение – дефектолог, тифлопедагог, ЗПР - психолог и дефектолог. Это специалисты, которые знают специфику работы с детьми с той или иной нозологией, а остальные специалисты являются их помощниками.

Вместе с тем существуют проблемы: высокая наполняемость групп, высокая нагрузка на педагогов, появляется все больше детей с разными нозологиями и сложными дефектами, для которых необходимо создавать специальные условия. Конечно, мы делаем все возможное. Например, с детьми с нарушением зрения проводится медицинская и педагогическая коррекция, в логопедических группах проходит логопедизация среды. Однако не создана в полной мере необходимая доступная среда, обеспечивающая возможность для беспрепятственного доступа детей в здание и помещения ДОО и организации их пребывания и обучения в этом учреждении.

Одним из главных условий работы с детьми с ОВЗ является кадровое обеспечение. Наша организация укомплектована кадрами полностью: работу осуществляет 49 педагогов. За последние 2 года были дополнительно открыты 4 ставки учителя-логопеда, 2 – учителя – дефектолога, 1 педагога-психолога и 1 социального педагога. Это способствует более качественной работе с детьми.

Вместе с этим мы проводим целенаправленную работу по повышению квалификации педагогов. Педагоги проходят переквалификацию на курсах переподготовки: учитель-логопед получил специализацию сурдопедагог, дефектолог – олигофренопедагог, логопед – дефектолог. Теперь это специалисты широкого профиля, которые могут комплексно решать проблемы ребенка с разными нозологиями.

90% педагогов прошли курсы по работе с детьми ОВЗ, особенно перспективным оказалось командное обучение на базе детского сада, что позволило педагогам быть в едином понятийном поле, формировать навыки командной работы, что особенно важно для реализации инклюзивной практики.

Взаимодействие воспитателя, специалистов сопровождения в нашем детском саду настоящая командная работа. Никто из специалистов не решает свои, узкоспециализированные задачи, организована совместная деятельность, направленная на решение проблем каждого ребенка.

Одной из форм взаимодействия специалистов и воспитателей детского сада является психолого-медико-педагогический консилиум. Разработка тактических задач сопровождения, конкретизация последовательности подключения того или иного специалиста или условия в детском саду, подбор конкретных коррекционных программ, тактик, технологий сопровождения, адекватных особенностям ребенка является задачей именно ПМПконсилиума. Но в этом направлении имеется проблема: отсутствие в штатном расписании медицинских работников, необходимость введения должности тьютора.

Наша организация уже много сделала для того, чтобы создать оптимальные условия для работы с детьми-инвалидами и детьми ОВЗ. Но на достигнутом мы не будем останавливаться. В дальнейших планах реализовать Программу развития, где одним из приоритетов обозначена работа с детьми с ОВЗ. При разработке программы мы провели SWOT-анализ работы с детьми с ОВЗ, выявили имеющиеся ресурсы как «внутри» образовательной организации, так и во внешней среде и определили стратегию развития услуги по дошкольному образованию и поддержке детей ОВЗ и детей-инвалидов.

МБДОУ «Детский сад № 38» с апреля 2018 года присвоен статус Муниципального ресурсного центра по организации взаимодействия воспитателей и специалистов ДОО в коррекционно-развивающей работе с детьми ОВЗ. В план работы ресурсного центра включены вопросы оказания ранней специальной помощи ребенку и семье, знакомство с моделями организации ранней помощи, формами предоставления услуги, с нормативно-правовой базой, материально-техническим оснащением.

В марте 2018 года мы стали организаторами первой муниципальной научно-практической конференции по работе с детьми ОВЗ, в которой приняло участие 108 педагогов из 22 организаций Лысьвенского городского округа и 1 организации г. Перми. В том числе из:

- Дошкольных организаций – 81 человек;

- Школ – 17 человек;
- ППМС-центра – 2 человека;
- Управления образования – 3 человека;
- Центра реабилитации инвалидов – 3 человека;
- Здравоохранения – 1 человек;
- Территориального отделения Минсоцразвития – 1 человек;
- Краевого центра реабилитации инвалидов – 1 человек.

В качестве практических материалов на конференцию было представлено 25 статей из опыта работы дошкольных организаций города. Все они, по решению конференции, вошли в электронный сборник, размещенный на сайте МАУ ДПО "ЦНМО" г. Лысьвы.

Нам необходимо активизировать деятельность Службы ранней помощи (ранняя диагностика, выявление и помощь детям в возрасте до 3 лет и семьям); привлекать семьи, имеющих детей - инвалидов, которые не посещают детский сад, для оказания им необходимых образовательных услуг; расширить сеть услуг дополнительного образования.

Мы ищем пути, чтобы наладить партнерские отношения с социальными институтами и образовательными организациями во имя детей, нуждающихся в особой заботе.

Гильмушарифова Л.В., учитель-дефектолог
 МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 161» г. Пермь

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ – ДЕФЕКТОЛОГА С ВОСПИТАТЕЛЯМИ ГРУППЫ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

Индивидуализация учебно-воспитательного процесса в отечественной системе образования имеет большое значение в развитии ребенка. Знание индивидуально-психологических различий детей для педагогов является основой эффективности их профессиональной деятельности. Значимость и необходимость решения проблем индивидуализации воспитательного процесса признается многими авторами: М.К. Акимовой, А.Г. Асмоловым, Л.И. Божович, В.К. Дьяченко, Т.И. Чирковой. Общеизвестным считается, что индивидуальность – это сложное многоуровневое интегральное образование, имеющее в зависимости от детерминации как содержательные, так и формально-динамические характеристики. Поэтому встает вопрос о профессиональном взаимодействии учителя-дефектолога и воспитателей в реализации индивидуально - образовательного маршрута.

Результативность коррекционно-воспитательной работы определяется четкой организацией жизни детей в период их пребывания в детском саду, правильном распределении нагрузки в течение дня и преемственностью в работе учителя-дефектолога и воспитателя [2].

Без скоординированных и согласованных действий всех педагогов в условиях ДОУ невозможно эффективно скорректировать имеющиеся нарушения в развитии

ребенка и тем самым помочь ему легко адаптироваться в дошкольной среде, успешно освоить содержание программы и социализироваться в обществе.

Главным специалистом коррекционного направления в ДОО с интеллектуальными нарушениями у детей является учитель-дефектолог.

Для реализации индивидуального маршрута детей нами разработана следующая документация по сопровождению ребенка, утвержденная администрацией ДОО:

1. график индивидуальной работы учителя-дефектолога на неделю
2. табель посещаемости занятий у дефектолога
3. план индивидуальной работы дефектолога с ребенком на месяц

Но успешность работы учителя-дефектолога напрямую зависит оттого, насколько им хорошо организована совместная работа с воспитателями, насколько тесно они взаимодействуют. Поэтому в задачи учителя-дефектолога входит не только планирование собственной работы, но и выстраивание системы рекомендаций воспитателям по реализации индивидуального образовательного маршрута.

И, безусловно, на первое место в этом «союзе» выходит фигура воспитателя – человека, который первым принимает утроем ребенка, пришедшего в образовательную организацию – детский сад, и провожает его последним, перед уходом домой.

Рекомендации учителя – дефектолога для воспитателей составлены с учетом:

1. индивидуальных возможностей и особенностей ребенка в соответствии с индивидуально-образовательным маршрутом;
2. этапов коррекционного обучения группы;
3. лексических тем

Индивидуальный план на конкретного ребенка учителя – дефектолога на месяц

Фамилия имя ребенка _____ Месяц: февраль 2018 (средний уровень)

Условные обозначения (в графе «Дата / результат):

Выполнил самостоятельно+

С организующей помощью + -

С массовой помощью +- -

Для того чтобы лучше скоординировать коррекционную работу, дефектолог дает рекомендации воспитателям по изучаемой теме и по созданию развивающей предметно-пространственной среды в группе. Оформляет уголок дефектолога в группе: выносятся демонстрационный и раздаточный материал по математике, сенсорике, мышлению.[1]

Нами разработан алгоритм взаимодействия учителя-дефектолога и воспитателя в группе с интеллектуальными нарушениями:

- Тема недели (на 1 неделю или 2), от объема и социальной значимости
- Задачи на неделю (2)
- Общие задания для всей группы: беседы, чтение, заучивание стихотворений, пальчиковые игры, физкультминутки
- Рекомендации по уровням развития детей (низкий, средний, высокий)

Все задания по разделам распределены по направлениям: ознакомление с окружающим и социальное развитие, математика, сенсорика (цвет, форма,

величина, ориентировка в пространстве, времени), формирование мышление, развитие моторики.

Количество этих компонентов заданий может меняться по усмотрению педагогов. Игры и игровые задания могут быть индивидуальными, подгрупповыми и групповыми. Игровой комплекс на каждый день необходимо выстроить так, чтобы один вид деятельности сменялся другим.

Приведу пример на 1 неделю взаимодействия учителя- дефектолога и воспитателя. (В тетради рекомендаций учителя - дефектолога с воспитателем). Группа разновозрастная, возраст 4–7 лет. В данном материале предлагаются примерные рекомендации к проведению коррекционно-развивающей работы в педагогическом процессе и индивидуальной работы воспитателя с детьми по заданию учителя-дефектолога.[1]

Тема недели: «Посуда»

Задачи:

Младшая подгруппа:

Формировать у детей конкретный образ предмета посуды. Учить выделять части; знать названия частей предметов посуды (чайник – ручка, крышка, стенки, дно, носик и т. д.); и узнавать по внешнему виду, соотносить с изображением на картинке. Знакомить с назначением чашки - из нее пьют. Формировать навыки культурного поведения во время принятия пищи.

Выделять в окружающей обстановке «Один – много»

Формировать понятия красный – желтый, большой – маленький.

Старшая подгруппа: Формировать родовое понятие «Посуда» по признакам – назначение: едят, пьют, готовят еду, хранят. Учить сравнивать и находить общие и отличительные признаки, опираясь на назначение предмета.

Образование числа 5 путем сравнения двух групп предметов. Цифра 5.

Беседа в уголке сюжетных игр с детьми о посуде:

1. Внешний вид посуды: цвет, величина.
2. Покажи и назови части посуды.
3. Какого цвета бывают посуда? Какой величины посуда?
4. Для чего она нужна.
5. Найди все чашки, кастрюли.

Чтение произведений: Сказка «Три медведя»; К. Чуковского «Федорино горе»

- Повторять отрывок из произведения К. Чуковского «Федорино горе» с использованием театра картинок

А за ними блюдца, блюдца -

Дзынь-ля-ля! Дзынь-ля-ля!

Вдоль по улице несутся -

Дзынь-ля-ля! Дзынь-ля-ля!

На стаканы - дзынь!- натываются,

И стаканы - дзынь!- разбиваются.

И бежит, бренчит, стучит сковорода:

«Вы куда? куда? куда? куда? куда?»

А за нею вилки,

Рюмки да бутылки,

Чашки да ложки

Скачут по дорожке.

Просмотр мультфильма «Три медведя».

Цель: Познакомить детей с мультфильмом. Дать детям знания о необходимости мыть грязную посуду, убираться в доме.

- Пальчиковая игра «Тарелка»

Вот тарелки для Валерки – «Рисуем» руками большой круг.

Желтые колечки. «Рисуем» указательными пальцами маленькие круги.

Для котлеты, для пюре Правой рукой загибаем на левой руке

Для блинов и гречки. пальчики, начиная с большого.

Физкультминутка

«Посуда»

Вот большой стеклянный чайник, «надуть» живот, одна рука на поясе,

Очень важный, как начальник. другая - изогнута, как носик

Вот фарфоровые чашки, приседать

Очень хрупкие, бедняжки. руки на поясе

Вот фарфоровые блюдца, кружиться,

Только стукни - разобьются. рисуя руками круг

Вот серебряные ложки, потянуться, руки сомкнуть над головой

Вот пластмассовый поднос -

Он посуду нам принес. сделать большой круг

Задания для детей с низким уровнем развития:

- Игры с кукольной посудой: «Накорми куклу обедом»
- Дидактические игры «Подбери чашку к блюдцу» (по цвету)
- «Подбери крышку к кастрюле» (по величине)
- «Напои куклу чаем» (много - один)
- Разрезные картинки посуды из 2 частей

Задания для детей с средним уровнем развития:

- «Узнай по силуэту», подбери картинку и назови, одним словом. (Игра «Найди по картинке»
- Расставь тарелочки, ложки, кастрюли, чашки по величине (в пределах 4) - в натуральном виде и на картинках.
- Разрезные картинки и кубики из 4 частей - посуда

Цель: Формировать умение детей собирать картинку из трех, четырех частей. Развивать логическое мышление, моторику рук. Закреплять знания детей о посуде.

- Игра «Чудесный мешочек». Достань посуду, сосчитай, покажи цифру....
- Складывание чайника из геометрических фигур по образцу

Цель: Формировать умение детей выкладывать предмет из геометрических фигур. Развивать мелкую моторику рук, мышление, память. Закреплять знания о геометрических фигурах, цвете.

Задания для детей с высоким уровнем развития:

Игра «Что лишнее» по картинкам

Кастрюля, стакан, сахарница, веник.

Тарелка, блюдце, бокал, дерево.

Вилка, солонка, нож, шкаф.

Чайник, самовар, сковорода, соль.

«Сравни чашку и стакан» – чем похожи и чем отличаются
Упражнение «Для чего нужны» с использованием картинок.

Ложка - нужна для того, чтобы есть суп, кашу.

Нож - для того, чтобы _____

Тарелка - для того, чтобы _____

Сковорода - для того, чтобы _____

Кастрюля - для того, чтобы _____

Вилка - для того, чтобы _____

Чашка - для того, чтобы _____

Игра «Чудесный мешочек. Фигуры. Цифры».

Цель: Формировать умение детей определять фигуры, цифры на ощупь.

Закреплять знания детей о фигурах, цифрах.

Игра «Что где находится»

- Я называю продукты, а ты называешь, где они хранятся или находятся.

Чай - ... в чайнике

Кофе - ... в кофейнике,

Молоко - .. в молочнике

Масло - ... в масленке

Соль – ... в солонке

Сахар - ... в сахарнице

Хлеб - ... в хлебнице

Конфеты - ... в конфетнице

«Угадай, какая посуда» - подбери картинки

Как называется посуда, в которую кладут кашу; жарят котлеты; варят суп; насыпают сахар (соль, перец); наливают соус; через которую пересеивают муку; в которую кладут конфеты; из которой пьют чай.

«Подскажи словечко»

Среди ложек я полковник.

И зовут меня...(Половник!)

Суп, салат, пюре, котлеты

Подают всегда в ... (Тарелке)

А на чай и простоквашу

Подставляй, дружок, ... (Чашку)

На плите - кастрюль начальник.

Толстый, длинноносый... (Чайник)

Чайника подружка

Имеет два ушка,

Варит кашу, суп для Юли.

И зовут ее... (Кастрюлей)

Решение коррекционных задач осуществляется воспитателем на занятиях, а также в течение всего времени пребывания ребенка, а дошкольном учреждении.

Учитель-дефектолог порекомендовал воспитателям составить график индивидуальной работы с детьми по дням недели.(Аналогично как у дефектолога)

Цель: Распределить нагрузку, предъявляемую ребенку в процессе совместной деятельности с ребенком. Дети распределены по уровню развития, количество индивидуальных занятий - 2 раза в неделю, в утренний отрезок и вечером.

День недели	Утро	Вечер
Понедельник	Иванов, Петров, Сидоров	
Вторник		
Среда		Иванов, Петров, Сидоров
Четверг		
Пятница		

Воспитатели ежедневно отслеживают в календарных планах результаты проведенной индивидуальной работы с ребенком (критерии как у дефектолога)

Например: Утро: разрезные картинки «Обувь» - 3 части с вертикальными разрезами: Уля +, Кирилл - +, Виталий - -+ с массивированной помощью.

Условные обозначения: + выполнил сам, - + с помощью, - - + с массивированной помощью

Диагностика проводится по результатам работы: промежуточная, итоговая.

Для удобства планирования индивидуальной работы воспитатели распределили разделы программы между собой: 1-ый воспитатель: ознакомление с окружающим и мышление; 2-ой воспитатель: математика и сенсомоторика.

Цель: Избежание дублирования содержания коррекционной работы воспитателями. Контроль сопровождения ребенка со стороны дефектолога.

Участниками образовательного процесса являются родители. Поэтому еженедельно кроме общих рекомендаций учителя – дефектолога родителям по изучаемой теме, даем индивидуальные рекомендации для совместной работы детей и родителей.

Только в тесном взаимодействии всех участников педагогического процесса возможно успешное формирование личностной готовности детей с нарушениями развития к школьному обучению, социализации и адаптации их в обществе.

Библиографический список

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.

2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Методические рекомендации к программе «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание».- М.: Просвещение, 2006.

Дернова Г.Д., Красильникова И.Г., педагоги
МБДОУ «Детский сад №4» ЗАТО Звездный,
Пермский край, Ir.Krasa74@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ОВЗ И ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ В ДОО

Проблема воспитания и обучения детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями является весьма актуальной. Дети с ОВЗ нуждаются в систематической комплексной психолого-педагогической помощи. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует обучение и воспитание детей с ОВЗ и детей-инвалидов, а ФГОС дошкольного образования рекомендует учитывать индивидуальные потребности и

возможности детей с ОВЗ и детей-инвалидов, что предполагает инклюзивное образование.

Поэтому в нашем детском саду создаются условия для организации образовательного процесса для детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Прием таких детей в ДОО осуществляется на основании положения, утвержденного постановлением администрации ЗАТО Звездный.

Для детей с ОВЗ и детей-инвалидов разрабатываются индивидуальные образовательные программы, где учитываются возрастные и индивидуальные особенности, медицинские показатели, рекомендации специалистов ПМПК.

В соответствии со спецификой детей:

- учитель–логопед осуществляет постановку речевого дыхания, коррекцию звукопроизношения, их автоматизацию, и многое другое;

- учитель–дефектолог обогащает представления об окружающем мире, формирует пространственно-временные понятия, развивает графические и конструктивные умения;

- педагог–психолог развивает когнитивные процессы и эмоционально-волевую сферу, стимулирует познавательную активность.

Сопровождение детей с ОВЗ и детей-инвалидов включает в себя следующие направления:

- диагностическое позволяет изучать личность ребенка, определять уровень развития;

- развивающее обеспечивает своевременную помощь в освоении образовательной программы и коррекцию недостатков в развитии детей в условиях ДОО;

- консультативное обеспечивает непрерывность сопровождения специалистами и педагогами ДОО детей с ОВЗ, и их семей по вопросам воспитания, развития, социализации воспитанников;

- информационно-просветительское проводит разъяснительную деятельность для родителей по вопросам, связанных с особенностями образовательного процесса детей с ОВЗ.

Ключевым принципом образовательной деятельности с такими детьми является индивидуально-дифференцированный подход, который заключается не столько в ограничении нагрузки (интеллектуальной, двигательной, трудовой), а сколько в создании условий для оптимизации любых видов активности. Это возможно при усилении отдельных тем, увеличении объема интегрированной НОД, создании для ребенка условий психологического комфорта, организации взаимодействия специалистов и воспитателей.

Развивающая предметно-пространственная среда в ДОО, строится с учетом принципов ФГОС (содержательно-насыщенная, трансформируемая, полифункциональная, вариативная, доступная, безопасная), особенностей детей с ОВЗ и детей-инвалидов, их склонностей, интересов, возможностей, уровня активности и индивидуальной траекторией развития. Пространство групп организовано в виде центров, оснащенных большим количеством наглядного и развивающего материала с опорой на слуховую, зрительную и тактильную основу. Наш опыт показывает, что детям с ОВЗ и детям - инвалидам легче запоминается и дольше сохраняется в памяти тот материал, с которым ребенок что-то делал сам: ощупывал, вырезал, строил, составлял, изображал, конструировал. Оснащение

центров меняется в соответствии с тематическим планированием образовательного процесса, обеспечивая возможность реализации разных видов детской активности: игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, двигательной, конструирования, восприятия произведений словесного, музыкального и изобразительного творчества, продуктивной деятельности. Такая предметная среда обеспечивает формирование активной самостоятельности ребенка в деятельности, создает условия для творческого, познавательного, эстетического развития.

Реализация индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей осуществляется с использованием инновационных здоровьесберегающих технологий:

- Занятия в сенсорной комнате;
- Занятия по компьютерной программе «ИБИС»;
- Занятия песочной терапией;
- Су-джок терапия;
- Занятия по валеологии;
- Массаж в парах, самомассаж позволяет сформировать у детей способность к содействию и переживанию;
- Релаксация после НОД;
- Зрительно- координаторные тренажи по Базарному;
- Парная гимнастика.

Одной из эффективных технологий реабилитации детей с ОВЗ является работа в специально организованном пространстве сенсорной комнаты с применением свето-цвето-звукового оборудования и мягкого наполнения окружающей среды. Игровая среда сенсорной комнаты, помогает проявить инициативу и самостоятельность, реализовать свои способности и образовательные потребности, является оптимальной для достижения целей дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО. Занятия в сенсорной комнате способствуют нормализации психического, физического и эмоционального состояния, корректируют двигательные нарушения, повышают интерес к восприятию и обучению, активизируют и развивают мышление ребенка через стимуляцию его органов чувств, развивают мелкую моторику, благоприятно влияют на психическое и физическое здоровье.

С детьми ОВЗ старшего дошкольного возраста используется компьютерная программа «Игрового биоуправления и саморегуляции (ИБИС)», которая формирует произвольную регуляцию поведения и развивает способность к самоконтролю. При реализации метода биоуправления происходит регистрация физиологических параметров организма и преобразование их в сигналы обратной связи, которые ребенок воспринимает в виде зрительного ряда (плывущие водолазы, гребцы на лодках). Ребенок видит сигналы, соответствующие состоянию функций его организма и превращается из объекта вмешательства в заинтересованного субъекта познавательно-оздоровительного процесса, что позволяет ему обучаться контролировать свое поведение, эмоции, вегетативные реакции.

Для детей с ОВЗ игры с песком – это простой, естественный способ рассказать о своих тревогах, страхах и других важных переживаниях, преодолеть эмоциональное напряжение. Дошкольники с удовольствием играют с песком, развивая творческий потенциал, активизируя пространственное воображение, образно-логическое мышление, тренируя мелкую моторику руки. Игры с песком

вызывают разные эмоции: восторг, удивление, волнение, радость и помогают детям постигать моральные истины добра и зла.

Для становления осознанного отношения ребенка к здоровью, накопления знаний о здоровье и развития умений оберегать, поддерживать и сохранять его, используются и нетрадиционные формы - СУ-Джок терапия. Дети ОВЗ с удовольствием используют массажеры Су-Джок для самомассажа рук, как пальчиковую игру, и в самостоятельной деятельности. Проявляя живой интерес к занятиям с массажерами, ребенок развивает мелкую моторику, ловкость и координацию движений, развивает чувство ритма, активизирует зоны коры головного мозга, стимулирует биоэнергетические точки, что способствует созреванию нервных клеток и их активному функционированию.

Формирование потребности в здоровье у детей с ОВЗ и детей-инвалидов происходит и на занятиях по валеологии. Занятия, наполненные сказочными сюжетами, увлекательными путешествиями стимулируют детей на поисковую активность, побуждают детей к выполнению практических валеологических заданий, игр, ситуаций. Разработанный цикл таких мероприятий для детей с ОВЗ и детей - инвалидов расширяет у них представления о своем здоровье, о себе, формирует знания, умения, навыки для ведения ЗОЖ.

Работа с детьми ОВЗ и детьми-инвалидами включает в себя и разные виды массажа. С детьми старшего дошкольного возраста используется массаж пальцев рук и ушных раковин. Пальчиковый массаж развивает общую сенсомоторную и речедвигательную моторику, массаж ушных раковин развивает интеллектуальные функции, повышает работоспособность, нормализует состояние нервной системы, устраняет стрессы, снижает уровень утомляемости, улучшает коммуникативную функцию. Использование данных видов массажа доступно и родителям, что способствует созданию комфортной социальной среды дома и создает благоприятный эмоциональный настрой в семье.

Для снятия психического напряжения, сохранения ровного эмоционального состояния с детьми с ОВЗ и детьми – инвалидами используются релаксационные упражнения. Регулярное выполнение этих упражнений под спокойную музыку делает детей более уравновешенным, а также позволяет им лучше понять свои чувства. В результате ребенок учится владеть собой, контролировать свои деструктивные эмоции и действия.

Для развития глазодвигательных мышц с детьми с ОВЗ и детьми–инвалидами используются тренажи В. Ф. Базарного. Специально подобранные плакаты со зрительными метками помогают снять зрительную усталость, успокоить нервную систему, снизить нагрузку. Сказочные истории, путешествия, увлекательные игры подбираются по темам недель, с учетом возраста детей.

Налаживание коммуникативного барьера между родителями и детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами осуществляется через занятия парной гимнастикой. Родители на практике становятся участниками и свидетелями того, как их дети осваивают новые движения, получают и обогащают двигательный опыт. Совместные занятия строятся таким образом, что помогают родителям проявить себя в новом качестве тренера, друга, напарника, организатора совместной игровой деятельности. Под руководством педагога родители получают определенный объем знаний, который помогает им ориентироваться в мире физических упражнений, адекватно оценивать уровень физического и психического развития ребенка.

Для повышения результативности образовательного процесса используются разнообразные методы и приемы с детьми:

- Сказкотерапия – помогает улучшить самооценку детей, решить психологические проблемы;
- Игротерапия - формирует активное взаимодействие детей с ОВЗ и детей – инвалидов с другими детьми, окружающим миром;
- Психогимнастика – развивает эмоционально - личностную сферу;
- Дыхательные и логоритмические упражнения способствуют развитию речедвигательного и слухового анализаторов;
- Пальчиковая гимнастика повышает работоспособность коры головного мозга;
- Динамические паузы и физкультминутки снижают утомляемость;
- Кинезиологические упражнения влияют на развитие умственных способностей.

Важным компонентом сопровождения детей с ОВЗ и детей- инвалидов является взаимодействие с семьей. Семья и ДОО – это две социальные структуры, совместная деятельность которых строиться на следующих принципах:

- Единства;
- Систематичности и последовательности работы;
- Индивидуального подхода;
- Взаимного доверия и взаимопомощи педагогов и родителей.

Опыт взаимодействия с родителями показывает, что наиболее эффективными формами являются:

- Семинары- практикумы;
- Творческие мастерские;
- Мастер-классы;
- Дни открытых дверей;
- Пролонгированное консультирование;
- Участие в детско-родительском проектировании.

Организуемое взаимодействие с семьей позволяет вовлечь родителей в образовательный процесс, сплачивает семью (многие рекомендации специалистов выполняются совместно), формирует позитивную модель сотрудничества, повышает воспитательный потенциал семьи, что позволяет удовлетворять потребности детей с учетом их психофизических возможностей.

Таким образом, целенаправленная и систематическая работа с детьми с ОВЗ, детьми-инвалидами основанная на интеграции образования, индивидуально-дифференцированном подходе, на принципах соблюдения индивидуальных особенностей детей, организации совместной практической деятельности взрослых и детей, (мотивирующей) правильно организованной предметной среды, использования полифункционального оборудования сенсорной комнаты и тесного взаимодействия с родителями позволяют создать благоприятные условия для развития детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

Библиографический список

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации.

Дзюба Д.Р., Щур А.Б., магистранты
Научный руководитель: Ю.В. Батенова,
к.пс.наук, доцент, Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ПРИ ВЫБОРЕ ДЕТСКИХ ИГРУШЕК

В современном детстве сформировано иное отношение к вещам и к игрушкам, в частности. Игрушки являются подлинным средством информационного воздействия, поскольку в них зафиксированы все основные тенденции влияния на сознание и поведение человека, способы и средства воспитания наших детей. Игрушка является элементом массовой культуры и воплощает картину мира. Психологическая проблема заключается в том, что современная игрушка часто определена для организации имитационных, конкурентных, но не креативных (творческих) игр [8].

Чаще всего она лишена индивидуальности и не предполагает таковую у ребенка, более того, она точно копирует реальный объект (автомобиль, куклу-младенца, детскую мебель и пр.), что не способствует конструктивному взаимодействию ребенка с игрушкой. Напротив, максимальной креативности и работы воображения достигает игрушка неопределенная, не точная копия, поскольку она не требует однозначного обращения с ней и порождает многообразие стратегий поведения (например, кубик может быть элементом строения, мебелью, машинкой и т.д.). Об этой многофункциональности детской игрушки говорил еще Л.С. Выготский, а позднее в своей ключевой работе «Психология игры» Д.Б. Эльконин [4].

Сейчас нередко мы наблюдаем такие ситуации, когда детская комната переполнена игрушками. При этом ребенок не обращает внимания на все это богатство. Родители неоднократно запрещают себе покупать новые, но, оказавшись в магазине, тут же сдают под натиском малыша. А потом недоумевают на форумах в Интернете: «Почему мой ребенок не любит играть в игрушки, может, я не те подарки выбираю...».

Выбирая подарок ребенку на первый день рождения, мамы и другие родственники сталкиваются с очень трудной задачей – что подарить? Некоторые пытаются контролировать, правда, не всегда успешно, игрушечный бум близких и дальних родственников, составляя для них списки нужных покупок. При этом игрушки становятся все более дорогими, сложными и все больше выполняющие декоративную функцию.

Тем не менее квартира превращается в склад игрушек, и дети с пеленок уже играют не только в погремушки и музыкальные горшочки, но и в машинки, куклы, ЛЕГО и пистолеты.

Анализ родительских форумов позволяет выявить наиболее содержательные диалоги и комментарии: «В тот раз я наткнулась на коробку с обычными деревянными кубиками, купила их почти от отчаяния. Кубики стали хитом последнего года в нашей семье сначала у старшего, а потом и младший дорос, чтобы играть в кубики-человечки и кубики-письма». «Часто ли у вашего ребенка появляются новые игрушки? – обращается к сообщницам на детском форуме

молодая мама. – У нас с мужем какой-то пунктик в этом вопросе, не наигрались, что ли, в детстве. Покупаем столько всего, что эти куклы и конструкторы скоро нас из дома выселят». «В моем детстве у меня были практически все игрушки, которые можно было на тот момент достать, отстояв километровую очередь. Теперь, когда вижу что-то новенькое на прилавках, куплю даже на последние деньги». «От всего этого солидная брешь в бюджете, я в печали, но иду и покупаю снова и снова...». «Игрушки покупаются чемоданами, а через месяц чемоданами выбрасываются». Таким образом, можно предположить, что родители сами формируют отношение к игрушкам. Это вызывает беспокойство специалистов-психологов и педагогов.

По справедливому утверждению В.В. Абраменковой, этот калейдоскоп звука, запаха, цвета больше похож на сенсорную агрессию [1]. Некоторые считают это признаком избалованности. Другие понимают, что злоупотребляют покупками игрушек и не контролируют себя, при этом даже не подозревают, что лишают ребенка возможности фантазировать, творить, воображать. Дети очень быстро учатся и делают «правильные» выводы, что можно не мечтать о новой кукле или машинке, не ждать с нетерпением Нового года или Дня рождения, поскольку все достается даже без просьб. Последствия этой ситуации очевидны и наблюдаемы: поиграв пять минут с новой игрушкой, ребенок тут же забывает о ней, а зачастую дети наблюдают, как с новой игрушкой играет родитель. Ребенку скучно, родитель разочарован или рассержен на свое «не благодарное» чадо.

Как известно, младшим дошкольникам очень нравится играть настоящими взрослыми предметами: кухонными принадлежностями мамы, инструментами папы. Это влечение становится особенно явным в период развития подражательной функции. Проиигнорировать его будет серьезной ошибкой, поскольку именно в этот период закладываются и трудовые навыки, и навыки сотрудничества. Особое значение имеет роль родителя в подобной деятельности: не отгонять и запрещать брать «взрослые» предметы, а учить использовать, реализовывать в игре замысел. И главное – формировать отношение к вещам. Лучше всего это делать через игрушки, транслируя ценностное отношение при их покупке.

К сожалению, сегодня все чаще можно наблюдать сцену семейного досуга, когда ребенок дошкольного возраста, его мама и папа, а, возможно, еще и брат или сестра сидят по разным углам своих комнат и играют персональными цифровыми устройствами–гаджетами. Пожалуй, более непростительного времяпрепровождения нельзя придумать. Никакая самая дорогая и модная игрушка не заменит ребенку общения с родителями.

Нередко можно увидеть у прилавков ситуации, когда измученная мама пытается увести плачущего ребенка от дорогой куклы или машинки. Многие родители, отказывая малышу в очередной покупке десятой машинки, даже испытывают вину перед ребенком: «Я – плохой родитель, если не куплю по его просьбе». На самом деле ребенку даже противопоказано иметь в своем детском уголке целую гору игрушек. По мнению психологов, из-за подобного изобилия у ребенка рассеивается внимание, ему трудно сосредоточиться на определенной игре, он быстро утрачивает интерес к данной игрушке, требуя новую. Родители полагают, что их ребенок быстро развивается, поэтому ему скучно играть со вчерашними игрушками, но в реальности у него формируется поверхностное отношение к игровой деятельности. Нет понимания той или иной социальной роли, слабо выражены сюжетные линии в игре, тормозится общее психическое развитие.

Возникают элементарные проблемы с самостоятельной уборкой, то есть не формируются навыки самообслуживания и в целом волевые качества личности [2].

Для полноценного развития и реализации потребности в активности малышу достаточно иметь рядом пять – семь игрушек. Игрушки должны быть такими, которые можно привлечь для игры в самые разные игры. На сегодняшний день, к сожалению, большинство проанализированных нами игрушек предельно функциональны: невозможно придумать новое предназначение для кукол Монстр Хай, кроме как для ее прямого набора действий (например, в гробу), или радиоуправляемую машинку, которая представляет интерес ровно один день, поскольку кроме как катать по квартире ее больше использовать невозможно (особенно, когда родители еще и сильно переживают о дорогостоящей игрушке и не разрешают ее ни разбирать, ни тем более использовать не по назначению).

Для того чтобы игрушка быстро не наскучила, есть ряд практических рекомендаций. Можно делать инвентаризацию и убирать часть игрушек в мешок из зоны доступа ребенка или увозить на лето в другой дом (сад, дачу, к бабушке). Меняя периодически эти «составы», мы сохраним эффект новизны, что позволит продлить востребованность игрушек и сэкономить родительский бюджет.

Как показано в исследованиях, существуют определенные критерии подбора игрушек соответственно возрасту ребенка и его уровню развития. Оптимальным вариантом для покупки считается та игрушка, которая направлена на развитие сенсорной и моторной системы, задействует воображение, мышление, память и восприятие. Такие игрушки должны быть максимально простыми и сделанными из качественного материала. Более того, существуют санитарные нормы, которые четко регламентируют качество игрушек для детей. Безусловно, в экспертизе должны принимать участие не только санитарные врачи, но и педагоги и, конечно, психологи, поскольку, как уже было указано, существуют психологические требования. Так, грудничкам (от 0 до 12 месяцев) интересны погремушки, подвески, мобили, шуршащие мячики – эти игрушки развивают зрительный, слуховой, тактильный, а также вкусовой анализаторы, координацию движений. Детям раннего возраста (от 1 до 3 лет) подойдут пирамидки, кубики, машинки, куклы – это игрушки, с помощью которых можно организовать деятельность. В период развития наглядно-действенного мышления, ребенок манипулирует предметами, соотносит по форме, цвету, величине, затем, когда активно развивается наглядно-образное и словесно-логическое мышление, ребенок осуществляет элементарные действия, характерные для той или иной социальной роли (укачивание куклы, разгрузка грузовичка и т.д.).

Обобщая вышесказанное отметим, что при выборе игрушки очень важно обращать внимание на ее эстетичность и отсутствие асоциальных и агрессивных признаков. Чем проще игрушка, тем лучше она для ребенка. Например, простая кукла предпочтительнее, чем та, которая обладает готовым набором действий (говорит стандартные фразы, писает в горшок, требует еду, прогулку), так как в последнем случае инициатива воображения и мышления подавляется механизмом игрушки. Для детей постарше добавляются конструкторы, пазлы, коллективные познавательные игры, в которых можно играть всей семьей или со сверстниками. Такие игры хорошо расширяют кругозор ребенка, учат умению договариваться, самостоятельно решать возникающие вопросы. Более того, игры и игрушки, произведенные с учетом психофизиологических закономерностей развития ребенка, будут выполнять свою главную задачу: развивать интеллектуальную и личностную сферу.

В связи с актуальностью данной проблемы, нами было проведено исследование по изучению потребительского поведения родителей при выборе игрушек для своих детей, а также их установок по отношению к этому процессу. В исследовании участвовали 24 родителя (возраст 28-34 года, 14 женщин, 10 мужчин), у которых есть дети в возрасте от 2 до 6 лет. Исследование проводилось в форме индивидуальной беседы (всего 14 вопросов).

Проведенное исследование по данной теме позволило нам выявить следующие особенности.

1. Родители очень часто и в большом количестве покупают ребенку игрушки (как правило это 3-4 раза в месяц), причем для этого им не нужен особый повод.

2. Велико влияние рекламы на желание детей иметь ту или иную игрушку (у детей в возрасте 5-6 лет). Большинство родителей очень любят сами покупать игрушки и в основном, это те родители, у которых в детстве было ограниченное количество игрушек. При этом они получают огромное удовольствие при покупке игрушек.

3. Наблюдается печальная тенденция, что выбор игрушек родителями происходит от желания ребенка и, как следствие, в большинстве случаев покупаются не нужные игрушки и практически не покупаются развивающие игрушки, (в основном это игрушки из рекламы), также было выявлено, что приоритет при выборе игрушки родители отдают цене и качеству приобретаемой игрушки, а не потребностям ребенка и элементарному здравому смыслу.

4. Обращает на себя внимание тот факт, что если финансы позволяют купить то, что ребенок взял в руки в магазине, то это «автоматически» покупается, то есть это является критерием выбора игрушки при покупке (в большинстве случаев у детей до 4 лет).

5. Что касается интереса ребенка к игрушке, то для детей игрушки не имеют ценности вследствие их переизбытка, интерес к игрушкам у ребенка не сохраняется надолго (в основном 1-2 месяца). Исходя из полученных ответов, можно предположить обратно пропорциональную зависимость: чем больше игрушек, тем меньше к ним интерес.

Таким образом, в результате опроса мы видим нежелание родителей брать на себя активную роль в процессе формирования культуры потребления ребенка. Важно понимать ответственность и осознавать, что это зависит именно от семьи. Как представляется, родители, к сожалению, не прививают детям те навыки, которые необходимы для потребления: не объясняют детям как покупать, как сравнивать продукцию, обращая внимание на ее технические характеристики и свойства; как грамотно распорядиться доходом; не формируют у детей соответствующее отношение к приобретаемому товару.

Если внутри семьи не регулируется эта область потребления, то дети бесконтрольно и активно усваивают то, что транслируется с экранов, то, что навязывается посредством рекламы, фильмов, героев шоу, мультфильмов.

Из всего выше сказанного, можно сформулировать вывод, что отношение родителей к процессу потребительской социализации детей дошкольного возраста сводится к собственному бессилию и пассивному отношению в данном вопросе; выяснилось, что родители являются ведомыми, а мнение ребенка и его желание в выборе игрушек является ключевым и определяющим. Напрашивается риторический вопрос: только ли в вопросе приобретения игрушек родители идут на

поводу у своего ребенка или это может касаться и других вопросов познания ребенком окружающего мира.

В завершении отметим, ребенок включается в процесс потребления с первых лет жизни. Экономическое воспитание охватывает все стороны жизни человека, поэтому можно полагать, что и культура потребления формируется в процессе социализации по мере взросления человека [3]. Кроме того, развитие современного дошкольника происходит в пространстве общей культуры. Культура дошкольника – интегральное качество личности, которое воспитывается в детстве и основано на формировании духовных ценностей того общества, которому он принадлежит. Вместе с тем в современной науке о дошкольном детстве отсутствует определение понятия «культура потребления» применительно к ребенку-дошкольнику. Возможность воспитания основ культуры потребления в период дошкольного детства практически никем не изучалось, что и обусловило наш исследовательский интерес.

Библиографический список

1. Абраменкова В.В. Во что играют наши дети. – М.: Лепта-Книга, 2008. – 544 с.
2. Батенова Ю.В. Информационное пространство современного дошкольника: психологический подход // Мир психологии. – 2014. – № 4. – С. 205–211.
3. Крулехт А.А. Культура потребления как современная проблема воспитания личности // Вестник КГУ. – 2008. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kruleht-a-a-kultura-potrebleniya-kak-sovremennaya-problema-vozpitanija-lichnosti> (дата обращения: 24.03.2018).
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

Дубешко Н.Г., к.п.н., зав. кафедрой дошкольного образования и технологий, учреждение образования «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь, dubeshka@mail.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ПО ПРОГРАММЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Современная социокультурная ситуация, сложившаяся в Республике Беларусь, актуализирует необходимость разработки новых образовательных стандартов третьего поколения [1] и образовательных программ высшего образования по подготовке студентов первой ступени высшего образования и слушателей переподготовки на основе высшего образования к профессиональной деятельности по работе с детьми, в том числе с особыми образовательными потребностями, в условиях учреждений образования. В связи с этим при организации образовательного процесса в учреждении высшего образования по учебным дисциплинам требуется корректировка учебных программ с целью включения в них разделов и тем по инклюзивному образованию, что предполагает их научное обоснование с учетом специфики преподаваемых дисциплин и требует разработки методического обеспечения для подготовки студентов к работе с детьми в новых условиях – условиях инклюзивного образования.

Однако на сегодняшний день научное и методическое обеспечение инклюзивного дошкольного образования разработано недостаточно; имеются трудности не только в подготовке студенческой молодежи к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, но и готовности профессорско-преподавательского состава к работе со студентами, будущими педагогами. Возникают сложности в организации практического обучения студентов и слушателей, которые могут проходить учебные и производственные педагогические практики либо в учреждениях образования для детей с нормотипичным развитием, либо в интегрированных группах или специальных учреждениях образования, что не вполне соответствует условиям инклюзивного образования.

Участие в программе Community Connections «Подготовка учителя к работе в условиях инклюзивного образования» в апреле-мае 2018 года позволило нам осознать и проанализировать возможности Барановичского государственного университета для разработки либо внесения дополнений и изменений в учебные планы и учебные программы для будущих педагогов дошкольного образования, включающих учебные дисциплины, в содержании которых выделены разделы и темы по инклюзивному образованию, которые будут сопровождаться научным и учебно-методическим обеспечением.

Педагогические и организационно-методические условия формирования у студентов учреждений высшего образования, слушателей института повышения квалификации и переподготовки Барановичского государственного университета гибких профессиональных компетенций, предоставляющих им возможность осуществлять образовательную деятельность в учреждениях дошкольного образования в условиях инклюзивного образования, были выделены нами в процессе сравнительного анализа при посещении педагогического факультета Университета штата Айова (Iowa State University), который является крупнейшим государственным университетом в Айове и предлагает курсы специальной педагогики студентам, проходящим обучение по специальностям педагогического профиля – «Дошкольное образование» и «Начальное образование», и которые изъявляют желание работать с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Эти курсы учат студентов понимать потребности детей, а также реализуют стратегии, которые позволят будущим педагогам дошкольного образования оказывать эффективную помощь особенным детям.

В ходе сессии с директором педагогического факультета доктором Марлин Стрэт обсуждался ряд вопросов:

- профессиональные, социально-личностные и академические компетенции педагога инклюзивного образования;
- учебные программы и учебные планы подготовки будущих педагогов инклюзивного дошкольного образования;
- нормативная правовая база для организации инклюзивного образования в учреждениях дошкольного образования;
- психолого-педагогическое сопровождение детей в условиях инклюзивного образования;
- предметная развивающая среда в учреждениях образования, осуществляющих инклюзивное образование детей.

Данный опыт является передовым для нашей республики и может быть внедрен в образовательную деятельность Барановичского государственного

университета в процессе организации и проведения лекций, практических занятий, семинаров и тренингов для студентов с целью формирования гибких компетенций у студентов, которые будут востребованы ими в ходе работы с детьми в условиях инклюзивного образования.

Разработка научно-методического обоснования педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования может осуществляться профессорско-преподавательским составом кафедры дошкольного образования и технологий Барановичского государственного университета в процессе руководства курсовыми и дипломными работами студентов.

Запланирована практическая реализация опыта, полученного в процессе стажировки по программе дополнительного образования детей и молодежи в условиях инклюзии.

На первом этапе осуществляется разработка программной документации по работе с детьми в дошкольном образовательном центре «Университет для детей», цель работы которого – развитие интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста по авторским программам преподавателей кафедры, направленных на бережное развитие интеллекта, самовыражение в детском творчестве, формирование у детей активности в восприятии и познании мира и самого себя, воспитание самостоятельного, умеющего принимать решения, ребенка.

«Университет для детей» – это особое образовательное пространство, где расширяются возможности детей по ряду направлений деятельности:

Интеллектуальное сотворчество – экспериментирование, комбинирование, перцептивное и художественное моделирование, макетомоделирование, детское прогнозирование (развитие опережающего восприятия, ассоциативно-образного мышления, воображения, эстетических чувств, детской инициативы, формирование интеллектуальных умений, способов творческих действий, поисково-исследовательских действий, направленных на решение той или иной проблемно-игровой ситуации).

Компьютерное игровое творчество – развитие наглядно-образного и предпосылок логического мышления, воображения, формирование интеллектуальных умений, способов творческих действий, конструктивных умений.

Художественно-речевое творчество и логопедия – развитие речи, речевой грамотности и коммуникации, развитие ассоциативно-образного мышления, воображения формирование интеллектуальных умений, способов творческих действий.

Изобразительная деятельность детей – развитие ассоциативно-образного мышления, воображения, эстетических чувств, мелкой моторики рук, формирование способов творческих действий.

Коммуникативный иностранный (английский) язык – развитие билингвистических и коммуникативных способностей детей в условиях неродной языковой среды, умение слушать, слышать и понимать иностранную речь, вступать в диалог на английском языке.

Детский фитнес – формирование и закрепление основных двигательных навыков, повышение физической активности и укрепление здоровья на спортивных занятиях, разработанные особым образом с учетом особенностей организма ребенка с элементами гимнастики, хореографии, аэробики, йоги и даже восточных единоборств.

На втором этапе реализации экспериментальной работы опытные преподаватели по авторским методикам совместно со студентами-ассистентами разрабатывают индивидуальные маршруты развития для каждого ребенка. По результатам психолого-педагогической диагностики и наблюдений за детьми в процессе игровой и творческой деятельности, анкетирования и собеседования с родителями выявляются потребности и возможности воспитанников дошкольного образовательного центра.

На заключительном этапе апробации модели дошкольного образовательного центра планируется изучение динамики достижений детей дошкольного возраста, посещающих занятия с педагогами и студентами-ассистентами, а также обработка полученных фактических данных методами математической статистики.

Таким образом, университет может выступать экспериментальной площадкой для участия студентов – будущих педагогов дошкольного образования в работе с детьми по программе дополнительного образования в роли ассистентов профессорско-преподавательского состава кафедры, реализующих авторские образовательные программы развития интеллектуально-творческого потенциала детей в условиях инклюзивного дошкольного образования.

Библиографический список

1. О разработке образовательных стандартов и учебно-программной документации образовательных программ высшего образования // Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 18.07.2018 № 594.

Емельянова Л.А., аспирант ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск
emelianova07@mail.ru

АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ КОНСТРУКТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В АСПЕКТЕ ОСВОЕНИЯ РОБОТОТЕХНИКИ

Специфика методики развития конструкторских способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста в аспекте освоения робототехники заключается в погружении обучающихся в избыточную единую робототехническую образовательную среду, в которой ребенок может осуществить самостоятельный выбор не только средств, но и форм, методов конструкторской деятельности. Методика развития конструкторских способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста в аспекте освоения робототехники включала четыре этапа.

Цель первого этапа методики (мотивационного) – формирование доминирующего в мотивационной сфере ребенка мотива достижения успеха в конструировании и программировании робототехнических моделей. Для реализации мотивационного этапа нами были использованы приемы и методы, обеспечивающие формирование потребностно-мотивационной сферы, такие как игра с элементами экспериментирования («Дострой», «Дорисуй», «Преобрази», «Предложи варианты», «Предположи что будет, если...»), соревнования, выставки достижений, презентации, проекты, проектирование с элементами программирования. В День

открытых дверей были организованы выставки достижений «Лучшие работы Центра робототехники», «Ярмарка идей», «День сумасшедших причесок», на которых дети, совместно с родителями, представляли свои оригинальные конструкции. В форме мастер-классов «Таланты и поклонники» детям был представлен опыт как ведущих городских организаций (Умный дом (виртуальная реальность), научно-популярная программа для детей и взрослых «Умный Челябинск», «Чадоград», «Экспериментус»), так и людей различных профессий в области конструирования, изобретательства, программирования, дизайна и т.д. Также были организованы самопрезентации достижений детей, семей, команд, которые транслировались с использованием средств ИКТ.

Цель второго этапа методики (организационного) – разработка и реализация интегрированных программ, курсов, модулей, дисциплин, обеспечивающих личностное развитие ребенка в соответствии с требованиями ФГОС. Организационный этап методики представлен составляющими процесса развития конструкторских способностей детей. Содержание дошкольного образования построено на основе игровой, конструкторской, исследовательской, проектной деятельности. Содержание начального общего образования реализуется в урочной деятельности в предметах естественно-научного и технологического цикла, во внеурочной деятельности – курсы «Конструкторское бюро», «Умники и умницы» и др., в дополнительном образовании – кружки LEGO, робототехники, лаборатории, клубы и др.

Все лаборатории и клубы обеспечивали разновозрастное взаимодействие детей дошкольного и младшего школьного возраста. Каждая лаборатория решала свои задачи и интегрировалась с другими. Функции педагогов заключались в индивидуальном сопровождении образовательного процесса: подготовка дидактического материала для проектирования, сборки конструкций, программирования посредством робототехники, организация различных форм сотрудничества в разновозрастных группах, в проектной деятельности, соревнованиях, активное участие в обсуждении результатов индивидуальной и групповой деятельности, создание условий для самоконтроля и самооценки. Проблемные ситуации на занятиях были преимущественно открытого типа, часто допускались неокончательные решения, что позволило увеличить количество гипотез и усилить исследовательскую направленность в конструировании и программировании. В процессе взаимодействия и сотрудничества дети, договариваясь, самостоятельно распределяли работу. Приемственность обеспечивалась единством подходов, целей, содержания, форм, методов работы с детьми.

Цель третьего этапа методики (процессуально-средового) – развитие у детей умения творчески подходить к конструкторским задачам и задачам по программированию, решение которых обеспечивает получение ребенком собственного образовательного продукта в виде работающей модели, проекта. Робототехническая образовательная среда, организованная с учетом региональной программы «ТЕМП», позволяет комплексно подойти к развитию конструкторских способностей в аспекте освоения робототехники по основным направлениям: естествознание, технология, математика, педагогика. Центр образовательной робототехники представлен как комплекс материально-технического, кадрового, содержательного единства, обеспечивает достижение личностных результатов в развитии конструкторских способностей детей.

Цель четвертого этапа методики (корректировочно-развивающего) – определение эффективности развития конструкторских способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста в аспекте освоения робототехники в соответствии с выделенными критериями и показателями. В данном компоненте закладываются возможности анализа, оценки, самооценки на пути от «Я-потенциального» к «Я-реальному». Портфель достижений (портфолио) обучающихся представляет собой комплексную модель, состоящую из четырех разделов: «Мой портрет (самопрезентация)», «Мои цели», «Мои достижения», «Мои впечатления», «Отзывы». Формами оценки портфеля достижений могут быть презентации в конце учебного года (они могут проходить на праздниках в ДОО, на классных часах в школе, на родительских собраниях), выставки портфеля достижений.

Экспериментальная работа по преемственности дошкольного и начального общего образования в развитии конструкторских способностей детей в аспекте освоения робототехники проводилась с 2014 по 2017 г. на базе дошкольных образовательных организаций и общеобразовательных школ г. Челябинска. В педагогическом эксперименте нами были выделены 4 группы детей по 25 человек в каждой, из них две экспериментальные группы: ЭГ-1 (дети дошкольного возраста структурного подразделения (детский сад) МБОУ НОШ № 95 г. Челябинска), ЭГ-2 (дети младшего школьного возраста МБОУ НОШ № 95 г. Челябинска), и две контрольные группы: КГ-1 (дети дошкольного возраста МБДОУ «Детский сад № 308 «Звездочка» г. Челябинска), КГ-2 (дети младшего школьного возраста МАОУ «Гимназия № 93 г. Челябинска»). В экспериментальных группах была реализована структурно-функциональная модель преемственности дошкольного и начального общего образования в развитии конструкторских способностей детей в аспекте освоения робототехники. В контрольных группах процесс по развитию конструкторских способностей детей происходил стихийно.

Уровень развития конструкторских способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста определялся по нескольким критериям: функционально-операционное мышление (аналитический и операциональный аспекты), воображение, межличностное взаимодействие, самооценка. На основе совокупности выделенных критериев и разработанных уровневых характеристик показателей мы определили уровни (высокий, средний, низкий) развития конструкторских способностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в аспекте освоения робототехники. Остановимся на первом критерии проверки гипотезы (табл. 1).

Таблица 1

Критерии и показатели функционально-операционного мышления

№	Критерий	Показатели	Диагностические методики
1.	Функционально-операционное мышление: - аналитический аспект; - операциональный аспект	Анализ (выделение существенных признаков, составных частей) Синтез (сборка объекта из готовых частей, видоизменение объекта по заданным параметрам, получая при этом новый объект с заданными свойствами) Умение ориентироваться по схеме Умение чертить и читать схемы, развертки, модели	Диагностика развития конструкторских умений детей (И.Б. Едакова, И.А. Шилкова, Ю.Г. Лесина) Методика А.Н. Бернштейна

№	Критерий	Показатели	Диагностические методики
		Способность кодировать постройку по собственному замыслу в логических схемах Способность к программированию	«Последовательность событий»

Остановимся на первом критерии, так как считаем его самым значимым в оценке развития конструкторских способностей. В нашем исследовании операциональные компоненты мышления – это структурные элементы конструкторской деятельности, обеспечивающие ее процессуальность, непрерывность взаимодействия субъекта с объектами познания. При этом мы не исключаем значимость других критериев и показателей.

Результаты констатирующего этапа показали, что уровень ЭГ-1 и КГ-1 по критерию развития функционально-операционного мышления (операциональный и аналитический аспекты) приблизительно одинаков.

На формирующем этапе экспериментальной работы был проведен промежуточный срез (табл. 2). В ЭГ изменения носят более выраженный характер: было 16%, стало 8%. Средний уровень развития функционально-операционного мышления (операциональный аспект) на момент окончания детского сада продемонстрировали 64% детей КГ, тогда как в ЭГ - 52%. Высокий уровень на промежуточном этапе изменился по сравнению с начальным с 20% до 22% в контрольной группе и с 24% до 40% – в экспериментальной.

Таблица 2

Результаты изучения уровня развития функционально-операционного мышления дошкольников (операциональный аспект)
(промежуточный срез на момент окончания учебного года в ДОО)

	Кол-во человек	Уровень развития функционально-операционного мышления (операциональный аспект)		
		Низкий	Средний	Высокий
Контрольная группа (дошкольники)	50	14% (6 чел.)	64% (32 чел.)	22% (12 чел.)
Экспериментальная группа (дошкольники)	50	8% (5 чел.)	52% (26 чел.)	40% (19 чел.)

В течение учебного года у дошкольников контрольной группы показатели почти не изменились (на 2–4% в целом), тогда как у детей экспериментальной группы изменения носят более выраженный характер: количество детей с низким уровнем развития функционально-операционного мышления (операциональный аспект) уменьшилось в два раза, почти на треть увеличилось количество детей с высоким уровнем. Такие результаты можно объяснить реализацией в экспериментальной группе авторской методики. Итоговый этап эксперимента подтвердил гипотезу исследования (табл. 3).

Сравнительные результаты изучения уровня развития функционально-операционного мышления дошкольников (операциональный аспект)

(на момент начала и окончания учебного года)

	Кол-во человек	Уровень развития функционально-операционного мышления дошкольников (операциональный аспект)					
		Низкий		Средний		Высокий	
		начало	конец	начало	конец	начало	Конец
Контроль-ная группа	50	18% (9 чел.)	14% (6 чел.)	62% (31 чел.)	64% (32 чел.)	20% (10 чел.)	22% (12 чел.)
Экспериментальная группа	50	16% (8 чел.)	8% (5 чел.)	60% (30 чел.)	52% (26 чел.)	24% (12 чел.)	40% (19 чел.)

Полученные в ходе экспериментальной работы качественные данные для доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности были подвергнуты обработке с помощью критерия согласия χ^2 Пирсона и t-критерия Стьюдента, которые позволили установить, случайно ли распределение детей экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности конструкторских способностей и определили статистически значимые различия уровней развития конструкторских способностей детей в аспекте освоения робототехники. На основании результатов математических и статистических подсчетов можно считать, что с достоверностью 95% изменения уровней сформированности конструкторских способностей в экспериментальной и контрольной группах обусловлены не случайными факторами, а влиянием целенаправленного педагогического воздействия.

Общий анализ полученных результатов свидетельствуют о результативности проведенного исследования, его адекватности, правомерности предлагаемой методики развития конструкторских способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста, актуальности организации единого образовательного робототехнического пространства.

Библиографический список

1. Бухмастова, Е. В. Использование Лего-технологий в образовательной деятельности (опыт работы межшкольного методического центра г. Аши): метод. пособие / Е. В. Бухмастова, С. Г. Шевалдина, Г. А. Горшков. – Челябинск: РКЦ, 2009. – 59 с.
2. Емельянова, И. Е. Преимущество в развитии конструкторских способностей детей в аспекте освоения робототехники / И. Е. Емельянова, Л. А. Емельянова, Л. К. Пикулева // Вестник ВЭГУ. – 2018. – № 4(96). – С. 35–48.
3. Емельянова, Л. А. Тьюторство как технология современного качества индивидуализации образования / Л. А. Емельянова, М. И. Солодкова, И. Д. Борченко // Научно-педагогическое обозрение. – 2018. – № 3(21). – С. 144–151.
4. Концепция развития естественно-математического и технологического образования в Челябинской области «ТЕМП» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://zlatyschool18.ucoz.ru/TEMP/2014-11-12-koncepcija_temp.pdf

Зуева Л.Е., магистрант

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии Токаева Т.Э. ПГГПУ, г. Пермь zasbmp@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образование – одна из важнейших сфер общественной жизни. В декабре 2012 года был принят Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ. По мнению С.Н. Кокшаровой, новый закон «Об образовании», призван разрешить некоторые противоречия, накопившиеся в отрасли за 20 лет существования в новых условиях [7, с. 21]. Данный закон основывается на потребностях современного общества. Соответствует принципам гуманности и демократии, способствует гармоничному развитию личности. В законе закрепляются гарантии на бесплатное, качественное и доступное общее образование для граждан нашей страны. На законодательном уровне произошло разделение различных уровней образования: дошкольного, дополнительного, общего, профессионального начального и среднего [11].

Целостное представление об инновациях в образовании: их функциях, этапах инновационной деятельности, результативности – является важной предпосылкой последующего анализа и управления качеством нововведений в образовании. При этом необходимо связать ставшее привычным для педагогической общественности понимание инновации в образовании с пониманием инновации в экономике. [5, с.4–15].

Например, дошкольное образование становится самостоятельным уровнем образования и регулируется федеральными государственными образовательными стандартами, а также рассматривается отдельно от «присмотра и ухода» за детьми дошкольного возраста.

В последнее десятилетие для развития дошкольного образования характерны инновационные процессы. Основным механизмом оптимизации развития системы дошкольного образования являются поиск и освоение инноваций, которые способствуют проявлению качественных изменений в деятельности дошкольного образовательного учреждения [10, с. 66].

Вопросы осуществления инноваций в дошкольном образовании освещены в работах В.С. Лазарева, Н.Д. Малахова, А.М. Моисеева, М.М. Поташника и др. По мнению М.В. Кларина, педагогическая инновация – это целенаправленное изменение, вносящее в образовательное пространство (среду) стабильные элементы (новшества), улучшающие и модифицирующие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом [6, с. 121].

В.А. Слостениным, И.Ф. Исаевым, А.И. Мищенко, Е.Н. Шияновым инновационные процессы рассматриваются как освоение новых средств методов, методик, технологий, программ. Инновация характеризует поиск, внедрение в образовательный процесс и творческое переосмысление идеальных методик и программ [13, с. 155].

Таким образом, инновационный процесс – это деятельность, рассматриваемая в комплексе, по созданию, освоению, использованию и распространению образовательных новшеств.

Одновременно с развитием инновационного процесса в педагогике появилось понятие педагогической технологии [3]. Это часть педагогической науки, которая изучает и разрабатывает цели, содержание и методы обучения. Педагогическая технология проектирует педагогические процессы и обеспечивает гарантированный результат. Она конкретизирует образовательные методики, делает образовательный процесс более управляемым.

Объединение инновационных педагогических технологий в практике отражают уровень педагогического мастерства и творчества, показывая вариативность и своеобразие образовательного процесса.

Рассмотрим виды инновационных педагогических технологий, описываемые в работах разных авторов применительно к дошкольному образованию.

Л.В. Шмонина [17, с. 100] считает, что использование здоровьесберегающих технологий направлено на укрепление здоровья ребенка, привитие ему понятий о здоровом образе жизни. Это особенно важно в связи с ухудшением экологической обстановки, общей картины здоровья. Здоровьесберегающие технологии могут быть по-разному реализованы. Наряду с физкультурно-оздоровительными и медико-профилактическими мероприятиями предполагается осуществление социально-психологической работы с ребенком и валеологического просвещения родителей. Так, Т.Э. Токаева в своих исследованиях говорит о том, что современный ребенок может рассматриваться в качестве субъекта здоровьесформирующей деятельности, что поставит его в ситуацию выбора любимых подвижных игр и движений, формирования ценностного отношения к двигательной деятельности как деятельности собой значимости для своего здоровья [15, с. 4].

По мнению Е.А. Сыпченко, в детском саду представляется возможным использовать технологии проектной деятельности [14, с. 77]. Л. Королева подчеркивает, что в процессе исследовательской деятельности совместно с педагогом ребенок учится находить актуальность проблемы и решать ее с помощью ряда действий. Она также описывает методы и приемы исследовательской деятельности в дошкольном учреждении, состоящие из наблюдения, беседы, получения практического опыта, дидактических игр, моделирования ситуаций, трудовых поручений и различного рода действий [9, с. 60].

По мнению Т.С. Комаровой, информационно-коммуникационные технологии получили в настоящее время свое естественное развитие. С помощью увлекательных компьютерных программ по обучению чтению и формированию элементарных математических представлений, упражнений на развитие памяти и логики педагогам удается заинтересовать детей-дошкольников «науками» [8, с. 110]. Занятие с использованием компьютера, SMART-доски, имеет ряд преимуществ перед классическим занятием, в частности, по осуществлению наглядности с целью обеспечения активности ребенка на протяжении всего занятия. Кроме того, с помощью компьютерных технологий становится возможным индивидуализировать занятия в зависимости от способностей и возможностей ребенка, оптимизировать педагогическую поддержку семьи.

Г.К. Селевко указывает, что использование личностно-ориентированных технологий обеспечивает условия для развития индивидуальности ребенка. Речь идет о работе с детьми в «сенсорных комнатах», «лекотеках», «легобюро», развивающих центрах для индивидуальных игр и занятий. Программы, составленные на основе личностно-ориентированного, субъектного, системно-

деятельностного подходов, широко используемые в детских садах: «Детство», «От рождения до школы», «Радуга», «Из детства в отрочество», «Детский сад – дом радости», «Истоки» [12, с. 171].

Согласно Н. Ф. Губановой, игровые технологии являются «фундаментом» всего дошкольного образования. Игры имеют функции как развлекающие, коммуникативные, так и познавательные, обучающие, развивающие, корректирующие [4, с. 66]. Следует упомянуть новую технологию «ТРИЗ» (теория решения изобретательных задач), в основе использования которой – опора на творческие способности ребенка.

По мнению Алехиной С.В., инклюзивные технологии, обеспечивают возможность интеграции типично-развивающихся детей и детей с ОВЗ, для того, чтобы инклюзия не осталась иллюзией, идеологией, а по-настоящему стала профессиональной задачей, необходимо искать эффективные инструменты, определяющие качество инклюзивного процесса [1, с. 6].

Кроме этого, Алехина С.В. считает, что педагогические технологии, работающие на поддержку коммуникации и психической деятельности человека, за последние 5 лет увеличиваются по экспоненте. Такой прорыв позволит получить новые виды педагогических практик, а также инклюзивных технологий [2, с. 10].

Таким образом, инновационные педагогические технологии в современной системе образования задают новый вектор развития дошкольной педагогики, направленный на изучение и познание реальных педагогических явлений в современной системе дошкольного образования.

Профессионально образованному, компетентному педагогу знания об инновационных технологиях необходимы для достижения эффективности и результативности в организации дошкольного образования.

Больше всего споров и обсуждений возникает вокруг инклюзивного образования. В обществе и педагогической среде существует большое количество мнений о необходимости повсеместного введения такой инновации в образовательные учреждения, в связи с тем, что отсутствует целостность и системность в процессах освоения и применения заявленных новшеств. Растет потребность в новом теоретическом осмыслении сущности управления инновационными процессами в современном образовании, разработке педагогических условий, обеспечивающих непрерывное инновационное движение. Немаловажно и то, что инновационные процессы нуждаются в специальной подготовке кадров – педагогов, администраторов, менеджеров образования, компетентных в сфере педагогических инноваций [16].

В этом аспекте инклюзивные технологии представляют особый интерес, связанный с системными изменениями в современном образовательном процессе. Они требуют детального исследования и предполагают адаптацию имеющихся технологий для типично развивающихся детей, так и технологий непосредственно инклюзивного образования (совместной деятельности, поэтапного развивающего обучения, технологии «Круг», технологии «Календарь» и других).

Библиографический список

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: иллюзия или реальность? // Сибирский вестник специального образования; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – № 1(19). – С. 4–7.

2. Алехина С.В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России // Развитие современного образования: теория, методика и практика: матер. V межд. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 14 авг. 2015 г.) / ред. кол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 10–15.
3. Атемаскина Ю.В., Богославец Л.Г. Современные педагогические технологии в ДОУ. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 112 с.
4. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. – М., 2013. – 128 с.
5. Игошев Б.М., Новоселов С.А. Правовые аспекты повышения качества педагогических инноваций // Педагогическое образование. – 2008. – №1. – С. 4–15.
6. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 2015. – 200 с.
7. Кокшарова С.Н. Реформы российского образования позитивные и негативные стороны // Управление образованием. – 2016. – № 2. – С. 21–26.
8. Комарова Т.С., Комарова И.И., Туликов А.В. ИКТ в дошкольном образовании. – М.: Владос, 2015. – 288 с.
9. Королева Л.А. Познавательльно-исследовательская деятельность в ДОУ. – М.: Детство-Пресс, 2014. – 180 с.
10. Майер А.А., Давыдова О.И. Основная образовательная программа дошкольного образования: конструирование и реализация в ДОУ. – М.: Феникс, 2014. – 200 с.
11. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № № 273-ФЗ // Российская газета. – 2012.
12. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Академия, 2014. – 213 с.
13. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2012. – 300 с.
14. Сыпченко Е.А. Инновационные педагогические технологии. Метод проектов в ДОУ. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2012. – 199 с.
15. Токаева Т.Э. Технология физического развития детей 3–4 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 360 с.
16. Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.html> 09/02/2012 (дата обращения: 13.10.2018).
17. Шмоница Л.В., Зайцева О.И. Инновационные технологии в методической работе ДОУ. – М.: Эксмо, 2015. – 188 с.

Канова И.А., старший воспитатель МБДОУ
«Детский сад № 38», г. Лысьва, Пермский край
mbdoy-1@yandex.ru

«ИГРОВОЙ СТРЕТЧИНГ»: СОВРЕМЕННАЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Сохранение и укрепление здоровья - первостепенная задача в организации образовательной работы с детьми, имеющими статус ОВЗ. В настоящее время существует множество здоровьесберегающих технологий, назначение которых состоит в объединении педагогов, психологов, медиков, родителей, а главное –

самих детей на сохранение, укрепление и развитие здоровья. Педагоги нашего детского сада в силу специфики контингента детей используют в своей работе множество таких технологий, постоянно совершенствуя систему здоровьесбережения, осуществляют поиск и освоение новых, эффективных и интересных практик.

С 2017 года мы начали освоение технологии игрового стретчинга с детьми, имеющими проблемы со зрением. Стретчинг в переводе с английского – растяжка. Игровой стретчинг представляет собой специально подобранные упражнения на растяжку мышц, проводимые с детьми в игровой форме.

Дети с нарушением зрения, как правило, имеют нарушение осанки, сколиоз, плоскостопие, пониженный мышечный тонус, нарушение координации движения и вестибулярного аппарата. Наша основная задача – предупреждение и коррекция развития вторичных отклонений (формирование правильной осанки, профилактика плоскостопия). «Игровой стретчинг» позволяет в полной мере осуществить коррекционную, компенсаторную, профилактическую, а в случае необходимости, лечебно-восстановительную направленность.

Занятия с использованием данной технологии проводятся под музыку, что создает позитивное настроение. Кроме того, они непременно сопровождаются захватывающей историей, которая способствует тренировке не только тела, но и воображения, творческого мышления, двигательной памяти, скорости реакции, ориентировке в пространстве, внимания.

В сказку ненавязчиво вплетаются необходимые упражнения на статическую растяжку мышц, прыжки, стимуляцию точек на стопе, расслабление для восстановления дыхания, причем в сюжет часто вписываются и воспитательные элементы – взаимовыручка, дружба, доброта.

Игровой характер упражнений позволяет детям во время занятий-путешествий перевоплощаться в разных животных и персонажей. Так, во время «Путешествия в Африку», дети превращались в забавных обезьянок, важных жирафов, бесстрашных львов и черепах.

Эффективность подражательных движений заключается еще и в том, что через образы осуществляется частая смена двигательной деятельности из различных исходных положений с большим разнообразием видов движений, а это дает хорошую физическую нагрузку на все группы мышц.

В сказке «Цыпленок и солнышко» приключения цыпленка и чудесные превращения в изящный цветок и бабочку вызвали у детей бурю эмоций.

Разучив упражнения, дети в самостоятельной деятельности придумывают свои сказки с движениями, тем самым развивая творческие способности.

Стретчинг обладает и психологическим эффектом: улучшает настроение, поднимает самооценку, создает ощущение комфорта и спокойствия в целом.

В занятия стретчингом наши педагоги включают много упражнений для мышц спины и гибкости тела. В результате чего у детей формируется правильная осанка. Все упражнения выполняются медленно и плавно, что снижает вероятность травматизма.

Дети, имеющие проблемы со зрением, значительно отличаются от своих сверстников, они требуют большего к себе внимания, другого подхода к развитию, чем ровесники с хорошим зрением. И при игровом стретчинге, мы непременно учитываем особенности и возможности наших детей.

Для ориентировки в большом пространстве размещаем яркие, зрительные ориентиры. При составлении комплекса упражнений берем во внимание ограничения по здоровью и медицинские противопоказания: исключаем высокий темп двигательной деятельности, резкие повороты и наклоны вперед. Во время упражнений тщательно соблюдаем рациональный режим зрительной нагрузки, не допуская общего и зрительного переутомления. Как правило, на занятии присутствуют два педагога. Второй педагог корректирует движения, помогая слабовидящему ребенку.

Детям очень нравится игровой стретчинг, и они с нетерпением ожидают каждого следующего занятия.

Но, помимо отдельных занятий, некоторые элементы растяжек мы используем во время утренней гимнастики, динамических пауз, музыкальной ритмики.

В результате, кроме общего оздоровительного эффекта, у детей повысилась двигательная активность, выносливость, координация движений и умения управлять своим телом.

Библиографический список

1. Сулим Е.В. Занятия по физкультуре в детском саду. Игровой стретчинг. 2010.
2. Сулим Е.В. Детский фитнес. Физкультурные занятия для детей 5-7 лет. 2015.

Катаева Е.Н., методист,
Карманова А.А., учитель–дефектолог, учитель–
логопед, Жужгова С.В., учитель–логопед
МАДОУ «Центр развития ребенка – детский
сад № 178» г. Перми, gorodperm178ds@mail.ru

ОКАЗАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ И КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ КОНСУЛЬТАТИВНОГО ПУНКТА ДОУ

Ранний возраст признан особо важным периодом в развитии ребенка, который Е.О. Смирнова называет «возрастом нераскрытых резервов». Как подчеркивает Л.С. Выгодский, ранний возраст сензитивен во всем». Именно этот период развития ребенка непосредственно зависит от социальных условий его жизни. Значительное количество современных детей до трех лет находятся в зоне риска – условиях неблагоприятного, психического, социального, нервно – психического развития [1]. Поэтому очень важно для благополучного развития детей раннего возраста обеспечить психолого-педагогическое сопровождение их развития, как можно раньше оказать необходимую им психолого-педагогическую помощь.

С января 2018 года, в соответствии приказом начальника департамента образования администрации города Перми от 22.01.2018 № СЭД-059-08-01-09-57 «Об утверждении перечня базовых дошкольных образовательных учреждений по реализации ранней помощи детям до трех лет, в том числе с особенностями развития, в рамках муниципальной модели образования детей с ограниченными возможностями развития и инвалидностью», на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад №178» г. Перми был открыт консультативный пункт для семей с детьми в возрасте

от 1 года до 3 (4) лет, у которых имеются отставание в физическом или умственном развитии, нарушения здоровья, с высокой вероятностью приводящие к задержкам развития, не получающих услугу дошкольного образования в образовательном учреждении.

Целью функционирования консультативного пункта является оказание методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи семьям с детьми в возрасте от 1 года до 3 (4) лет, у которых имеются отставания в физическом или умственном развитии, нарушения здоровья, с высокой вероятностью приводящие к задержкам развития, не посещающими дошкольное учреждение.

Работа в рамках консультативного пункта ведется по нескольким направлениям:

- Диагностическое направление включает:
 - своевременное выявление детей раннего возраста, имеющих отставания в развитии, а также находящихся в группе риска;
 - диагностику раннего развития ребенка и отслеживание динамики его развития.
- Педагогическое направление включает:
 - раннее логопедическое вмешательство: консультирование, проведение коррекционно-развивающих и обучающих занятий с логопедом;
 - раннее начало занятий по развитию познавательной сферы, предметно-манипулятивной деятельности, коррекции имеющихся нарушений;
 - обучение ребенка навыкам самообслуживания;
 - консультирование родителей по вопросам развития и обучения ребенка в возрасте от одного года до трех (четырёх) лет с целью повышения родительской компетентности в вопросах развития, воспитания и обучения ребенка.
- Информационно-методическое направление включает:
 - разработку индивидуального плана работы с каждой семьей, а также консультирование в процессе его реализации;
 - создание методических пособий и рекомендаций для родителей;
 - организацию семинаров, мастер-классов с целью трансляции актуальной информации и разработок в сфере ранней помощи детям;
 - создание банка специальной литературы для родителей и специалистов;
 - разработку и выпуск информационных буклетов, сборников, дидактических игр и пособий.

Кадровый состав консультативного пункта представлен методистом, учителем-логопедом, учителями-дефектологами. Для предоставления Услуги в ДОО задействованы следующие помещения: кабинет учителя-логопеда / учителя-дефектолога, музыкальный зал, физкультурный зал, где организована развивающая предметно – пространственная среда с учетом возрастных особенностей детей раннего возраста с ОВЗ.

Согласно Положению о предоставлении Услуги в рамках консультативного пункта показаниями для включения детей в программу сопровождения являются:

1. Выявление у ребенка отставания в развитии.
2. Наличие у ребенка нарушений, которые с высокой степенью вероятности приведут к отставанию в развитии.

3. Отнесение ребенка к категории биологической группы риска.

В рамках индивидуального сопровождения ребенка и его семьи деятельность специалистов направлена на решение следующих задач:

1. оценка всех сфер развития ребенка, определение индивидуальных особенностей развития, выявление имеющихся нарушений в развитии;
2. выявление качественных особенностей внутрисемейных отношений «родители – ребенок», уровня родительской компетентности в воспитании, обучении, развитии ребенка;
3. разработка индивидуального плана сопровождения ребенка и семьи;
4. консультирование родителей по вопросам, связанным с индивидуальными особенностями ребенка и создания оптимальных условий для его развития, коррекции имеющихся нарушений.
5. динамическое наблюдение за эффективностью оказываемой помощи и при необходимости корректировка плана сопровождения.

Этапы практической деятельности специалистов консультативного пункта

1. Обращение семьи в консультативный пункт

Самостоятельно обратиться может любая семья, которая воспитывает ребенка в возрасте от 1 года до 3 (4) лет, у которого имеется отставание в физическом или умственном развитии, нарушения здоровья, с высокой вероятностью приводящие к задержкам развития. Семья может обратиться по телефону, через форму электронной записи в сообществе «ВКонтакте», через электронную почту или очно. Время ожидания первичного приема после обращения семьи не превышает 2 недели.

Оказание помощи семье начинается в момент ее обращения. Методист записывает семью на первичный прием и информирует родителей о необходимости заполнения вопросника. Каждое обращение методист регистрирует в журнале записи на первичный прием, в котором фиксирует дату выдачи вопросника. Анкетирование является подготовительным этапом к первичной оценке особенностей развития ребенка. Диагностический вопросник родители самостоятельно заполняют в домашних условиях. Данный вопросник методист обрабатывает, а его результаты предоставляет родителям и специалисту, назначенному ответственным за проведение первичного приема в данном конкретном случае. Ответственным за проведение первичного приема может быть назначен либо учитель-логопед, в случае если по результатам вопросника у ребенка предварительно наблюдается только отставание в речевом развитии, либо учитель-дефектолог, если имеют место быть и другие маркеры неблагополучия детского развития. При отсутствии прямых указаний на отставание в развитии по результатам вопросника, семье может быть отказано в проведении первичного приема и предоставлена консультация по вопросам воспитания, обучения и развития ребенка.

2. Диагностический этап

2.1. Первичный прием – это один из этапов междисциплинарной оценки. Основная цель первичного приема – выяснить, нуждается ли ребенок и его семья в сопровождении, консультировании. На первичный прием родители приходят с ребенком, предварительно заполнив согласие на проведение психолого-педагогической диагностики. Длительность первичного приема – 40 минут. Встреча специалиста с семьей начинается с естественной и непринужденной беседы, в которой специалист: знакомится с семьей; сообщает о целях первичного приема и

времени, которое он может занять; выясняет запрос семьи; оценивают потребности семьи и ребенка; обсуждает с родителями результаты вопросника и согласовывает с ними уровень развития ребенка соответственно его возраста, уточняет что ребенок делает самостоятельно, в каких ситуациях ему требуется помощь взрослых, в чем он испытывает наибольшие затруднения. Далее специалист организует первичную оценку развития ребенка. Для первичной оценки развития ребенка специалисты консультативного пункта используют методику Е.А. Стребелевой. Во время обследования, на приеме, заполняют бланк первичного приема.

Итоги первичного приема могут быть различными:

1. Отсутствие показаний к сопровождению ребенка и его семьи. При необходимости семье может быть предоставлены консультация и рекомендации по дальнейшему воспитанию, обучению и развитию ребенка.

2. Наличие биологического или социального риска появления нарушения развития. Семье предлагают пройти углубленную оценку развития ребенка. Может быть рекомендована консультация специалистов медицинского профиля.

3. Ребенок отстает в развитии по одной или нескольким областям, имеет медицинский диагноз или нарушение в развитии. Семье предлагают пройти углубленную оценку развития ребенка. Может быть рекомендована консультация специалистов медицинского профиля.

По результатам первичного приема определяются цели и методы углубленной оценки, и специалисты, необходимые для ее проведения.

2.2. Углубленная оценка. Проводится детальное изучение всех имеющихся диагностических показателей ребенка, уточняется или пересматривается первичная оценка состояния развития. Результаты углубленной оценки обсуждаются совместно специалистами консультативного пункта и семьей и служат основанием для начала составления индивидуального плана сопровождения. В случае принятия положительного решения родителями о включении семьи в программу сопровождения, заполняется договор. На этом этапе определяется специалист, отвечающий за работу с семьей, куратор случая.

3. Поисковый этап

На данном этапе специалисты осуществляют сбор информации о путях и способах решения проблемы, проверяют гипотеза о зоне ближайшего развития ребенка, определяют примерные направления деятельности по сопровождению ребенка и семьи.

4. Консультативно-проективный этап

Этап предполагает обсуждение с родителями (законными представителями) возможных вариантов решения проблемы, позитивные и негативные стороны разных решений, выстраиваются прогнозы. Специалисты, определяют содержание и сроки оказываемой помощи, выбирают формы и методы работы. Основная часть работы на данном этапе - это разработка индивидуального плана сопровождения семьи. План разрабатывается совместно с родителями и включает: обобщенные цели, соответствующие им задачи; мероприятия, проводимые в рамках сопровождения семьи специалистами консультативного пункта, с указанием даты и места проведения, ответственных за проведение; ожидаемые результаты; рекомендации для родителей; дневник наблюдений, который заполняют родители; результаты сопровождения; отзыв родителей. Последние два пункта заполняются по завершению реализации плана. Большая часть плана содержит мероприятия

реализуемые в естественной для ребенка среде. При этом родители рассматриваются как основные его исполнители. В плане предусмотрено регулярное партнерское взаимодействие с родителями и их консультирование. В рамках реализации плана семье могут быть предложены следующие мероприятия: обучающие занятия «родитель - ребенок», индивидуальные и групповые консультации, мастер-классы.

5. Деятельностный этап

Предполагает реализацию плана мероприятий в рамках сопровождения ребенка и его семьи. Специалисты координируют работу всех участников. Одна из главных целей данного этапа – это постепенная передача своего опыта и своих функций родным и близким ребенка.

6. Рефлексивный этап

На данном этапе специалисты осуществляют анализ результатов проделанной работы. В случае положительной динамики или приближения уровня развития ребенка к нормативному родителям даются рекомендации по дальнейшему взаимодействию взрослых с ребенком. Может быть назначена контрольная комплексная психолого-педагогическая диагностика через 3 месяца. При незначительной положительной динамике или ее отсутствии может быть предложено дальнейшее оказание помощи ребенку и его семье.

Результаты деятельности консультативного пункта. В течение шести месяцев (январь 2018 г. – июнь 2018 г.) наш консультативный пункт посетили четыре семьи с детьми в возрасте от 2,5 лет до 3-х лет. Работа с данными семьями велась поэтапно. Каждого родителя, из обратившихся, беспокоило то, что его ребенок плохо говорит, либо речь невнятная, непонятна для окружающих, настораживало поведение ребенка. Родителям был предложен вопросник по формированию начального детского лексикона. По запросу родителей (законных представителей) с детьми была проведена диагностика: сначала родители вместе с ребенком приглашались в игровую комнату, где было достаточное количество игрушек, ребенку предлагалось свободно поиграть, затем поиграть с мамой, а в это время специалист наблюдал, как ребенок действует с игрушками, как мама умеет играть с ребенком, далее специалист предлагал ребенку диагностические игры. По результатам диагностики мы приглашали родителей на консультацию, согласовывали план индивидуального сопровождения. После консультации специалисты сопровождения проводили 2-3 обучающих занятия для родителей вместе с ребенком, где обучали их методам и приемам взаимодействия со своим ребенком. Родителям рекомендовали литературу, игры, которые бы помогли в обучении и развитии ребенка. Через два месяца мы снова приглашали родителей на консультацию, чтобы проследить динамику развития ребенка.

По желанию родителей, с одним из детей была организована системная работа по развитию речи, за пределами услуг консультативного пункта, в рамках предоставления платных образовательных услуг. Для ребенка была разработана индивидуальная коррекционно-развивающая программа «Развивайся малыш». Три раза в неделю ребенок совместно с родителем посещал занятия специалиста. По итогам реализации программы у ребенка наблюдалась стойкая положительная динамика в развитии не только речи, но и других психических функций.

За время функционирования консультативного пункта специалистами были разработаны методические рекомендации для родителей детей раннего возраста, буклеты, дидактические материалы и игры.

Преобладание положительной динамики в развитии детей над отсутствием динамики и удовлетворенность родителей Услугой свидетельствует об эффективности организации деятельности консультативного пункта. Перспективами развития консультативного пункта является введение дистанционных форм консультирования семей с детьми раннего возраста, а также создание обучающих видеороликов для родителей детей.

Библиографический список

1. Афонькина Ю.А. Организация деятельности Центра игровой поддержки ребенка раннего возраста комплекс игровых занятий. Волгоград, 2013. 205 с.

Кирякова А.О., магистрант
Научный руководитель: к.пс.н., доцент
Ворошникова О.Р. ПГГПУ, г. Пермь
anastasiya.gabowa2016@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ПУНКТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Члены Общественного совета при министерстве в феврале 2016 года обсудили проект концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года.

Концепция задает рамки того, как должна быть выстроена ранняя помощь. Она определяет целевую группу, философию, принципы ранней помощи, определяет специалистов, которые будут там работать. Наконец, она разъясняет, каким образом в эту систему будут включаться родители.

Еще одна важная вещь, обозначенная в Концепции, – это межведомственное взаимодействие. Например, здравоохранение должно играть ведущую роль в выявлении детей, у которых есть нарушения развития. С семьями могут работать различные ведомства. С системой образования необходимо сотрудничество при передаче детей в образовательные учреждения из ранней помощи.

Несмотря на определенные достижения в разработке различных диагностических методик и медико-педагогической коррекции ряда отклонений в развитии, в настоящее время в России нет единой системы раннего выявления детей с подозрениями на те или иные отклонения в развитии. Ее создание – важная и актуальная задача современного этапа коррекционной помощи детям раннего возраста. Постоянный рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья выдвигает диагностико-коррекционное и профилактическое направления деятельности дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) в ряд наиболее значимых и приоритетных. Самую многочисленную группу – до 60% от всех детей дошкольного возраста сегодня составляют дети с нарушениями в речевом развитии.

В настоящее время диагностическая задача деятельности педагога ДОУ реализуется на основе разработанных программ ранней логопедической диагностики (Г.В. Чиркина, Ю.А. Разенкова). Г.В. Чиркина подчеркивает, что логопедическая диагностика и стимуляция речевого развития на начальных этапах становления речевой коммуникации имеет целью раннее распознавание и исправление отклонений речевого развития и начинается с первых месяцев жизни ребенка. При проведении ранней диагностики отклонений в речевом развитии целесообразно ориентироваться на традиционную схему нормального развития детей до 3-х лет Н.М. Аксариной, Л.О. Бадалян и методы диагностики нервно – психического развития детей раннего возраста Г.В. Пантюхина, К.Л. Печоры, Э.Л. Фрухт.

Консультационный пункт для родителей, созданный на базе ДОУ, является одной из форм оказания помощи семье в воспитании и развитии детей раннего возраста с ЗРР.

Консультационный пункт создается в целях обеспечения единства и преемственности семейного и общественного воспитания, оказания методической и консультативной помощи родителям (законным представителям), дети которых посещают и не посещают ДОУ, поддержки всестороннего развития личности детей.

Основными задачами консультационного пункта являются:

- оказание всесторонней помощи родителям (законным представителям) в обеспечении условий для развития детей;

- оказание консультативной помощи родителям (законным представителям) по различным вопросам воспитания, обучения и развития ребенка дошкольного возраста;

- оказание содействия в социализации детей раннего и дошкольного возраста, не посещающих ДОУ и собирающихся посещать ДОУ;

- проведение комплексной профилактики различных отклонений в физическом, психическом и социальном развитии детей раннего и дошкольного возраста;

- обеспечение взаимодействия между ДОУ и другими организациями социальной и медицинской поддержки детей и родителей (законных представителей).

Консультационный пункт позволяет обеспечивать постоянное высокое качество в системе воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста, а также совершенствовать процессы оказания муниципальной услуги дошкольного образования населению.

Для эффективного функционирования консультационного пункта необходимо разработать ряд специальных условий, учитывающих особенности развития детей раннего возраста с ЗРР.

1. Индивидуальные образовательные маршруты, для детей раннего возраста с ЗРР, не посещающих ДОУ.

2. Использование специальных методов и приемов, направленных на работу с родителями (законными представителями) и детьми раннего возраста с ЗРР.

3. Обученные кадры для работы с данной категорией детей.

4. Безопасность и доступность среды;

5. Комплексное сопровождение ребенка.

I. Организационные условия:

Нормативная база консультационного пункта:

Консультационно пункт в дошкольном образовательном учреждении должен быть обеспечен рядом документов, которые разрабатываются на основе «Типового положения о дошкольном образовательном учреждении» и соответствуют обязательному перечню документации

Материально-технические условия:

1. Учебно-методическая литература, иллюстративные альбомы, дидактические материалы, демонстрационные дидактические материалы, которые соответствуют возрастным особенностям детей раннего возраста, в том числе детей с ЗРР и санитарно-гигиеническим нормам;

2. Помещения консультационного пункта:

А) Помещения для работы всех специалистов с документацией:

- физкультурный зал, музыкальный зал;
- кабинет учителя-дефектолога;
- кабинет учителя-логопеда;
- кабинет педагога-психолога.

Б) помещение для проведения первичных приемов и индивидуальной работы специалистов с ребенком и семьей;

В) помещения для групповой работы специалистов с детьми и семьями (физкультурный зал, музыкальный зал);

Г) туалет для взрослых с умывальником и специально оборудованный санитарный узел для детей;

Д) гардероб;

Е) Помещение для ожидания детьми и семьями приема специалистов;

3. Доступность и безопасность среды;

4. Сайт детского сада. Цель: обеспечение открытости информационного пространства.

II. Программно-методические условия.

– Наличие специальной литературы, соответствующая нозологиям.
– Индивидуальные образовательные маршруты, разработаны на детей раннего возраста, не посещающих ДООУ, с учетом индивидуальных особенностей;

– Специальные дидактические пособия;

– Занятия специалистов консультационного пункта (консультации родителей (законных представителей), занятия с детьми в присутствии родителей (законных представителей), групповые консультации, дистанционные консультации).

– Использование специальных методов и приемов.

III. Кадровые условия.

– Прохождение курсов повышения квалификации, направленных на коррекцию нарушений в развитии детей раннего возраста.

– Участие в семинарах, конференциях.

– Изучение новой литературы.

Библиографический список

1. Горюнова, Т.М. Развитие детей раннего возраста: анализ программы дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2009.

2. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения. Сборник методических рекомендаций, - С-Пб.: «Детство-Пресс», 2000
3. Забаровская, Ю.И. Шаг за шагом. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста: методическое пособие для педагогов ДОУ. – СПб: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2012.
4. Печора, К.Л. Развиваем детей раннего возраста: современные проблемы и их решение в ДОУ и семье. – М.: ТЦ Сфера, 2012.
5. Полозова, Е.В. Продуктивная деятельность с детьми младшего возраста. – Воронеж : ИП Лакоценин С.С., 2009.
6. Развитие детей раннего возраста в условиях вариативного дошкольного образования (пособие для педколлективов дет. садов и родителей: сборник) / под ред. Т.Н. Дороновой, Т.И. Ерофеевой. – М.: Обруч, 2010.
7. Солодянкина, О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей. – М., 2004.
8. Социальное партнерство детского сада с родителями : сборник материалов / Сост. Т. В. Цветкова. – М.: ТЦ Сфера, 2013.
9. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Методическое пособие./ под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2004.
10. Смирнова, Е.О. Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.

Козлова О.С., педагог-психолог,
 Красносельских Е.В., учитель-логопед МАДОУ
 «Култаевский детский сад «Капитошка»,
 с. Култаево

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Говоря об инклюзии, важно отметить, что в первую очередь это образование, в котором дети имеют равные возможности, но при создании определенных условий. Одним из главных условий реализации инклюзивного образования является подготовка кадрового состава. Чаще всего, у педагога в дошкольной образовательной организации появляется неожиданно особый ребенок, с которым нужно как-то работать, взаимодействовать, обучать его, но как? Вот на этом этапе реализации инклюзивного образования педагог остается совершенно одинок, неся груз проблем, который быстро перерастает в негативное отношение к «особым» детям.

Следующим этапом реализации инклюзии будет обучение педагога группы на курсах повышения квалификации, но к сожалению воспитатель детского сада уже имеет негативный опыт работы, который ни к чему не привел. Знания, полученные в теории сложно применить на практике, не приняв в первую очередь ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Можно с уверенностью говорить о том, что

именно педагог формирует положительное отношение к такому ребенку в группе детей, у родителей нормально развивающихся детей. Разве может это сделать человек, который не видит ничего хорошего в том, что у него в группе появился «особый ребенок», конечно нет. В этом случае мы увидим инклюзивную группу в документах детского сада, но не на практике.

По нашему мнению составляющими готовности к оказанию помощи является эмпатия, толерантность, сочувствие, принятие ребенка таким, какой он есть. Педагог должен осознавать значимость этих качеств и стремиться их развивать.

Профессионализм педагога – это важная и самодостаточная характеристика деятельности педагога в целом, и отдельных его действий в частности. Педагог должен быть профессионалом, он точно представляет стратегическую цель своей деятельности в конкретных условиях. Внутренние убеждения педагога-профессионала можно представить следующим образом: «Я знаю, зачем и что делаю; вижу пути достижения своих целей; четко знаю границы, в том числе этические, своих действий. Я знаю, что умею решать стоящие передо мной задачи хорошо, красиво, изящно и мне это нравится. Я – профессионал».

Все перечисленные факторы непременно помогут педагогу понять суть инклюзивного образования, принять ребенка с ограниченными возможностями здоровья таким, какой он есть, ведь любой человек, каждый ребенок имеет право на образование и общение.

Часто в детских садах мы встречаем опытных педагогов, знания и практические умения которых бесценны, но к большому сожалению, чем старше педагог, тем сложнее ему перестроиться на новые направления работы. Инклюзия для многих педагогов, особенно на периферии понятие новое и часто не понятное, следовательно и непринятое. На данном этапе не актуально говорить о толерантности и эмпатии.

В нашем детском саду усилиями узких специалистов создаются условия для комфортной работы педагогов. Учителем-логопедом и педагогом-психологом созданы тематические планы взаимодействия с коллективом с целью просвещения педагогов по данной теме. Специалисты комплексно сопровождают ребенка с ОВЗ: учитель-логопед проводит комплексные занятия два раза в неделю, педагог-психолог два раза в неделю, учитель-дефектолог один раз в неделю. Наша работа дала первые результаты. Мальчик с умственной отсталостью, выпущенный нами показал высокий результат на комиссии ПМПК.

На данном этапе исследования нам удалось создать положительное отношение у педагогов к инклюзии, были проведены обучающие семинары, мастер – классы узких специалистов, которые постарались максимально показывать достоинства детей. Работу узких специалистов конечно хочется отметить отдельно, они не только занимались своей узкой направленностью индивидуально с детьми, но и приходили в группу в гости, помогая воспитателям, снижая их нагрузку, оказывали информационную, методическую помощь. В детском саду плодотворно начала функционировать ПМПК, где педагоги могли поделиться своими проблемами и найти пути решения проблем. У педагогов появился интерес к деятельности, так как они увидели положительные результаты, динамику в развитии детей.

Инклюзивное образование это не только включение в образовательный процесс всех детей, но и включение, забота о педагогах, о которых, часто забывают.

Библиографический список

1. Алехина С.В., Фальковская Л.П. Педагог инклюзивной школы: новый тип профессионализма – М., 2014. – 28 с.
2. Наумов А.А., Ворошнина О.Р. Сопровождение ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного и инклюзивного образования – Пермь, 2013. – 302 с.
3. Потапова О. Е. Инклюзивные практики в детском саду – М., 2015. 128 с.

Копылова Е.В., методист
Верхоланцева М.В. заведующая МАДОУ «ЦРР
– Детский сад №47» г. Пермь
l.kopylova079@yandex.ru

ФАСИЛИТАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В требованиях ФГОС ДО делается акцент на то, что необходима оснащенность помещений развивающей предметно-пространственной средой и материально-технические условия (учебно-методический комплект, оборудование, оснащение) для реализации основной образовательной программы дошкольного образования. Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [1]. К развивающей предметно-пространственной среде старшего дошкольника необходимо относиться с особым вниманием, т. к. данная среда должна готовить ребенка к обучению в школе и решить проблему преемственности ДО и НОО.

Развивающая предметно-пространственная среда должна соответствовать не только возрастным особенностям детей, но и выступать в качестве вспомогательного элемента, позволяющего педагогу направить детей на более эффективное, естественное восприятие информации. При обучении английскому языку детей старшего дошкольного возраста используется многофункциональный учебно-методический комплекс, который выполняет фасилитативную функцию в воспитательно-образовательном процессе [2].

Многофункциональный учебно-методический комплекс – элемент развивающей предметно-пространственной среды старшего дошкольника, обеспечивающий преемственность ДО и НОО, способствующий созданию педагогических условий для гармоничного развития системного (целостного) мышления и потенциальных творческих способностей через иноязычную устно-речевую деятельность старших дошкольников. Многофункциональный учебно-методический комплекс организует три уровня иноязычного учебно-игрового пространства.

1. Демонстрационно-учебная зона представлена тремя магнитно-маркерными панелями, которые дают возможность всестороннего предъявления информации (отражение темы недели, календарь ожиданий, алгоритмы деятельности, выставка достижений и т.д.); предназначены для демонстрации учебного материала (наглядные

пособия, дидактические игры, тактильные модули и т.д.); дают возможность размещения графической информации при объяснении учебного материала.

2. Зона эмоционально-образного творчества организуется при помощи трансформируемых столов, которые предназначены для выполнения творческих заданий, направленных на совершенствование мелкой моторики и речемыслительной деятельности (лепка, рисование, конструирование, макетирование и т.д.); возможность организации индивидуальной, парной, мини-групповой работы; тумбочки (стволы деревьев) являются местом для хранения раздаточного материала.

3. Зона театрально-сценической деятельности становится функциональной за счет раздвижных перегородок-ширм, которые организуют пространство для сценических и театральных постановок, режиссерских игр (инсценировки сказок, кукольный театр); используется для мобильных сюжетно-ролевых игр (больница, магазин, аптека).

Появления понятия «фасилитация» тесно связано с работами К. Роджерса и другими представителями гуманистического направления в психологии, где речь идет о приоритете «осмысленного учения». Этимологически фасилитация имеет латинское происхождение «facil» – упрощать, способствовать, ускорять, стимулировать. В английском языке слово «фасилитация» встречается редко и почти исключительно в психологическом контексте как производное от глагола facilitate, что означает облегчать, помогать, способствовать, оказывать содействие [3].

Рассмотрим фасилитативную функцию каждой зоны, образуемой комплексом по отношению к педагогу и обучаемому, применительно к дисциплине английский язык по теме «Дикие животные».

Фасилитативная функция	 Демонстрационно-учебная зона	 Зона эмоционально-образного творчества	 Зона театрально-сценической деятельности
Педагог	Помогает эффективно организовать процесс восприятия. Помогает создать творческую атмосферу и положительный эмоциональный настрой	Помогает соединить теорию с практикой. Помогает организовать работу в парах, мини-группах и индивидуально	Помогает поддержать активность учащихся. Помогает создать коллективное взаимодействие и генерирование идей
Учащийся	Снимает внутренне напряжение и неуверенность. Создает устойчивую мотивацию для последующих образовательных ступеней. Облегчает процесс восприятия и усвоения информации	Дает возможность организовать «уголок творчества». Стимулирует и активизирует воображение, познавательные способности и мотивы	Помогает организовать сюжетно-ролевую игру. Дает возможность уединения при трансформации перегородок-ширм

В данном случае учебно-методический комплекс как нейтральная сторона предоставляет помощь педагогу в достижении целей и задач воспитательно-

образовательного процесса и помощь учащимся в усвоении, осознании и применении на практике полученных знаний и умений. Рассмотрим осуществление фасилитативной функции на примере закрепления темы по английскому языку «Дикие животные». Используя демонстрационно-учебную зону, предоставляем наглядный материал с изображением диких, домашних и экзотических животных. Предлагаем задания на активизацию и закрепление пройденной лексики и грамматических конструкций по теме. Здесь могут быть использованы дидактические игры, тактильные модули в индивидуальном, парном режиме или мини-группах. Зона эмоционально-образного творчества способствует соединению теории и практики. Предлагаем детям самостоятельно изготовить пальчиковые куклы или маски диких животных, костюмы, декорации для инсценировки сказки «Теремок». Совершенствуя мелкую моторику, активизируется и иноязычная речемыслительная деятельность детей. На данном этапе происходит осмысление и закрепление иноязычного материала. Уголок творчества создает устойчивую мотивацию для дальнейшего этапа, где необходимо показать вербальное владение материалом. Зона театрально-сценической деятельности помогает творчески продемонстрировать учащемуся все полученные знания и умения на практике в устной иноязычной речи. Используя театрально-сценическое пространство, дети инсценируют сказку в формате сюжетно-ролевой игры или кукольного театра. Комплекс помогает в создании и поддержании условий, которые не выдвигают препятствий для достижения поставленной цели и облегчают ее достижение.

Трансформируемость и полифункциональность пространства предоставляет разнообразные способы образовательного взаимодействия на занятиях английского языка в зависимости от поставленных методических целей. Учебно-методический комплекс дает возможность одновременного выполнения нескольких видов деятельности в разных режимах работы: конструирование или лепка за столом в мини-группе или индивидуально, дидактическая игра на магнитной панели в паре или группе в режиме соревнования, игра в кукольный театр за перегородкой-ширмой.

Таким образом, многофункциональный учебно-методический комплекс выполняет фасилитативную функцию, обеспечивая максимальную реализацию образовательного потенциала пространства, учитывает возрастные и психологические особенности детей, создает возможность общения совместной деятельности детей и педагога, стимулирует и мотивирует творческое мышление и воображение, создает положительный эмоциональный настрой педагога и детей. Многофункциональный учебно-методический комплекс как фасилитатор представляет инструмент, позволяющий стимулировать обмен информацией между педагогом и детьми, ускорить процессы осознания, активизировать групповую динамику и направлять воспитательно-образовательный процесс в нужное русло.

Библиографический список

1. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты – URL: <http://минобрнауки.рф/>
2. Ромашина С.Я., Майер А.А. Фасилитативная педагогика: учеб. пособие. Барнаул, 2011. – 300 с.
3. Патент на промышленный образец №97239 МКПО 06-04; 06-05 заявка №2015501048; патентообладатель Копылова Елена Владимировна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСОЧНОЙ ПОВЕРХНОСТИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ (ЗПРР)

Образовательная деятельность с детьми раннего возраста с ЗПРР должна быть максимально насыщена материалом, способствующим развитию высших психических функций через тактильный, слуховой и зрительный анализатор. Так создается психологическая база речи, на которой в дальнейшем строится коррекционный процесс. В этом и заключается основная сложность в построении занятий – в гармоничном сочетании разных видов деятельности в рамках одной НОД.

Одна из форм работы с детьми с ЗПРР – это проведение логопедических занятий на песочной поверхности. До двадцатого столетия песочная терапия использовалась врачами-психиатрами в основе диагностической и терапевтической методики. Врач – психиатр Маргарет Лоуэнфелд впервые описала использование песочницы в процессе игровой терапии. В конце двадцатого века российские психологи Т. Грабенко и Т. Зинкевич-Евстигнеева предложили систему коррекционно-развивающих песочных игр. Авторы научно доказали, что игры с песком развивают психические и речевые функции. Изначально песок ассоциируется у детей с чем-то приятным, доступным, интересным. Работа с песком, учителю-логопеду не приходится заниматься поиском средств для создания мотивации у ребенка к образовательному процессу. Песчинки активизируют нервные окончания на кончиках пальцев и ладонях, стимулируя речевые зоны в коре головного мозга. Работая на песочной поверхности двумя руками одновременно, у детей развивается межполушарное взаимодействие, что способствует формированию слоговой структуры слов и графомоторных навыков (в дальнейшем). В процессе занятий на песочной поверхности детям доступно выполнение движений руками с одновременным осуществлением речевых высказываний (звук, слогов, слов, предложений). В коррекционной работе с неговорящими детьми и детьми с ЗПРР раннего возраста очень важно синхронизировать речь и движения в мелкой (общей) моторике. Так формируется ритмика слов, отрабатываются тонкие дифференцированные движения пальцев рук, происходит лучшее запоминание и усвоение речевого материала. Таким образом, плюсов в использовании песочной поверхности в работе учителя-логопеда достаточно для того, чтобы применять его в своей образовательной деятельности. Грамотный подход в данном случае будет проявляться в гармоничном насыщении занятия разнообразным речевым и дидактическим материалом, учетом нозологии и индивидуальных особенностей в развитии ребенка раннего возраста.

Предлагаю к рассмотрению пример организации занятий на песочной поверхности с детьми с ЗПРР раннего возраста (возрастная категория: 2-3 года). Занятия рекомендуется проводить как индивидуально, так и в небольших подгруппах (2-3 человека). В подборе песочной поверхности и дидактических атрибутов необходимо учитывать следующие правила:

1. Песок должен быть сертифицирован, рассыпчатым, не прилипающий к рукам;
2. Обработка песка должна проводиться регулярно (не менее одного раза в три месяца);
3. Игровой материал для проведения занятий в песочнице должен быть не менее 10 см в длину (игрушки с меньшей длиной не рекомендуются к использованию детьми младше трех лет)
4. Игровой материал подбирается с учетом предполагаемых для изучения лексических тем (герои мультфильмов, человечки разного пола и разных профессий, представители животного и растительного мира, наземный и подземный транспорт);
5. Игровой материал может быть дополнен разнообразным природным материалом (каштаны, желуди, ракушки, камни, шишки, веточки и др.) и дополнительным оборудованием (бусы, пуговицы, кристаллы и др.).

Занятия на песочной поверхности проходят по лексической теме, заранее отработанной детьми совместно с воспитателями в группе (при условии, если ребенок посещает ДОО) или родителями. Для этого учитель-логопед совместно с методистом ДОО составляет перечень лексических тем для изучения детьми в течение года (в зависимости от возраста). Прописывается лексический минимум в рамках каждой изучаемой темы. Воспитатель (родитель) в начале каждой недели знакомится с лексическим минимумом, который отражает наиболее важные слова (опорные слова) в рамках изучения лексической темы. Данные слова проговариваются (по возможности) с ребенком и закрепляются во время игр, бытовых действий, НОДов (при условии посещения ребенком ДОО) в течение определенного времени (пока изучается тема). Таким образом, занятия целесообразно планировать на конец недели, когда ребенку будет уже знаком перечень слов, предполагаемых для закрепления с учителем-логопедом на песочной поверхности.

Система занятий с использованием песочной поверхности с детьми с ЗПРР включает в себя несколько направлений:

1. Развитие понимания речи. Развитие понимания речи происходит на всех этапах коррекционного процесса. Перед началом занятия (а также в ходе занятия) детям предлагается внимательно рассмотреть картинный или игровой материал, разложить, спрятать, дать. Так происходит активное развитие импрессивного словаря.

2. Пальчиковый тренинг. Учитель-логопед отрабатывает с детьми пальчиковые упражнения, согласно изучаемой лексической темы (К примеру, если тема недели: «Зимние забавы», то дети отрабатывают специальные пальчиковые упражнения, такие как: «Саночки», «Скользим по льду» и др., где основной принцип выполнения – это скользящие движения боковой поверхностью ладоней по песку: зигзагообразные, круговые). Основное отличие выполнения такой гимнастики – это выполнение движений на песке (с песком). Так создается тактильно - кинестетические ощущения, улучшается мышечная память.

3. Артикуляционный тренинг. Дети отрабатывают артикуляционные упражнения, соединяя движения языка и пальцев рук на песочной поверхности. (К примеру, в ходе выполнения упражнения «Часики», дети совершают движения языком влево – вправо и одновременно осуществляют подобные упражнения указательными пальчиками обеих рук).

4. Стимуляция голосовых реакций на уровне звука (в рамках выполнения дыхательно-голосовых упражнений). Данное направление наиболее важное в работе с детьми раннего возраста с ЗПРР. Отработав артикуляцию гласных и согласных звуков (отдельное проговаривание или пропевание каждого звука), необходимо соединять их проговаривание с движениями на песке (проведение линий, рисование фигур). Движения могут быть плавными, если это гласные звуки, а также более резкими, если это взрывные звуки (п, б). Выбор графических рисунков остается за специалистом.

5. Стимуляция голосовых реакций на уровне слога (в рамках работы по формированию слоговой структуры слов). Формирование слоговой структуры слов начинается с отработки слогов и слов разных типов при условии соединения проговаривания и движений мелкой моторики на песке. Выбор слогов, слов движений остается за специалистом и должен отражать лексическую тему (К примеру, при изучении темы «Осень. Признаки осени», учитель-логопед предлагает детям для воспроизведения звукоподражаний «кап-кап-кап» с имитирующими дождь движениями пальцев рук).

6. Стимуляция голосовых реакций на уровне слова. Все слова, предлагаемые для проговаривания, отрабатываются детьми с синхронными движениями пальцев рук и манипуляциями с дидактическим оборудованием (К примеру, учитель-логопед предлагает детям для рассмотрения игрушку кошки. Ребенок, взяв игрушку, начинает совершать с ней определенные манипуляции, проговаривая «кошка» или «киса». Затем, педагог предлагает показать, какие у кошки острые когти. Для этого он имитирует «царапанье» на песке, активизируя пальцы рук и ответную голосовую реакцию ребенка: «Как киса точит коготки? Мяу-мяу-мяу»)

7. Развитие фразовой речи (начинается с отработки простой двухсоставной фразы). Темп речи учителя-логопеда с детьми с ЗПРР должен быть несколько замедлен, окончания в словах проговариваются отчетливо. Манипуляции с предметами сопровождаются проговариванием фраз (сначала коротких: «Это киса», «Вот киса», «Киса ест» и пр.). Дети, подражая педагогу, имитируют движения с игрушками и проговаривают предлагаемую для воспроизведения фразу. По мере усвоения двусоставной фразы переходят к проговариванию трехсоставной фразы («Киса ест мясо» и пр.) Главное условие - это одновременное проговаривание фразы и манипуляции с игрушкой (игрушками).

Проведение цикла логопедических занятий (с января 2018 года по май 2018 года) с использованием песочной поверхности по лексическим темам – это эффективная система работы, подтверждением которой является улучшение количественных и качественных показателей, выявляемых в ходе сравнительных диагностик. Мною было предложено описание опыта использования песочной поверхности в работе учителя-логопеда с детьми раннего возраста с ЗПРР. Основной акцент при составлении серии занятий был направлен на разнообразие применяемых методов обучения, в результате которых актуализируется работа тактильного, зрительного, слухового анализаторов, улучшается состояние мелкой и артикуляционной моторики, что создает базу для появления и развития речи. Именно такой подход при составлении конспектов позволяет решить многие задачи в процессе коррекции ЗПРР. В ходе занятий дети не утомлялись (за счет частой смены видов деятельности, что необходимо при бучении детей с патологиями), сохранялась познавательная и речевая активность. Таким образом, грамотное

применение в своей профессиональной деятельности с детьми раннего возраста песочной поверхности при условии продуктивной и тесной работы с воспитателем (родителем) ребенка дает возможность учителю-логопеду добиться высоких результатов в коррекции ЗПРР.

Косолапова Е.А., магистрант,
Научный руководитель: к.п.н., доцент Токаева Т.Э.
ПГГПУ, г. Пермь, kosolapovaa94@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ВОПРОСАХ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЦЕРЕБРАЛЬНО-ОРГАНИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА (ЗПР ЦОГ)

Количество детей с ограниченными возможностями здоровья увеличивается и детей с ЗПР церебрально-органического генеза в частности. Проблемы этих детей связаны, прежде всего, с неврологической симптоматикой, наличием детей с ЗПР ЦОГ. Дошкольный возраст – это период, когда личность формируется наиболее интенсивно. При неполучении должного развития интеллектуального и эмоционального потенциала ребенка в дошкольном возрасте, в дальнейшем нет возможности реализации его. Детей с задержкой психического развития это касается в полной мере.

Количество детей дошкольного возраста с обнаруженными отклонениями в развитии, весьма велико, а, следовательно, высок риск школьной неуспеваемости и дезадаптации. Большую тревогу вызывает прогрессирующий рост количества детей с задержкой психического развития.

Создание педагогических условий, основанных на личностно-ориентированном подходе, оптимальном для каждого ребенка, позволяет говорить о формировании адаптивной социально-образовательной среды, содержащей все многообразие разных типов образовательных учреждений. И у руководства образовательных учреждений, и у педагогов возникало множество вопросов, касающихся детей с ЗПР ЦОГ. Особенно много вопросов вызывало содержание программы коррекционно-развивающего обучения, методов работы с детьми с ЗПР ЦОГ и т.д. Необходим поиск новых форм повышения психолого-педагогической компетентности педагогов.

Количество детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (ЗПР ЦОГ) увеличивается, поэтому усиливается необходимость целенаправленного психолого-педагогического сопровождения таких детей. В тоже время данные полученные в результате пилотного эксперимента свидетельствуют о необходимости повышения компетентности педагогов для осуществления процесса психолого-педагогического сопровождения детей ЗПР ЦОГ.

Противоречие исследования: противоречие связано с тем, что статистические данные свидетельствуют о все повышающемся количестве детей с ЗПР ЦОГ и эти дети требуют специальной помощи, с другой стороны, имеются данные о том, что педагоги имеют низкий уровень компетентности: информационного компонента

(этиологии заболевания, психофизиологических особенностях и потребностях детей с ЗПР ЦОГ); технологического компонента и рефлексивного компонента психолого-педагогической компетентности в вопросах организации обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста с ЗПР ЦОГ. Не достаточно проработаны психолого-педагогические условия организации обучения и воспитания этих детей. Не хватает комплексных форм системной работы по повышению психолого-педагогической компетентности педагогов.

Исходя из обозначенного противоречия, проблема исследования состоит в необходимости разработки комплексных форм содержания работы с воспитываемыми взрослыми по специфике организации психолого-педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР ЦОГ, их обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе.

Теоретическую основу исследования составили труды таких авторов как: Е.Ю. Аронова, В.И. Гарбузов, С.В. Горшенева, Т.В. Егорова, И.В. Ковалева, Е.М. Мاستюкова, В.Г. Петрова, Б.П. Пузанов, У.В. Ульяновка Н.Е. Щуркова, Л.А. Ясюкова и др.

Объект исследования – психолого-педагогическая компетентность педагогов в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (ЗПР ЦОГ).

Предмет исследования – формирование психолого-педагогической компетентности взрослых в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (ЗПР ЦОГ).

Цель исследования – теоретическое обоснование формирования психолого-педагогической компетентности педагогов в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР задержкой психического развития церебрально-органического генеза (ЗПР ЦОГ).

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать литературу по проблеме повышения психолого-педагогической компетентности педагогов в процессе сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (ЗПР ЦОГ);

2. Сформулировать клинко-психолого-педагогическую характеристику детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (ЗПР ЦОГ);

3. Проанализировать содержание и формы организации работы по повышению психолого-педагогической компетентности взрослых воспитывающих детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (ЗПР ЦОГ);

4. Изучить и проанализировать зарубежный опыт работы по повышению психолого-педагогической компетентности педагогов в процессе сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (ЗПР ЦОГ).

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что результаты теоретического и эмпирического исследования конкретизируют, дополняют и углубляют знание о компетентности педагогов, об особенностях детей старшего

дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (ЗПР ЦОГ).

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов при организации учебно-воспитательного процесса старших дошкольников.

Анализ научной литературы и педагогического опыта показал, что для обеспечения компетентного психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР ЦОГ требуется высокая профессиональная компетентность, под которой принято понимать максимально адекватную, пропорциональную совокупность профессиональных и личностных свойств педагога, позволяющая достигать качественных результатов в процессе обучения и воспитания обучаемых (воспитываемых).

Компонентами компетентности выступают ценностно-мотивационный, когнитивный, функционально-деятельностный, рефлексивный, экспертно-оценочный и инновационный компоненты.

При работе с такими детьми педагогу важно учитывать особенности развития таких детей, а именно то, что у таких детей отмечается неустойчивость и истощаемость психического тонуса, повышенная утомляемость, расторможенность, нарушения внимания, что в целом составляет основу любой психической деятельности.

Познавательная сфера детей с ЗПР ЦОГ характеризуется своеобразием. Их восприятие недостаточно полное и точное. Они не обдумывают информацию, которую воспринимают, не пытаются всмотреться в объект, не умеют выделять части предмета, их пространственное соотношение, мелкие детали. Поэтому сходные предметы ими воспринимаются как одинаковые. Сенсорный опыт детей долго не закрепляется в слове: ребенок может выполнить словесную инструкцию, но самостоятельно назвать цвет предмета не может. Память таких детей ограничена в объеме, снижена ее скорость и прочность запоминания, характерна неточность воспроизведения и быстрая утрата информации. Особенно страдают те виды памяти, которые требуют участия мыслительных процессов, поэтому дети чаще пользуются механическим заучиванием.

Развитие мышления у детей с ЗПР ЦОГ отстает уже на уровне наглядных форм, выражены трудности в формировании сферы образов-представлений. Детям трудно создать целое из частей и выделить части из целого, оперировать образами в пространстве. Они склонны к шаблонам, стереотипным решениям. К старшему дошкольному возрасту у этих детей не формируется уровень словесно-логического мышления. Особые трудности вызывают задания на установление причинно-следственных связей, построение программы событий. Нарушения речи у детей с ЗПР ЦОГ часто носят системный характер, затрагивая звукопроизношение, лексико-грамматические средства, связную речь.

Особого внимания заслуживает рассмотрение эмоционально-волевой сферы. У детей отсутствуют живость и яркость эмоций. Они слабо заинтересованы в оценке своих действий, имеют низкий уровень притязаний. В игровой деятельности проявляется бедность воображения и творчества, монотонность однообразие действий. Одни дети характеризуются психомоторной расторможенностью, эйфорийным оттенком настроения и импульсивностью, другие - преобладанием пониженного настроения, нерешительностью, безынициативностью, боязливостью.

В целом все эти дети имеют слабую мотивационно-целевую основу деятельности, и к началу школьного обучения у них не происходит смены игровой деятельности на учебную. Они слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения и зачастую не готовы к теплым отношениям со сверстниками.

Вышеперечисленные особенности играют основополагающую роль в ситуации выбора педагогом метода работы с такими детьми, поэтому так важен процесс повышения квалификации и развития компетентности преподавателя, работающего с детьми с ЗПР ЦОГ.

При этом опыт работы как отечественных педагогов с такими детьми, так и труды зарубежных специалистов, позволяют совершенствоваться и выходить за пределы уже существующих подходов.

Таким образом, стоит сделать вывод, что в организации работы по повышению психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах организации обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста с ЗПР ЦОГ решающая роль отводится педагогам, поскольку на них лежит основная ответственность за здоровье ребенка. Очень важным элементом организации работы по повышению психолого-педагогической компетентности взрослых воспитывающих детей с ЗПР ЦОГ является взаимодействие родителей, педагогов и психологов.

В целом, результаты, полученные в ходе исследования, дают возможность использовать данные при организации учебно-воспитательного процесса. В частности, в группах коррекции и компенсации для организации более продуктивной работы с детьми, имеющими нарушения в функционировании нервной системы. А также при составлении индивидуальных программ по гармонизации и развитию организованности у детей старшего дошкольного возраста.

Своеобразие во взаимодействие интеллекта и поведения у детей с ЗПР ЦОГ требуют от педагога владение такими эмоциональными качествами, как оптимизм, вера в возможности ребенка, умение увидеть и показать другим самые, на первый взгляд, незначительные его успехи. Положительное эмоциональное состояние педагога помогает предотвратить нежелательное эмоциональное поведение детей, снять у них страх, напряженность, импульсивность, позволяет обеспечить детям положительное эмоциональное самочувствие, быстрее понять других.

Безусловным приоритетом в обучении детей с ЗПР ЦОГ является развитие у них привлекательных человеческих качеств, формирование их деятельностного опыта, наличие которого позволит найти им свою нишу в обществе. Но это будет возможно при изменении приоритетов в мышлении педагогов: с трансляции знаний на осознание своей личной ответственности за настоящее и будущее ребенка.

Библиографический список

1. Астапов В.М. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе – СПб.: Питер, 2008. – 248 с.
2. Блинков, Ю.А. Основные принципы психологической реабилитации детей с задержкой психического развития / Ю.А. Блинков, Л.Н. Мордич // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 1. – С. 25-30.
3. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Л. Н. Блинова - М.: НЦ ЭНАС, 2004. - 136 с.

4. Гарбузов, В.И. Нервные и трудные дети / В. И. Гарбузов. – М.: АСТ, 2005. – 351 с.
5. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: учеб. пособие / под ред. С. Г. Шевченко. – М.: АРКТИ. – 2004. – 224 с.
6. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов / В.Б. Никишина. – М.: Владос, 2004. - 126 с.
7. Новикова, Г. Ф. Особенности проявления задержки психического развития различной этиологии / Г.Ф. Новикова // Специальная психология. - 2008. - N 1 (15). - С. 16-21.
8. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии: изучение и психокоррекция: учебное пособие / под ред. У.В. Ульенковой. – СПб.: Питер, 2007. - 304 с.
9. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2007. - 400 с.
10. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учебное пособие / У.В. Ульенкова, О. В. Лебедева. – М.: Академия, 2007. - 176 с.

Куликовских К.В., студент

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Шереметьева Е.В.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
г. Челябинск, kristina.kulikovskikh.98@mail.ru

ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ ПРАКСИС У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

В последнее время приходится констатировать неутешительный факт увеличения количества рождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Причины такого явления различны: от изменения социально-экономических основ общества до новейших достижений медицины по сохранению жизни глубоко недоношенных новорожденных, технологий ведения родовспоможения и целой индустрии облегчения ухода за младенцем [12]. В связи с этим структура нарушенного развития усложнилась, и многие вопросы нуждаются в анализе и пересмотре. Мы предполагаем, что нейропсихологический подход к диагностике и коррекции позволит глубже понять индивидуальные проблемы ребенка, структуру дефекта, этиологию, позволяет определить приоритеты в работе, повысить точность и эффективность логопедического воздействия. Это, в свою очередь, очень важно, поскольку следующим этапом жизни ребенка будет поступление в школу, а значит и обучение письменной речи, немаловажную роль в этом играет пространственный праксис. Статья написана под научным руководством Е.В. Шереметьевой.

Важно отметить, что физиологическая основа дизартрии – это органическое поражение центральной нервной системы, при котором расстраиваются

двигательные механизмы, страдает общая и мелкая моторика, что усугубляет речевой дефект при данном нарушении [5;8]. Для многих детей с дизартрией характерно замедленное формирование пространственного праксиса [7].

В современной нейропсихологии термином «праксис» обозначают произвольное практическое (предметное) действие [6]. Условием, обеспечивающим осуществление произвольного движения (по А.Р. Лурия), служит сохранность теменно-затылочных зон коры больших полушарий. Благодаря деятельности этих отделов протекает зрительно-пространственная афферентация движения [10]. Пространственный праксис базируется на синтезе филогенетически древних чувств, таких как вестибулярное, кожно-кинестетическое и зрительное. На их основе формируются пространственные координаты действия [6].

Пространственный праксис связан с право-левой ориентировкой, конструктивной деятельностью (рисунок, бытовые действия) и другими высшими формами движений и действий, в которых принимают участие лобные доли мозга. Пространственный праксис обозначают как синтетическую гностико-праксическую деятельность. В этой деятельности неразрывно связаны и гностические, и практические элементы. К примеру, человек не сможет рисовать на основе одного лишь гнозиса (то есть представления об образе изображаемого), необходимо и его практическое (двигательное) воплощение. Любой человек может вообразить себе образ, который хотел бы нарисовать, но мало кто способен воспроизвести в реальность воображаемое в виде рисунка [6].

Все психические процессы, в числе которых пространственные представления, актуализируются благодаря тесному межполушарному взаимодействию, в которое оба полушария мозга вносят свой определенный функциональный вклад [11]. Правая гемисфера обеспечивает непосредственную ориентировку в пространстве, а благодаря левой гемисфере ориентировка в пространстве опосредуется словом или другими внешними опорами (логическая организация пространства) [6].

Праксису детей с дизартрией отличается общей неловкостью, недостаточной координированностью, имеются сложности сохранения равновесия, часто отмечается тремор конечностей. Одновременное выполнение движений для обеих конечностей наблюдается лишь у незначительного количества детей [1]. Часто наблюдается неловкость навыков самообслуживания, отставание от сверстников по ловкости и точности движений, у таких детей с опозданием развивается ручная готовность к письму [7]. Особенности пространственного праксиса у детей дошкольного возраста с дизартрией проявляются в нарушении восприятия собственной схемы тела: формирование представлений о ведущей руке, частях лица и тела происходит позднее чем у нормально развивающихся сверстников. А большинство пространственных понятий (спереди, сзади, вверху, внизу) усваиваются только в ходе специального обучения [9].

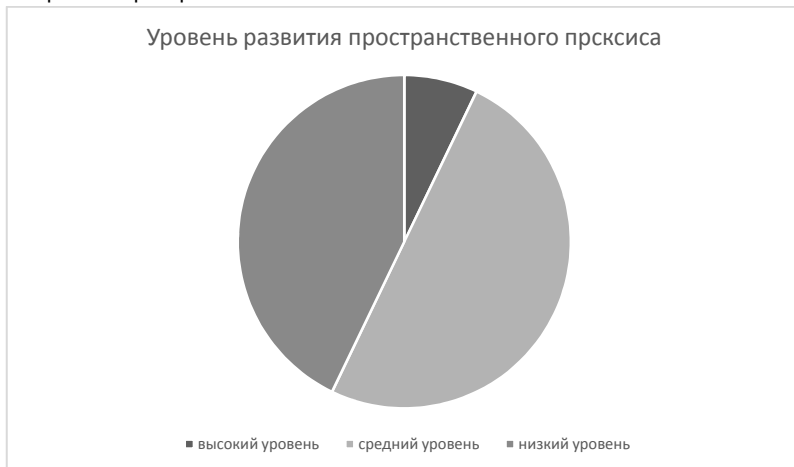
Развитие пространственного праксиса у детей с дизартрией происходит по тем же законам, что и у детей с нормальным речевым развитием, но этот процесс осуществляется медленнее, в более поздние сроки и с отклонениями из-за психических особенностей развития детей данной категории [4]. Способность к восприятию пространства, пространственные представления являются результатом сложного и длительного процесса онтогенетического развития, в свою очередь, определяя становление высших психических процессов, письма, чтения [9]. Многие

исследователи относят к причинам возникновения оптико-пространственной дисграфии (расстройства зрительно-пространственных синтезов и нарушение пространственных представлений, трудности выполнения пространственно-ориентированных движений, конструирования целого из отдельных элементов) пространственную апраксию, что говорит о необходимости ее раннего выявления и коррекции [10].

Для обследования пространственного праксиса мы предлагаем использовать следующую схему. За основу включаются одноручные и двуручные пробы на пространственную координацию (сначала по образцу, затем по инструкции: показать левую руку; вытянуть руку вперед; положить руку на бок; отвести руку назад; поднять руку к подбородку; сжать пальцы в кулак – разжать) и пробы Хэда [10]. Для диагностики состояния пространственного мануального праксиса подходит методика кубиков Кооса, позволяющая определить состояние пространственного анализа и синтеза (стимульный материал методики – набор цветных квадратов, из которых необходимо сложить узор по образцу; в каждой серии задания постепенно усложняются). Следующая методика – это куб Линка: задание представляет собой конструирование большого одноцветного куба из группы маленьких, стороны которых определенным образом окрашены в три цвета. Простой, но эффективной методикой является тест «Складывание геометрических фигур из спичек»: ребенок должен по образцу составить определенную фигуру из двух, трех или четырех спичек, сложность фигуры от испытания к испытанию возрастает. Для диагностики пространственного графического праксиса целесообразно использовать копирование фигуры Тейлора и Рея-Остерица: просим ребенка сначала срисовать изображение, фигуры, состоящей из 18 элементов, которые можно разделить на три группы: общую форму (большой прямоугольник), внешние элементы (квадраты, кресты, треугольники), и внутренние элементы в общей форме (линии, окружности) [2]. А.П. Бизюк для диагностики оптико-пространственной апрактоагнозии, предлагает рисование какого-то предмета, начиная от самых простых (куб), и заканчивая композиционными решениями типа «дом – дерево – человек». При этом каждый элемент предметного изображения оценивается по наличию или отсутствию значимых признаков. Учитывается наклон рисунков, характер линий, пропорциональность и т. п. [3].

Нами было проведено исследование состояния пространственного праксиса детей с дизартрией на базе МБДОУ № 64 города Челябинска. В исследовании приняло участие 14 детей старшего дошкольного возраста из подготовительных групп. У всех значилось логопедическое заключение дизартрия (стертая дизартрия, МДР). В итоге мы получили следующие результаты (см. рис. 1). Было выявлено, что лишь у 1 ребенка отмечается высокий уровень сформированности пространственного праксиса. Эта девочка правильно воспроизвела позы, задания не вызывали трудностей (на выполнение пробы «куб Линка» было затрачено достаточно много времени, но она справилась), а значит оптико-пространственные функции хорошо развиты. У 7 детей был выявлен средний уровень сформированности пространственного праксиса, так как самостоятельное выполнение заданий было затруднено, требовалась помощь, детям было сложно перенести позу с одной руки на другую, большинству были малодоступны пробы «кубики Кооса» и «куб Линка». 6 детей показали низкий уровень сформированности

пространственного праксиса, так как не выполнили задания без помощи педагога, не смогли выразить пространственные отношения.



Особенности недоразвития пространственного праксиса имеют, в большинстве случаев, вторичный характер, а это значит, что они корректируются специальным обучением [4].

Ранняя диагностика и коррекция, опирающаяся на активное развитие и пластичность мозга ребенка, может давать отличный результат. Но, большинство исследователей отмечает, что по мере взросления ребенка эти возможности тают на глазах [11].

Таким образом, пространственный праксис является важной функцией, нарушение которой оказывает негативное влияние на психическое развитие ребенка. Необходимо целенаправленно заниматься профилактикой нарушений пространственного праксиса.

Библиографический список

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. Москва, 2007. 319 с.
2. Ахутина Т.В. Диагностика нарушений праксиса и реабилитация больных с апраксией при повреждениях головного мозга. Клинические рекомендации. Москва, 2014, 49 с.
3. Бизюк А.П. Основы нейропсихологии. Санкт-Петербург, 2005. 293 с.
4. Бурачевская О.В. Развитие пространственного гнозиса и праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8500/>
5. Верясова Т.В. Коррекционно-развивающая система формирования моторного праксиса в структуре преодоления общего недоразвития речи у детей с дизартрией. - Автореф. дисс.... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1999.
6. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. Москва, 2005. 384 с.
7. Волкова Л.С. Логопедия. Москва, 1998. 680 с.
8. Коноваленко С.В. Развитие психофизиологической базы речи у детей дошкольного возраста с нарушениями развития. Санкт-Петербург, 2017. 128 с.

9. Коновалова Е.Г. Особенности пространственного праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи // Инновационная наука. 2017. №4. С. 88-90
10. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи. Екатеринбург, 2008. 140 с.
11. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Москва, 2002. 232 с.
12. Шереметьева Е.В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста. Москва, 2013. 216 с.

Лаевская Н.Л., учитель-логопед МБДОУ
«Детский сад №548», г. Екатеринбург
nina_laevskaia@mail.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР

Современное дошкольное образовательное учреждение не может успешно реализовывать свою деятельность и развиваться без широкого сотрудничества с социумом на уровне социального партнерства. Наш детский сад посещают дети с различными образовательными потребностями, в том числе и дети с тяжелым нарушением речи (ТНР). Преодоление речевых нарушений у детей с ТНР – очень сложная и трудоемкая работа. Процесс включения детей с особыми образовательными потребностями в общество требует особого внимания. Социализация определена как процесс становления личности, обучения и освоения индивидом ценностей, норм, образцов поведения, присущих обществу. Кроме того, она предполагает освоение социальных ролей, культуры общества. Социальная адаптация является многогранным процессом, предполагающим формирование личностных качеств, определяющих взаимоотношения с другими детьми и людьми, развитие самосознания, осознание своего места в обществе. Одним из направлений нашей работы стало использование возможностей социума в реализации коррекционных, образовательных, воспитательных задач в работе с детьми с ТНР.

В рамках комплексного взаимодействия нами организовано социальное партнерство с лицеем №135. Лицей ежегодно организует семинары по преемственности. Под преемственностью между детским садом и школой подразумевается система связей, обеспечивающих взаимодействие основных задач, содержания и методов обучения единого непрерывного процесса образования на смежных этапах развития ребенка. Совместные мероприятия с учащимися – бывшими воспитанниками решают задачу повышения качества коррекционной работы и эффективности овладения речевыми навыками. Частые гости детского сада, наши бывшие воспитанники, а ныне лицеисты. Школьникам интересно вспомнить, как они ходили в этот садик, играли игрушками, были такими же маленькими. А сейчас они могут поделиться своим опытом, поиграть с малышами, научить их многому. Разновозрастное общение взаимно обогащает детей. Лицеисты представляют нам свои проекты, которые успешно защитили на уровне класса, лицея. Чтобы материал был интересен для дошкольников воспитатели и специалисты проводят предварительную работу. А школьники

уверенно представляют свои презентации, стараются, чтобы их выступление было доступным для наших дошколят. А в заключении задают вопросы малышам. Взаимодействие между детским садом и лицеем, осуществляемое в процессе проведения совместных мероприятий, способствует совершенствованию коммуникативных компетенций, успешной социализации детей.

Для повышения эффективности коррекционной работы нами используются возможности культурных учреждений района, города. Для нас было интересно сотрудничество с центром традиционной народной культуры Среднего Урала, в рамках которого были организованы мастер классы на тему «Старинные ремесла России», «Работа с каменной крошкой».

Совместно со студией рисования «Солнечный дом» проводились мастер-классы по рисованию песком. В организации данных мероприятий оказывали содействие бывшие родители. Работа с песком способствует гармонизации эмоционального состояния детей, создает творческую атмосферу, располагает к гармоничному взаимодействию.

Нами организуются экскурсии в музей истории завода «Уралхиммаш», где для детей проводятся занимательные беседы, тематические выставки детских рисунков.

С целью формирования любви к книгам, бережного отношения к ним и, конечно, углубление интереса к предстоящей школьной жизни педагоги поддерживают тесную связь с детской библиотекой им. Гайдара, с филиалом Чкаловский «Библиотечного центра Екатеринбург». Дошколятам интересно посещать библиотеку, знакомиться с обстановкой. Ребята узнали, что основную ценность библиотеки составляют книги, в которых содержится много самой интересной информации. Библиотекари рассказывают юным читателям, для чего нужна библиотека; знакомят с правилами поведения в библиотеке, с правилами обращения с книгой. Ребята видят, что у каждой книги есть своя "квартирка" – то место на книжном стеллаже, где она должна находиться, чтобы любой человек, желающий прочитать данную книгу, мог легко и быстро самостоятельно ее найти. Дети имеют возможность взять журналы, полистать их, рассмотреть иллюстрации. А многие ребята показали, что умеют читать, чем удивили хозяек библиотеки. Дошкольники получают массу впечатлений, библиотека – потенциальных посетителей-читателей. А как записаться в библиотеку – ребята рассказывают своим родителям.

Сотрудники филиала «Чкаловский» «Библиотечного центра Екатеринбург» организовали заочную экскурсию по улицам Химмаша для детей нашего детского сада. Для самых юных участников краеведческого проекта «Южные ворота города Екатеринбург» была разработана программа «Улицы родного Химмаша». В самом начале занимательного путешествия дошколята совместными усилиями собрали символическую пирамиду знаний о родной стороне. Каждый «этаж» пирамиды – планета, страна, город..., приближал юных краеведов к своей «малой Родине», улице, на которой они живут. Работа по данному направлению способствовала повышению качества овладения детьми с ТНР навыками речевой практики, совершенствованию коммуникативных компетенций, успешной социализации, расширению кругозора у детей.

Работая в таких условиях, мы создаем возможность расширять культурно-образовательную среду и влиять на широкий социум, гармонизируя отношения социальных групп, получая определенные социальные эффекты образовательной деятельности. Тесное взаимодействие работников библиотек, других

образовательных учреждений и педагогов дошкольного учреждения позволяет добиться эффективного педагогического результата. Мероприятия, реализуемые в рамках представленных проектов, неоднократно освещались в СМИ («Химмаш газета», <http://www.udoma66.ru/>), устанавливая коммуникации между детским садом и социумом.

Социальное партнерство предоставляет дополнительные возможности использования социума в реализации образовательных, воспитательных задач:

- обеспечивается учет требований родителей к качеству образования детей;
- открываются более широкие возможности для совместных досугов;

– осуществляется подготовка детей к более легкой адаптации в новой социальной среде.

Оценка опыта взаимодействия показала, что социальное партнерство способствовало приобретению детьми комплекса ключевых компетенций: социальных культурных, языковых, информационных.

Библиографический список

1. Никольская О.Д. Формирование социально-педагогического партнерства как одного из условий развития системы дошкольного образования / О.Д. Никольская // Национальный проект образования: практика реализации. – Челябинск, 2005.

Лашова О.В. педагог-психолог МАДОУ
«ЭКОСАД» г. Перми lashovaoksana@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ЛИЦ С ОВЗ В РОССИИ

Ежедневно мы наблюдаем ухудшение психосоматического здоровья детей в непростых обстоятельствах нашей жизни. Проблема разработки новых эффективных способов работы с "особыми" детьми сегодня одна из самых актуальных. Главным образом это касается детей с ограниченными возможностями здоровья.

Дети с ОВЗ – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Дети с ОВЗ имеют разные нарушения развития: нарушение слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая ранний детский аутизм, с задержкой и комплексными нарушениями развития. Проблемы образования этих детей в нашей стране весьма актуальны. Для того чтобы в дальнейшем жизнь таких детей была полноценной, необходимо обеспечить оптимальные условия для их успешной интеграции в среду здоровых сверстников уже в дошкольном учреждении. Создание этих условий задача сложная, требующая комплексного подхода и полной отдачи от всех участников процесса. Для ее решения мы не должны принуждать детей с ОВЗ адаптироваться под имеющиеся условия, а должны быть готовы изменить систему образования, спроектировать новые формы организации образовательного пространства. Практика последних лет убедительно свидетельствует об эффективности совместного обучения детей с инвалидностью, детей с

ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей. Сегодня инклюзивным или включающим образованием называют совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с нормативно развивающимися сверстниками. Дети с особыми образовательными потребностями в такой практике смогут расти и развиваться вместе с другими ребятами, посещать обычные учебные заведения, заводя в них своих друзей. В общем, жить, как живут все остальные дети. Но по различным причинам такие дети зачастую ограничены в общении со сверстниками, что лишает их приобретения социальных навыков. Выходят в мир совершенно неподготовленными, с большим трудом приспосабливаются к изменившейся обстановке, остро чувствуют недоброжелательность и настороженность окружающих, болезненно на это реагируют. Порой бывают совершенно не социализированы.

Стоит отметить ряд проблем, с которыми сталкивается система образовательного пространства.

Не все детские сады могут позволить себе организацию инклюзивных групп, так как, появляется необходимость в приобретении дополнительных средств обучения, специального оборудования, средства для организации безбарьерной среды и т. д.

Отсутствие необходимой методической литературы, является также актуальной проблемой. В ДОУ обязательно должна быть литература коррекционного вида, которая необходима при организации НОД детей с ограниченными возможностями здоровья.

Важным моментом в образовании является отсутствие у педагогического состава опыта и психологической готовности принять ребенка с ОВЗ в обычной группе детского сада. Необходимо проводить соответствующую работу по повышению квалификации педагогических кадров, по воспитанию у взрослых непредвзятого отношения к «особенному» ребенку, способности принять его на равных с остальными членами детского коллектива. Также остро стоит вопрос нехватки специалистов (дефектологов и т. д.), а ведь организовать полноценное коррекционно-педагогическое сопровождение детей с особыми потребностями здоровья возможно только при слаженной совместной работе всех специалистов. Немаловажной проблемой является отношение родителей как нормально развивающихся детей, так и родителей детей с ОВЗ к внедрению инклюзивного образования в ДОУ. Со стороны родителей «особых» детей зачастую возникает ситуация, когда они перестают реально соотносить возможности особого ребенка и перспективы его развития, и просто перекалывают ответственность за воспитание ребенка на специалистов. Эту проблему нужно решать в тесной взаимосвязи родителей, воспитателей специалистов ДОУ.

Несмотря на все проблемы инклюзивное образование способствует социальной адаптации детей с ОВЗ с самого раннего возраста, развитию их самостоятельности и независимости, и что немало важно, подталкивает современное общество к изменению отношения к ним, учит здоровых детей видеть в других людях равных себе независимо от их особенностей, быть более толерантными и прививает уважение к людям с ограниченными возможностями здоровья.

Большинство детей с ОВЗ воспитываются в детских садах компенсирующего вида и в компенсирующих группах детских садов комбинированного вида. Обучение и воспитание в дошкольных учреждениях осуществляются в соответствии со

специальными коррекционно-развивающими программами, разработанными для каждой категории детей с ограниченными возможностями здоровья.

Поддерживать инклюзивное образование – значит давать детям шанс стать частью общества, развивать таланты, социализироваться. В нашей стране многое уже сделано для развития инклюзивного образования. В штат специальных дошкольных образовательных учреждений вводятся специалисты – логопеды, сурдопедагоги, олигофренопедагоги, тифлопедагоги, дополнительные медицинские работники. В компенсирующих учреждениях организованы специальные виды занятий, такие, как развитие слухового восприятия, коррекция звукопроизношения, развитие зрительного восприятия, лечебная физкультура и др. Подобные направления работы имеются и в обычных детских садах, где они включаются в содержание общеразвивающих занятий. Для детей, нуждающихся в длительном лечении, существуют различные оздоровительные образовательные учреждения санаторного типа (санаторные школы-интернаты, санаторно-лесные школы, санаторные детские дома для детей-сирот, и детей оставшихся без попечения родителей). Эти учреждения оказывают помощь семье в воспитании и получении образования, проведении реабилитационных и лечебно-оздоровительных мероприятий, адаптации к жизни в обществе, социальной защите и разностороннем развитии детей, нуждающихся в длительном лечении. Дети с ограничениями в здоровье часто страдают от дискриминации и отчуждения в т.ч. и в образовании. Значительное число их обучается в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения, в котором созданы необходимые условия не только для их обучения и воспитания, но и лечения, коррекции имеющегося дефекта, реабилитации и социальной адаптации. В России создана достаточно широкая дифференцированная сеть специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, умственной отсталостью.

На современном этапе в условиях внедрения ФГОС ДО концепция интегрированного обучения и воспитания является ведущим направлением в развитие специального образования в нашей стране. Это означает равноправное включение развивающегося в условиях недостаточности (психической, физической, интеллектуальной личности во все возможные и необходимые сферы жизни социума), его достойной социальной статус и самореализацию в обществе. Проблема воспитания и обучения детей с ОВЗ в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода, так как не все дети, имеющие нарушения в развитии, могут успешно интегрироваться в среду здоровых сверстников. Индивидуальный образовательный маршрут предполагает постепенное включение таких детей в коллектив сверстников с помощью взрослого, что требует от педагога психологических установок на формирование умения взаимодействовать в едином детском коллективе. Дети с ОВЗ могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно реализованного процесса воспитания и обучения, удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей, заданных характера нарушения их психического развития.

Интеграция в общество человека с ограниченными возможностями здоровья, на данный момент, означает процесс и результат предоставления ему всех прав и реальных возможностей участвовать во всех видах социальной жизни общества

наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отставание в развитии и ограничения возможностей жизнедеятельности. Следовательно, интегрированное обучение создает основу для выстраивания качественно нового взаимодействия между массовым и специальным образованием, преодолевая барьеры и делая границы между ними прозрачными. При этом за каждым ребенком, имеющим отклонения в развитии, сохраняется необходимая ему специализированная психолого-педагогическая помощь и поддержка, которые реализуются в зависимости от структуры дефекта, психофизических, психологических особенностей лечения в условиях определенных моделей интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся детей.

Библиографический список

1. Ратнер, Ф.Л., Юсупова, А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. – М.: ВЛАДОС, 2009.
2. Малеванов, Е.Ю. Моделирование активной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья: дис. канд. пед. наук. – М., 2009.
3. Афонькина Ю.А., Себрукович З.Ф., Бороздина О.В., Дубина Е.В., Светлова Е.Н., Шемякина И.Н. Адаптированная образовательная программа для работы с детьми 4–7 лет с ОВЗ. – Волгоград: Учитель.

Маниадзе Н.А., учитель-дефектолог МАДОУ
«Центр развития ребенка – детский сад №
137» г. Пермь maniadze94@mail.ru

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ АДАПТАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА К НУЖДАМ КАЖДОГО РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ГРУППАХ РАННЕГО ВМЕШАТЕЛЬСТВА

Одним из наиболее приоритетных течений современной специальной педагогики и психологии, как в России, так и за рубежом является ранняя помощь детям с отклонениями в развитии. Раннее вмешательство - это все виды мероприятий, ориентированных на развитие ребенка, а также на сопровождение родителей, которые осуществляются непосредственно и незамедлительно после определения состояния и уровня развития ребенка. Раннее вмешательство направлено как на ребенка, так и на родителей, семью и его социальное окружение.

В сфере здравоохранения и образования предметом внимания является ранняя комплексная реабилитация и раннее сопровождение детей с ОВЗ, которая на сегодняшний день становится чрезвычайно актуальной. Специалистами выявлено, что возраст от рождения до 3х лет включительно является этапом стремительного и интенсивного начального развития качеств и свойств личности. В связи с этим целесообразно заняться развитием ребенка с первых лет жизни. Было установлено, что психолого-педагогическое сопровождение является важным элементом образовательной системы, которая позволяет создавать условия для успешного развития детей с ОВЗ, начиная с ранних этапов развития [5].

Система ранней помощи препятствует возникновению вторичных нарушений в развитии, и позволяет наиболее результативно использовать сенситивные периоды

развития высших психических функций, благодаря предельно широкому охвату детей с нарушениями в развитии на ранних стадиях онтогенеза. Максимально раннее начало комплексного психолого-педагогического сопровождения семьи, которая воспитывает ребенка с особыми образовательными потребностями, является залогом оптимизации образовательных возможностей и социально-экономических перспектив ребенка, шагом к совершенствованию защиты прав ребенка и прав инвалидов, а также качественному утверждению их положения в обществе [3].

Так, современная модель ранней помощи в Швеции ориентирована на концептуальную модель, которая имеет название «Модель системного развития». Тем не менее, не все базовые принципы этой модели в одинаковой степени выполнены и представлены в системе ранней помощи Швеции. В реальной практике имеется только тенденция к многоаспектности, упор ставится на ребенка, в особенности - на сопоставлении его с возрастными нормами развития. Большая часть диагностических и коррекционных мер сконцентрированы на ребенке, меньше внимания отводится взаимодействию с взрослыми и сверстниками, оценке среды и семьи [2].

Кроме того следует выделить различия в построении системы ранней помощи в Соединенных Штатах Америки и Швеции. В США работа служб базируется на праве человека иметь к ним доступ, в случае если у него обнаружены какие-либо специфические проблемы, представляющие собой «критерий доступа» в эти службы. В данной стране не имеется практики обучения всех детей раннего возраста или ухода за ними - организация этой деятельности целиком ложится на семью ребенка. Дети приобретают возможность доступа к надлежащим службам только после того, как у них будут обнаружены определенные проблемы или их отнесут к группе риска. Из этого следует, что немалая часть служб ранней помощи в США представляют собой специализированные, и сосредотачиваются на специфических группах детей. В Швеции имеется система раннего ухода для абсолютно всех детей, в том числе и детей с ОВЗ. Ресурсы разделяются среди детей согласно их потребностям и на основании тех решений, которые были приняты муниципальным сообществом [1].

В России система ранней помощи находится в стадии становления. Начиная с середины 90-х годов, Министерством образования РФ в качестве приоритетной выдвигается задача создания системы ранней помощи детям с проблемами в развитии. Путем развития системы медико-психолого-педагогического патронажа и ее реализации на базе функционирующих психолого-медико-педагогических центров и психолого-медико-педагогических консультаций и служб, происходит формирование системы ранней диагностики нарушений развития и ранней комплексной помощи.

Санкт-Петербург был первым регионом в России и странах СНГ, где по инициативе городского Правительства в тесном сотрудничестве между российскими и международными научно-исследовательскими и практическими государственными и негосударственными организациями с начала 90-х годов стали развиваться программы раннего вмешательства.

16 июня 1992 года решением Малого Совета Санкт-Петербургского городского Совета народных депутатов от 16.06.1992 № 158 была утверждена программа «Абилитация младенцев» в составе комплекса приоритетных социальных программ «Защита семьи и детства». При непосредственной поддержке Правительства Санкт-Петербурга в 1992 году был создан «Санкт-Петербургский негосударственный Институт раннего вмешательства», ставший методическим центром по формированию городской системы служб раннего вмешательства, осуществивший подготовку кадров и отработку зарубежных инновационных технологий с учетом российских особенностей.

В данное время благодаря совместным усилиям органов государственной власти и некоммерческого сектора в Санкт-Петербурге создана и функционирует уникальная для России система служб раннего вмешательства для детей в возрасте от 0 до 3 лет, входящих в группу биологического и социального риска, и детей-инвалидов. Деятельность этих служб ориентирована на создание предельно возможных функциональных способностей ребенка, и, кроме того, гарантирует его психическое и физическое благополучия при прямом участии в коррекционном процессе его родителей.

Программы раннего вмешательства – одно из самых результативных направлений профилактики детской инвалидности и социального сиротства, которые получили обширную популяризацию в разных регионах России и странах СНГ.

Развитие ранней помощи в 21 столетии осуществляется в совокупности изменений взглядов на людей с инвалидностью, утверждающей ценность и права любого человека экологического взгляда на природу его функционирования. Этот процесс связан с переходом от медицинской модели инвалидности на биосоциальную, а кроме того, – в связи с обширным распространением гуманистической парадигмы. Это развитие сопровождается пересмотром целой системы ранней помощи, в том числе исследование стандартов качества, которые призваны гарантировать доступность, прозрачность оказания услуг, содействие родителей в абсолютно всех действиях жизненного цикла их оказания/получения, рефлексивность всех специалистов команды. В данном контексте наибольшую значимость приобретают воздействия на факторы окружающего мира ребенка, включая как дополнительные продукты и технологии, так и социальные факторы в близком или удаленном окружении ребенка, всю систему общественных служб, которые были задействованы в региональной системе ранней помощи.

Сейчас, ребенок более не рассматривается как носитель какого-либо нарушения, а воспринимается как личность со своими способностями и ограничениями, которая нуждается в адекватной поддержке для увеличения возможностей его функционирования. Взгляд на ребенка и его реальные потребности, который формируется при составлении индивидуально-ориентированной программы развития (ИОПР) на основе принципов международной классификации функций (МКФ), призывает использовать новые подходы и методы при оказании ранней помощи ребенку и семье.

Функционирующие в настоящее время в России учреждения, исполняющие программы по ранней диагностике и ранней помощи детям с отклонениями в развитии, весьма немногочисленны, нередко трудятся как экспериментальные

площадки, тем не менее, настоящие положительные результаты их деятельности дают возможность осуществлять прогноз перехода от локальных очагов эксперимента к обширной социально-педагогической практике. Создание всероссийской программы развития системы ранней диагностики и ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии является делом ближайшего будущего, от успешной организации, которой зависят предупреждение инвалидности и сокращение степени ограничения жизнедеятельности и трудоспособности [5].

Таким образом, различие современного специального образования от специальной педагогики минувшего столетия заключается в наибольшем уменьшении разрыва между раскрытием первичного нарушения в развитии и началом целенаправленной коррекционно-педагогической помощи ребенку, обеспечение, специальными образовательными услугами начиная с самого рождения и в течение всей последующей жизни.

Содержание и формы работы детей с ОВЗ направлены на создание системы комплексной помощи в освоении основной образовательной программы начального общего образования, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию [1].

В основе этой работы лежит единство четырех функций: диагностики проблем, информации о проблеме и путях ее решения, консультация на этапе принятия решения и разработка плана решения проблемы, помощь на этапе решения проблемы. Основными принципами содержания и форм работы в образовательном учреждении детей с ОВЗ являются: соблюдение интересов ребенка; системность; непрерывность; вариативность и рекомендательный характер.

Таким образом, реабилитация детей с ОВЗ представляет собой систему и процесс восстановления способностей ребенка к самостоятельной общественной и семейно - бытовой деятельности. В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья логопеды и психологи стремятся использовать технологию обеспечения социально психологического благополучия ребенка – обеспечение эмоциональной комфортности и хорошего психологического самочувствия в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Библиографический список

1. Ахметзянова А.И. Становление и развитие ранней помощи детям с нарушениями в развитии в России и за рубежом // Неврологический вестник. – 2015 — Т. XLVII, вып. 1.-С.73-79.
2. Ахметзянова А.И. Формирование жизненной компетенции у детей с сочетанными нарушениями в условиях Лекотеки // Теория и практика общественного развития Научный журнал ISSN 1815-4964 (print) ISSN 2072- 7623 (online). – ООО «Издательский дом «Хорс».-2013.- № 4
3. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб.: Союз, 2011 – 128с.
4. Нищева Н.В. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (от 3 до 4 лет). - М.: «Детство-Пресс» - 2014 - 47 с.
5. Примерная парциальная образовательная программа для детей раннего возраста "Первые шаги" / Под общ. ред Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой, С.Ю. Мещеряковой. – М: МГППУ, 2014 — 189 с.

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА С ЗПР ПОСРЕДСТВОМ ПЕСОЧНОЙ ИГРОТЕРАПИИ

Слабый и неустойчивый познавательный интерес, эмоциональная лабильность, – это те характеристики ребенка, имеющего диагноз задержка психического развития (ЗПР), которые препятствуют образовательной деятельности. Детям с ЗПР свойственна раздражительность, неусидчивость, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, отсутствие познавательной активности.

Для достижения развивающего эффекта, для получения пусть даже минимального результата в процессе занятий, необходимо подобрать такие методики, средства, которые позволят усилить познавательную активность ребенка, а также способствуют снижению его эмоционального напряжения, «заземлению» отрицательной энергии. Каждый педагог, работающий с такими детьми, постоянно находится в поисках мотиваторов для каждой встречи с ребенком.

В своей практике я использую игры с песком, как средство повышения познавательной активности, как средство, стабилизирующее эмоциональное состояние и как проводник на пути к когнитивной сфере ребенка.

Стандартные формы обучения дают меньший воспитательный и образовательный эффект, нежели занятия, перенесенные в песочницу. Игры с песком – это одна из форм коррекции эмоционально-волевого состояния у дошкольников с ЗПР.

Играя с песком, усиливается желание ребенка узнавать что-то новое, экспериментировать и работать самостоятельно. Также в песочнице мощно развивается тактильная чувствительность как основа «ручного интеллекта». В играх с песком более гармонично и интенсивно развиваются все познавательные функции (восприятие, внимание, память, мышление), речь и моторика.

Занятия с песком строятся на следующих принципах: принцип индивидуального подхода, доступности, наглядности, научности, принцип систематичности и последовательности. Соответствуя данным принципам, ориентируемся на индивидуально-психологические особенности ребенка, работа строится с учетом этих особенностей. Предлагаемый ребенку материал, соответствует содержанию, методам и формам работы, возрастным особенностям детей, уровню их развития. В процесс усвоения детьми знаний и формирования у них различных умений и навыков привлекается множество наглядностей. Для того, чтобы дети не испытывали интеллектуальных, эмоциональных и физических нагрузок, в работе учитываются особенности развития детей, их возможности

У детей с ЗПР наблюдается повышенная утомляемость, неустойчивое внимание, низкая познавательная активность, трудность общения с окружающими. Главная задача педагогов – исправить недостаток речи, скорректировать имеющиеся проблемы и адаптировать детей к школьному обучению.

Систематическое использование песочной игротерапии является эффективной технологией и позволяет добиться желаемого эффекта.

Через игру происходит комплексное развитие личности ребенка. Дети проявляют особый интерес к играм с песком. Как правило, сами дети, в зависимости от настроения выбирают вид песка, с которым мы будем работать. Если ребенок приходит возбужденный, либо чем-то обиженный, то его выбор падает на кинетический песок. В более благоприятном, гармоничном состоянии – юнгианская песочница. Ну а иногда, когда хочется сделать что-то для родителей, педагога, для самого себя, мы рисуем. Рисуем на световом планшете. С детьми постарше делаем картины из цветного песка. Конечно же, дети не с первого занятия способны самостоятельно выбирать. Первые несколько занятий направлены на то, чтобы познакомить детей с различными видами песка, с возможными формами работ. И только в процессе проигрывания, дети интуитивно начинают чувствовать разный терапевтический эффект в зависимости от того, каким песком они играют. Только после этого, ребенок способен сам определить необходимую ему деятельность. Задача педагога быть готовым переложить заготовленную для занятия форму работы на тот вид песка, которым сегодня ребенок решил заняться. Добиться обучающего, познавательного, проективного эффекта помогает создание естественной стимулирующей среды, в которой ребенок чувствует себя комфортно и защищено. Дети с большим желанием совершают увлекательные путешествия по стране песочных игр, где их ждут новые приключения и знакомства. А также проявляют творческую активность в сочинении сказок на песке.

Дети, имеющие проблемы в развитии, быстро утомляются, когда сталкиваются с тяжелыми заданиями. А песок помогает дольше сохранять работоспособность ребенка. Ведь даже трудные задачи на песке решаются легче. В песочницу мы переносим развивающие игры, где центральную линию занимает развитие когнитивной сферы, а эмоциональная коррекция носит сопутствующий характер. Например, проигрывание известной игры мемори, где ребенку необходимо попарно раскапывать одинаковые элементы: фигурки животных, бусины, заламинированные картинки, др. Игра сама по себе направлена на развитие памяти и внимания, а играя в песке, мы еще дополнительно, за счет пересыпания и раскапывания, работаем на моторику и эмоциональную регуляцию. С кинетическим песком очень удобно проигрывать упражнения на развитие сенсорных эталонов. Мы ищем следы, заполняем формочки и создаем композиции. Кинетический песок хорошо снижает агрессию, нормализует настроение. Некоторым деткам, со слабой моторикой тяжело поддается пластилин и с ними мы долго – долго лепим из кинетического песка. Для формирования математических представлений изготавливаем геометрические фигуры, делим на равные части, либо на определенное количество кусков «испеченные» пироги. Световой планшет отлично подходит для двуручного рисования, которое широко используется как метод стимуляции межполушарного взаимодействия. Также на планшете очень удобно работать с помощью коктейльных трубочек, кисточек, раскрашивать песком рисунки педагога. Юнгианская песочница незаменима. В нее можно прятать, создавать ландшафты, устраивать песчаные бури, играть в палеонтологов и археологов.

Занятия проходят как индивидуально, так и с подгруппой детей. Занятия в подгруппе позволяют проигрывать целые истории. Мы называем их песочными. Особенным деткам сложно придумывать, играть в вымышленные сюжеты, поэтому мы берем сюжеты известных сказок и играем в театр на песке.

Помимо песка, детям предлагаются на выбор различные наборы игрушек, природный материал, бусинки, пуговицы. В общем, всякая всячина, которая не превышает размеры песочниц.

Каждую встречу мы начинаем с ритуала приветствия. Также обязательно прощаемся с песочком. Мы учимся его любить, беречь, создаем с его помощью символы дружбы, любви, семьи.

Коррекция эмоционально-волевой сферы дошкольников с ЗПР осуществляется по направлениям: формирование способности к волевым усилиям, произвольной регуляции поведения; преодоление негативных качеств формирующегося характера, предупреждение и устранение аффективных, негативистских проявлений, отклонений в поведении. Используя игры и упражнения с песком на занятиях, можно добиваться концентрации внимания, сосредоточенности при выполнении определенного действия, побуждать детей к проявлению познавательной активности [3].

Таким образом, игры с песком это не только работа с актуальными эмоциями. Она способствует гармонизации эмоционального состояния детей. Играя с песком, мы способствуем решению задач коррекционно-развивающей работы, помогаем особенным деткам в достижении целевых ориентиров адаптированных образовательных программ, их социализации.

Библиографический список

1. Бережная Н.Ф. Песочная терапия в коррекции эмоциональной сферы детей раннего и младшего дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. – 2006. – №4. – С. 56-59.
2. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке: практикум по песочной терапии, 2005. – С.340
3. Епанчинцева О.Ю. Роль песочной терапии в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. – 2011. – С.78
4. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми. –2006. – С.84.

Микрюкова И.А., учитель – логопед
МАОУ СОШ №5 СП «Детский сад №44»
г. Краснокамска 100566m@mail.ru

РАННЯЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ЯЗЫКОВОЙ ПРОГРАММЫ МАКАТОН В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дети с тяжелыми нарушениями речи различной этиологии, согласно Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273 (вступивший в силу с 1 сентября 2013 года), относятся к детям с ограниченными возможностями здоровья. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети, имеющие отклонения в психическом или физическом развитии; состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания.

В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) в пункте 3.2.2. прописано: «Для получения без дискриминации качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих детей языков, методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного образования, а также социальному развитию этих детей, в том числе посредством организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья».

При отсутствии сформированной связной речи у детей затруднено общение со взрослыми и детьми; ребенок находится в коммуникативной «изоляции», испытывая при этом глубочайший эмоциональный дискомфорт. Кроме того, развитие умения произвольного высказывания является базовым умением для коррекции речевых нарушений в целом. Невозможно формировать правильное звукопроизношение, лексико-грамматический строй речи, слоговую структуру слова без опоры на связную речь.

Поэтому активизация речевой активности, формирование различных видов высказываний – одна из основных задач в работе учителя – логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Речевая недостаточность при тяжелых нарушениях речи у дошкольников может варьироваться от полного отсутствия речи до развернутой речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития (Левина Р.Е.).

При полном отсутствии связной речи, при наличии тяжелого клинического диагноза, для активизации речевой активности возможно применение элементов языковой программы МАКАТОН.

МАКАТОН – языковая программа альтернативной коммуникации, сочетающая звучащую речь, жесты и символы. Используется педагогами для помощи детям с различными коммуникативными нарушениями. МАКАТОН успешно применяется в случаях с аутизмом, синдромом Дауна, для детей с различными психоневрологическими заболеваниями, а также для детей с нарушениями слуха и дополнительными проблемами.

В своей статье я раскрою практические аспекты использования элементов этой программы для активизации речевой активности детей младшего дошкольного возраста.

Почему целесообразно использовать языковую программу МАКАТОН для детей младшего дошкольного возраста?



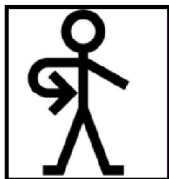
Во-первых: сочетание в программе жеста, графического символа и слова.

Специалисты знают, что дети с низкой речевой активностью часто заменяют слова жестами. Система МАКАТОН не предлагает отказаться от жестов во время речи. Жест в этой системе «поддерживает» слово.

Во-вторых, у детей младшего дошкольного возраста наглядно-действенное мышление. В системе МАКАТОН работа речевого анализатора сопровождается работой зрительного и двигательного анализаторов, что обеспечивает эффективность коррекционной работы.

В-третьих, графические символы в системе МАКАТОН (особенно на уровне 1 ступени базового словаря) представляют изображения, максимально приближенные к реальным предметам.

Например:



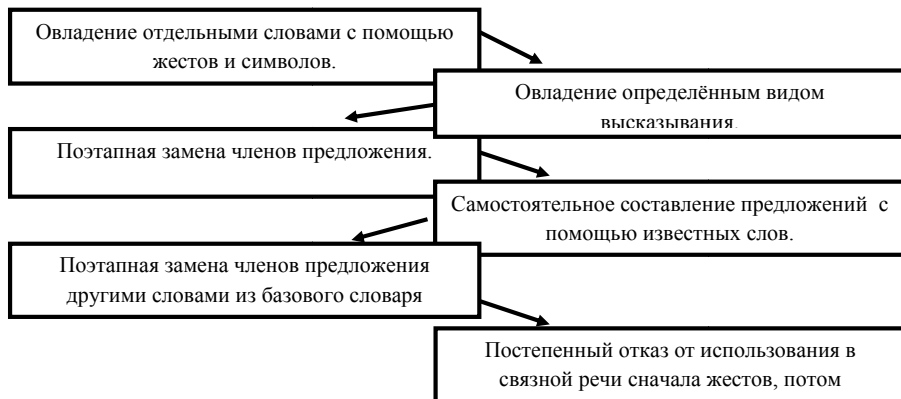
Я КОШКА



Данный опыт работы может быть использован специалистами в том случае, когда известные методики по формированию связной речи не приносят желаемых результатов.

Алгоритм работы с детьми младшего дошкольного возраста по активизации речевой активности заключается в следующем – у ребенка формируется стереотип определенного типа высказывания с опорой на жест и наглядный символ.

Алгоритм активизации речевой активности с использованием элементов языковой программы МАКАТОН у детей младшего дошкольного возраста с ТНР.



Содержание работы по формированию стереотипа высказывания:

– освоение отдельных слов с использованием жестов и картинок. Выбор слова на начальном этапе работы определяется его актуальностью для ребенка (например: для кого – то это будет название ближайших родственников (мама, папа и т. д); для кого-то – домашних питомцев (кошка, собака); игрушек (машина, самолет) и т.д.).

– после того, как ребенок овладел отдельными словами, предлагается определенный вид высказывания.



Я вижу кошку.

Обязательно в высказывании присутствует слово, обозначающее действие, т.к. дети с низкой речевой активностью практически не используют глаголы в связной речи, далее, по мере усвоения данного типа высказывания, происходит замена слов в предложении:

- сначала изменяются слова, обозначающие того, кто выполняет действие (мама, папа, брат, сестра, кошка, собака, ...) – одушевленные и неодушевленные существительные:

- Мама видит кошку.
- Папа видит кошку.
- Брат видит кошку.

- затем меняются слова, обозначающие предмет (кошка, собака, машина, самолет, ...):

- Я вижу телевизор.
- Я вижу телефон.
- Я вижу собаку.

- глагол заменяется на другой после освоения определенного словаря существительных:

- Я рисую кошку.
- Я вижу кошку.

На этом этапе используются слова из 3 и 4 стадии базового словаря языковой программы МАКАТОН. Ребенок самостоятельно комбинирует известные ему слова в предложения:

- Брат строит машину.
- Сестра рисует собаку.

По мере усвоения различных типов высказываний происходит постепенное исключение из работы сначала жестов, потом картинок.

Дальше формирование связной речи проходит по известным методикам обучения дошкольников.

Таким образом, у ребенка формируется определенный стереотип различных высказываний, которые он использует в самостоятельной речи. Речевая активность дошкольника повышается.

Библиографический список

1. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург, 1998.
2. Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет.

Нищева Н. В. Издание третье, переработанное и дополненное в соответствии с ФГОС ДО. СПб., ДЕТСТВО - ПРЕСС, 2015.

3. Штягинова Е. А. Альтернативная коммуникация. Методический сборник. Новосибирск, 2012.

Митрофанова Я.С., студентка

Научный руководитель: д.п.н., профессор
кафедры специальной психологии и
коррекционной психологии Репринцева Е.А.
Курский государственный университет, г. Курск
yana.mitrofanova.97@mail.ru

КОМПЛЕКСНАЯ СИСТЕМА РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Нарушения слуха в раннем и дошкольном возрасте оказывают существенное влияние на дальнейший ход развития ребенка. У таких детей наряду с первичными нарушениями отмечаются изменения развития речи и других психических процессов.

Ранняя помощь детям с нарушениями слуха подразумевает в себе следующие мероприятия:

- проведение аудиологического скрининга;
- дифференциальная диагностика;
- слухопротезирование;
- психолого-педагогическая помощь [1].

Главная задача создания системы ранней помощи – это разработка и апробация различных моделей скринингового и углубленного дифференцированного обследования всех детей первого года жизни для выявления детей с подозрением на отклонения в развитии и оказания разнообразных форм психолого-педагогической и социальной помощи детям и их семьям.

Изучением данной проблемы занимались такие выдающиеся ученые, как Л.С. Выготский, Ж.И. Шиф, И.М. Соловьев, А.А. Катаева, А.А. Венгер, Н.Г. Морозова, Е.А. Стребелева, Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт, О.Г. Приходько и другие.

Для успешной коррекционной помощи ребенку с нарушенным слухом необходимо раннее обнаружение нарушения, но все же диагностика детей с данным дефектом продолжает оставаться сложным вопросом, поскольку трудно отграничить глухоту от других сходных нарушений, которые имеют похожие внешние проявления.

При изучении особенностей психического развития пользуются основными принципами психологической диагностики: принципом комплексности, принципом целостного системного изучения ребенка, принципом динамического изучения, учетом возраста ребенка, индивидуальным подходом, а также качественным анализом результатов обследования и выявления потенциальных возможностей ребенка.

Комплексная медико-психолого-педагогическая помощь осуществляется следующими специалистами: психологом, сурдопедагогом, детским психиатром, логопед (при тяжелых речевых нарушениях). Всестороннее, полноценное обследование позволяет выявить причины и характер нарушения, а так построить

дальнейший маршрут коррекционной работы, что очень важно на ранних этапах развития ребенка, поскольку своевременно оказанная помощь может сделать гладить дефект [2].

Как известно, одним из самых актуальных вопросов сурдопсихологии и сурдопедагогики является раннее выявление и своевременная коррекция детей с нарушениями слуха. В настоящее время в нашей стране очень важной стала проблема разработки программ психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха.

Необходимо отметить, что остается открытым вопрос отсутствия необходимого количества диагностических центров для детей раннего возраста, а также профессионально обученных специалистов: сурдопедагогов, сурдопсихологов, которые знали бы особенности развития детей с нарушениями слухового анализатора. А также необходимо заметить то, что среди родителей мало распространена информация о воспитании и обучении ребенка с проблемами, рекомендации и методики по проведению повседневных коррекционно-развивающих занятий.

В г. Курске наибольшую популярность приобретает "Курский областной центр психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения". Основная цель данного учреждения - это своевременное предоставление комплексной (психолого-педагогической, медицинской и социальной) помощи детям с ОВЗ, а также обеспечение информационно-методической поддержки родителей и педагогов, которые участвуют в обучении и воспитании ребенка.

Еще одной немаловажной организацией в нашем городе является «Дом ребенка». В основу модели психолого-педагогического сопровождения детей-сирот раннего возраста были положены следующие принципы: гуманистическая направленность процесса психолого-педагогического сопровождения, целостность и последовательность этапов процесса психолого-педагогического сопровождения, единство диагностики и коррекции индивидуально-личностного развития воспитанников, учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, комплексное использование методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности, дифференцированный, личностный и коммуникативный подходы, а также интеграция усилий ближайшего социального окружения [3].

В настоящий момент работают и не перестают совершенствоваться программы Курской области, к которым относятся:

- «Поддержка семьи - защита ребенка»;
- «Мир равных возможностей»;

А также Федеральная программа «Доступная среда».

В настоящее время в системе специального образования прочно утвердился подход, который обеспечивает равенство возможностей всех субъектов образовательного взаимодействия. Он базируется на идее инклюзивного образования, в основу которого положена идеология, исключающая любую дискриминацию детей, обеспечивающая равное отношение ко всем людям и создающая особые условия для детей с особыми образовательными потребностями

Библиографический список

1. Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

2. Аксенова Л.И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной (коррекционной) педагогики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. № 3.С.14-16

3. Стребелева Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2— 3 лет): Ранняя диагностика умственного развития // Альманах института коррекционной педагогики РАО. — М., 2001. № 4. С.25-27

Михайлова С.В., учитель-логопед МАДОУ
«Детский сад №26», vip.reka444@bk.ru
Шадрина И.В., учитель-дефектолог
МБУ ДО "ДД(Ю)Т" г. Лысьва, garf1k@mail.ru

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С ЗПР И РАС В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Анализ требований Федеральных государственных образовательных стандартов позволяет определить пути и средства организации образовательного процесса для детей с ОВЗ в принципиально новых условиях, когда результатом обучения становится освоение адаптированной основной образовательной программы детьми с ОВЗ и формирование инклюзивной культуры всех участников образовательных отношений.

Целью психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в учебно-воспитательном процессе является поддержание комфортной образовательной среды, способствующей наиболее полному развитию интеллектуального, личностного и творческого потенциала детей с ОВЗ с приоритетностью подготовки детей к полноценной жизни в обществе.

В образовательной практике школ еще не сложилась система психолого-педагогического сопровождения обучающихся данной категории. МБУ «ППМС – центр» разработал проект «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР), расстройством аутистического спектра (РАС) по первому и второму вариантам обучения в условиях перехода на ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ», где мы являлись руководителями и координаторами данного проекта.

Работая учителем-логопедом и дефектологом, в рамках партнерских отношений, успешно участвовали в реализации муниципальных проектов «Время перемен» и «МОСТ». По итогам реализации проектов получен богатый методический и практический опыт. Все это позволило выступить с инициативой разработки проекта и апробации на одной из школ города модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ЗПР, РАС по первому и второму варианту. В проекте участвовало 12 обучающихся и их семьи, 3 учителя НОО, учитель-дефектолог, учитель-логопед, 2 педагога-психолога, администрация школы.

Городской экспертный методический совет присвоил нашему проекту статус муниципальной опытно - педагогической площадки.

Проект предполагал разработку и апробирование модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся данных категорий.

В процессе реализации проекта было:

- разработано техническое задание для всех участниками проекта;
- уточнены требований к условиям реализации АООП НОО обучающихся с ЗПР, РАС по первому и второму варианту;
- проведена экспертиза образовательной среды ОУ;
- подбор и апробация диагностических методик для психолого-педагогического обследования обучающихся данной категории;
- подбор и апробация коррекционно-развивающих и здоровьесберегающих технологий;
- подбор и апробация педагогических технологий сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Результат проекта: определены участники, механизмы взаимодействия, разработана модель и содержание каждого блока.

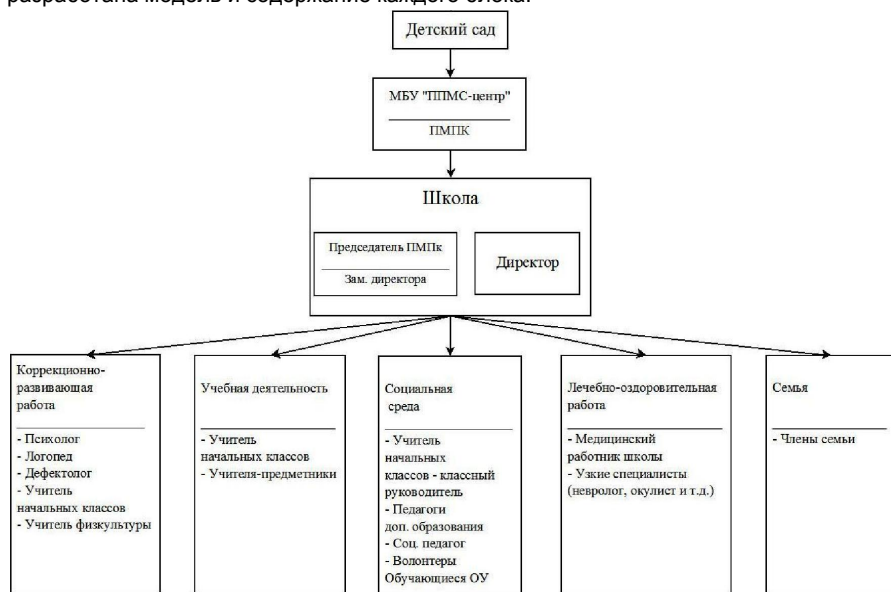


Рис. 1. Модель психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ЗПР, РАС по первому и второму варианту

Участники модели и их деятельность:

ДОУ – выявить проблемных детей и направить на ПМПк.

МБУ «ППМС-центр» – ресурсная структура, осуществляющая дополнительную коррекционно-развивающую помощь, необходимый объем которой выходит за пределы возможностей ПМПконсилиума образовательной организации.

ПМПк – определение статуса ребенка и потребности в создании специальных образовательных условий, выбор образовательной программы в соответствии уровня развития ребенка и общих направлений коррекционно-развивающей работы

Школа: Директор + ПМПк (завуч НОО, председатель ПМПк) несут ответственность за создание и реализацию необходимых условий, которые «прописаны» в заключении ПМПк.

Семья: Родители (законные представители) несут ответственность за жизнь, здоровье и обучение ребенка в соответствии его возможностям.

Психолого-педагогическое сопровождение и деятельность специалистов МБУ «ППМС – центра» в рамках модели.

Коррекционно-развивающая работа. Психолого-педагогическое сопровождение: Развитие тактильно-двигательного, слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, мышления, графо-моторных навыков, эмоционально-волевой сферы и саморегуляции. Деятельность специалистов Центра: Проведение занятий по дополнительным образовательным программам: «Развитие познавательных способностей», «АБВГДейка», «Уроки общения».

Учебная деятельность. Психолого-педагогическое сопровождение: Системное воздействие на учебно-познавательную деятельность ребенка, формирование универсальных учебных действий и коррекция отклонений в развитии. Успешное освоение АООП.

Деятельность специалистов Центра: Психологическое сопровождение учителей: консультирование, тренинг «Курорт одного дня». Методическое сопровождение учителей: всеобуч, ИМС замов, совещания председателей консилиумов, круглый стол по результатам мониторинга, индивидуальное консультирование, семинары-практикумы, ШМО учителей начальных классов, РМО узких специалистов (логопеды, психологи). Работа ПГ «Ключ к успеху» с целью совершенствования методов и приемов обучения детей с ОВЗ. Разработка и проведение для учителей города КПК (24 часа) «Коррекционное сопровождение образовательного процесса в условиях перехода на ФГОС обучающихся с ОВЗ».

Социальная среда. Психолого-педагогическое сопровождение: Развитие коммуникативных навыков и социальная адаптация: Организация досуга детей с ОВЗ, вовлечение их в кружковую, секционную, трудовую деятельность, экскурсии, участие в конкурсах, праздниках, концертах, спектаклях. Развитие толерантности в детской среде: проведение классных часов, тренингов.

Деятельность специалистов Центра: Проведение внеурочных мероприятий для детей с ОВЗ на базе ППМС-центра: конкурс «Новогодний сувенир», «Мой веселый язычок», Логопедическая олимпиада, игровая программа «В гостях у деда Мороза».

Лечебно-оздоровительная работа. Психолого-педагогическое сопровождение: Обеспечение сохранности и укрепление физического здоровья: наблюдение медработником школы, физиотерапевтические процедуры, массаж, контроль прохождения рекомендованного лечения. Деятельность специалистов Центра: Проведение профилактической программы «Дыши правильно», «Волна». Оказание физиотерапевтической услуги аппаратом «ДЭНС». Релаксационные занятия в сенсорной комнате.

Семья. Психолого-педагогическое сопровождение: Обеспечивает присмотр и уход. Несет ответственность за жизнь, здоровье и обучение ребенка в соответствии с его возможностями. Участвует в разработке ИОМ/ИОП. Является соисполнителем специальных образовательных условий. Выполняет рекомендации ПМПк по созданию «дополнительных условий»: необходимые медицинские исследования,

лечение, социальная адаптация «вне стен» образовательного учреждения. Поддерживает благоприятный эмоциональный фон и процесс психолого-педагогического сопровождения. Контролирует выполнение рекомендаций ПМПК. Деятельность специалистов Центра: Информационное просвещение, консультирование по темам: «Преимущества ФГОС для обучающихся с ОВЗ», «Успешность обучения младших школьников (с ЗПР) и роль родителей в организации учебно-воспитательного процесса». Тренинг «Понять, принять, помочь». Индивидуальное консультирование по обучению и воспитанию детей с РАС.

За время работы в проекте педагогический коллектив МБУ «ППМС – центр» сформировался в творческую, мобильную взаимозаменяемую команду специалистов. Эта команда является основным городским ресурсом деятельности по вопросам реализации требований ФГОС НОО для детей с ОВЗ.

В заключение отметим: опыт включения в процесс изучения и реализации требований стандарта является инновационным, интересным, достигнуты положительные результаты. В процессе коррекционной работы и наблюдений специалистов по результату полугодия одному обучающемуся с РАС и двум с ЗПР было рекомендовано повторное обращение на ПМПК для смены варианта обучения. Таким образом, своевременное определение трудностей в обучении детей и квалифицированная помощь всем участникам образовательных отношений позволили 100 % обучающихся освоить АООП (ЗПР 6 чел., РАС 2 чел.) и перейти в следующий класс.

Библиографический список

1. Закон «Об образовании в РФ»: информационно-правовое сопровождение руководителя образовательной организации (компакт-диск) – издательство «Учитель», 2014.
2. Методические рекомендации по созданию специальных образовательных условий для лиц с ОВЗ. / под ред. Абакировой Т.П. Новосибирский Областной центр диагностики и консультирования.
3. Письмо Минобрнауки РФ от 18.04.2008 N АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами».

Нехорошкова А.О., магистрант
Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры
теории и методики дошкольного и начального
образования Зырянова С.М.
Сургутский государственный педагогический
университет, г. Сургут 1995-nast@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО С СЕМЬЕЙ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Существует множество понятий взаимодействия воспитателя с семьями воспитанников в период адаптации к дошкольной образовательной организации, с

точки зрения разных наук, таких как философия, психология, педагогика, с точки зрения разных подходов и авторов. Если рассматривать взаимодействие педагогов с семьями воспитанников в период адаптации к дошкольной образовательной организации с точки зрения философии, то, оно предстает как относительное понятие, которое осуществляется с определенной скоростью и в определенном пространстве – времени, т.е. как материальный процесс, сопровождающийся передачей материи, движения и информации. Адаптация (от лат. *adapto* – приспосабливаю) – приспособление организма к внешним условиям [8].

Такие психологи, как Я.Л. Коломинский и др. утверждают, что взаимодействие воспитателя с семьями воспитанников в период адаптации к дошкольной образовательной организации – это взаимоинформированность, взаимопонимание, взаимоотношения, взаимопознание, взаимовлияние, взаимные действия, т.е. влияние сторон друг на друга своими личностными качествами при котором происходит обмен установками, привычками, переживаниями, чертами характера, ценностями [7].

Проблемой педагогического взаимодействия воспитателя с семьями воспитанников в период адаптации к детскому саду занимался и Л.С. Выготский, который рассматривает его как сложный процесс, и обозначил множество компонентов, из которых оно состоит: дидактических, воспитательных и социально-педагогических взаимодействий, обусловленных и опосредованных учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания [4].

В основе взаимодействия воспитателя с семьями воспитанников в период адаптации к дошкольной образовательной организации лежит процесс воспитания всесторонне развитой личности ребенка, поэтому, успех одного из субъектов взаимодействия зависит от усилий и действий другого [6].

Целью деятельности педагогов по организации взаимодействия с родителями детей в период адаптации выступает оказание родителям ребенка раннего возраста психолого-педагогической помощи, направленной на обеспечение единства семейного и общественного воспитания, профилактику дезадаптивных проявлений ребенка [3].

Л.А. Пучкова говорит о том, что старший воспитатель в процессе организации взаимодействия педагогов с родителями в период адаптации детей раннего возраста должен решать следующие задачи:

- выработка единого стиля воспитания и общения с ребенком в ДОО и семье;
- оказание квалифицированной консультации и практической помощи родителям по проблемам воспитания и развития ребенка в процессе адаптации и формирования у ребенка чувства защищенности и внутренней свободы, доверия к окружающему миру;
- активизация и обогащение воспитательных умений педагогов, родителей, поддержание их уверенности в собственных педагогических возможностях;
- обеспечение включения родителей в содержательную совместную деятельность с дошкольной образовательной организацией: построение развивающей среды и реализация воспитательно-образовательного процесса, в осуществлении хозяйственной деятельности и т.д. [10].

Для успешной адаптации детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации старший воспитатель должен организовывать комплексную деятельность педагогов с родителями, используя все многообразие форм и методов работы.

В настоящее время наиболее укрупненной классификацией является деление форм взаимодействия воспитателя с семьей на традиционные и нетрадиционные. Традиционными формами называют такие формы, которые проверены временем и стандартны для всех дошкольных образовательных организаций не только города, но и страны. Нетрадиционные формы работы – новые формы работы, которые помогают лучше оказать помощь семьям в воспитании и обучении ребенка.

Педагогам ДОО в работе с родителями необходимо: установить тесный контакт с родителями, который позволяет снять напряжение, тревожность за ребенка, сориентировать родителей на активное взаимодействие; принимать активное участие в жизни семьи; всегда находить время, чтобы поговорить с родителями; интересоваться проблемами ребенка, вникать во все возникающие в его жизни сложности, помогать развивать свои умения и таланты; информировать родителей о процессе протекания адаптации (родительское собрание, индивидуальные беседы, стендовая консультация); выстраивать совместный индивидуальный план адаптации ребенка, вырабатывать единые требования к нему [1].

Е.А. Васильева говорит о том, что формы работы педагогов с родителями можно классифицировать по различным основаниям: по количеству участников, времени проведения, месту проведения, составу участников, задачам взаимодействия, характеру взаимодействия, по виду деятельности участников.

По количеству участников можно выделить:

- коллективные;
- с подгруппой или группой родителей
- индивидуальные.

По времени проведения формы работы могут быть разделены на:

- ежедневные,
- еженедельные,
- ежемесячные,
- мероприятия, проводимые с другой периодичностью (1-2 или 3-4 раза в год или по необходимости).

По месту проведения работа с родителями может осуществляться в помещении дошкольной образовательной организации или за ее пределами. По характеру взаимодействия педагогов с родителями взаимодействие может носить непосредственный или опосредованный наглядностью характер. По составу участников в мероприятии могут участвовать педагоги и родители, или педагоги, родители и дети, или педагоги, родители и приглашенные специалисты.

По задачам взаимодействия с семьей формы могут подразделяться на повышающие педагогическую грамотность родителей и способствующие включению родителей в деятельность ДОО. По деятельности участников формы взаимодействия воспитателей и семьи принято условно разделять на организационные, информационно-аналитические, наглядно-информационные и досуговые [2].

При взаимодействии воспитателя с родителями в организационном направлении, воспитатель может применять следующие наиболее эффективные формы: посещение семей воспитанников на дому; консультации с участием родителей; выставки детских работ, изготовленных поделок вместе с родителями; совместные экскурсии; Дни общения; Дни открытых дверей; участие родителей в подготовке и проведении праздников, досугов; совместное создание предметно-развивающей среды; утренние приветствия, беседы с детьми и родителями; тренинги [9].

В настоящее время педагогам также необходимо проведение родительских собраний в нетрадиционной форме, поскольку в практике они пользуются особой популярностью как у педагогов, так и у родителей. Например: «педагогическая лаборатория», «читательская конференция», «аукцион», «семинар-практикум», «душевный разговор», «мастер-класс», «ток-шоу». С родителями обязательно реализуется принцип партнерства, диалога.

Таким образом, организация взаимодействия ДОО с семьей в период адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации можно считать важным аспектом в жизни семьи воспитанников, так и в жизнедеятельности дошкольной образовательной организации. Для наиболее эффективной адаптации детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации применяются различные эффективные методы и формы взаимодействия ДОО с семьей.

Библиографический список

1. Барышникова Е.В. Изучение психологической адаптации детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению // Концепт. – 2015. – № 03 (март). – С. 1-5.
2. Белкина Л. В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ: практическое пособие. Воронеж: Учитель, 2006. 236 с
3. Васильева Е. А. Работа с родителями в период адаптации ребенка к дошкольному учреждению. URL:<https://infourok.ru/material.html?mid=180693>)
4. Выготский Л. С. Антология гуманной педагогики. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 222 с.
5. Зырянова С.М. Внедрение интегративных процессов в практику дошкольного образования //Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. № Т2. С. 16-20.
6. Милославова И. А. Адаптация как социально-психологическое явление / под ред. Б. Д. Парыгина // Социальная психология и философия. 1973. № 2. С. 11-12.
7. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей: книга для учителя. М.: Просвещение, 1988. 190 с
8. Смирнова Е. О. Детская психология: учебник / Е.О. Смирнова. М.: Кнорус, 2013. 280 с.
9. Тимофеева Л. Л. Проблема адаптации к ДОУ детей раннего возраста. // Дошкольная педагогика. 2013. № 7. С. 6-10.
10. Пучкова Л. А. Взаимодействие ДОУ и семьи в условиях адаптации. URL: <http://doshkolnik.ru/adaptacia/4993-adaptaciya.html>

Нечуговских М.И., учитель-дефектолог
МБДОУ «Детский сад № 38» г. Лысьва,
Пермский край, mdbdoy-1@yandex.ru

«ДОМАШНЕЕ ВИЗИТИРОВАНИЕ» КАК ФОРМА РЕАБИЛИТАЦИИ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА В СЕМЬЕ

В сентябре 2016 года в нашем детском саду открылась группа кратковременного пребывания «Особый ребенок». В нее вошли дети с различными с множественными нарушениями, в том числе с двигательными и чувствительными

расстройствами. Часть из них не ходит и не сидит самостоятельно. Как включить их в социум, как помочь чему-то научиться? Как наполнить его жизнь новым содержанием?

Для этих детей в нашем учреждении образовательная услуга предоставляется через домашнее визитирование.

Цель домашнего визитирования – оказать адресную социально-психологическую помощь родителям и детям в привычных для них условиях, направленную на восстановление функционирования семьи и ее успешную социальную интеграцию.

Педагогам домашнее визитирование дает возможность наблюдать семью с «маломобильным» ребенком в ее естественных условиях, выявлять проблемные ситуации и своевременно оказывать помощь.

Родителям визитирование позволяет сэкономить силы, время и деньги, потому что достаточно проблематично ездить на занятия-консультации 2-3 раза в неделю в детский сад.

Эта услуга предоставляется на основе договора с семьей и совместного плана работы, включенного в программу реабилитационных мероприятий специалистов в отношении семьи.

В договоре с родителями отражены особенности взаимодействия и прописаны различные режимы работы с ребенком:

- индивидуальные занятия с ребенком на дому;
- консультирование на базе детского сада по запросу семьи (в среднем семья приезжает 1 раз в 2 недели);
- общение между родителями и педагогами через интернет-группу "ВКонтакте".

С семьями работает команда специалистов: учитель-дефектолог, учитель-логопед и педагог-психолог; куратором является старший воспитатель.

Перед тем, как начать работать с семьей, мы обязательно проводим анкетирование, опрос родителей с целью выявления ожиданий от сотрудничества.

Далее, специалисты проводят комплексное обследование ребенка, составляют Индивидуальную программу развития ребенка и план комплексной реабилитации.

Для своевременного отслеживания успехов ребенка и корректировки плана, мы проводим диагностику три раза в год: в начале освоения программы, в середине и по результатам освоения.

В нашем учреждении есть семья, которую мы посещаем второй год. Занятия на дому проводим 3 раза в неделю, их продолжительность зависит от состояния ребенка. Как правило, за один выезд специалистов проводится 2 занятия по 20 минут с перерывом в 10-15 минут. Для поддержки и закрепления полученных представлений и умений часть пособий и материалов оставляем родителям для последующего использования в совместных играх и занятиях с ребенком.

Также у нас есть опыт посещения семьи, имеющую 4 ребенка-инвалида. Ее посещала команда педагогов, состоящая из 5 специалистов. В первые месяцы педагоги выходили в семью 2 раза в неделю. Затем, по запросу родителей, интегрировали детей-инвалидов в среду детского сада, в группу кратковременного пребывания. За каждым ребенком закрепили тьютора или сопровождающего из сотрудников детского сада, так как дети не могли передвигаться самостоятельно. Дети занимались охотно, радовались встрече, были очень отзывчивы на похвалу.

Приходя в семью, наши педагоги в голове всегда держат четыре слова, четыре принципа, которые помогают обеспечить успех. Мы стараемся донести их до родителей:

1) Уверенность. Пусть ребенок знает: что бы ни случилось, мы рядом и готовы его поддержать.

2) Сотрудничество. Оно дает ребенку навыки и модели поведения, которые помогут ему в дальнейшей жизни.

3) Любознательность, жажда новых знаний. Стимулируя любознательность ребенка, мы помогаем ему познавать мир.

4) Общение. Поощряем желание выражать свои чувства и эмоции.

Одна из главных задач, которую решает наша команда - показать родителям, что они успешны в своей роли, что они делают все необходимое для полноценного развития ребенка.

Мы учим семью не ориентироваться на пресловутую «норму развития», а вместе мы наблюдаем за динамикой формирования у ребенка навыков (двигательных, познавательных, речевых, коммуникативных, социально-бытовых), и подчеркиваем, что его необходимо сравнивать только с самим собой, отмечать, какие у него за определенный период времени появились умения и навыки.

Объясняем и показываем родителям, как самостоятельно создать в домашних условиях такую среду, в которой их ребенок может формировать те или иные навыки или закреплять их.

Во время домашних визитов родители являются активными участниками игрового взаимодействия, они не только наблюдают за тем, какие специалист использует приемы предъявления стимульного и развивающего материала, а охотно включаются в работу. Мы, в свою очередь, имеем возможность понаблюдать за стилем общения в семье, за поведением ребенка, за взаимодействием родителей с ребенком в естественной, привычной для них обстановке. В домашнем окружении родители и ребенок чувствуют себя более свободно, поэтому специалист, внимательно наблюдая за внутрисемейной обстановкой, может выявить причины и найти решение каких-либо проблем, которые могут негативно отразиться на развитии ребенка.

Кроме того, наша работа направлена на формирование адекватной позиции родителей по воспитанию ребенка, повышению уровня родительской компетентности в вопросах воспитания детей, развитие у родителей умения создавать ситуацию совместной деятельности с ребенком.

Но, в своей работе, мы толкнулись и с проблемами. Например, недоверие к педагогу, подчас родителям казалось, что педагог не может до конца понять проблемы их семьи и ребенка и посоветовать то, что им действительно нужно. Были ситуации излишней самоуверенности родителей или чрезмерные ожидания от действий педагога. Иногда родители преувеличивали способности ребенка и скрывали истинное состояние навыков, выдавая желаемое за действительное. Подчас, глубокие внутренние психологические проблемы родителей не позволяли им адекватно относиться к возникшей в их жизни проблеме.

Мы старались терпеливо донести до родителей мысль, что взаимное доверие, объединение усилий позволит использовать весь ресурс для развития ребенка, завоевывали доверие родителей. И сейчас родители считают, что домашнее

визитирование является необходимой педагогической услугой, которая высокоэффективна, так как их ребенок быстрее развивается.

Таким образом, реализация такой формы образования, как домашнее визитирование позволяет разделить ответственность специалиста с семьей за результат совместной работы, что в свою очередь дает возможность избежать инфантильного отношения семьи к получению социальных услуг и иждивенческой позиции к государству в целом.

Библиографический список

1. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: учеб. пособие. Балашов: Николаев, 2002. 80 с.

2. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / авт.-сост. А.А. Наумова, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. – Волгоград: Учитель, 2012. – 147 с.

3. Олешкевич В.И. Сопровождение и социализация школьников с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения // Дефектология. 2005. № 5. С. 16-25.

Панкова И.Я., магистрант

Научный руководитель: к.п.н., доцент

Зеленина Н.Ю. ПГГПУ, г. Пермь

pankovaiy@rambler.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС К УСЛОВИЯМ ДОУ

Расстройства аутистического спектра возникают в детском возрасте, в разной степени сохраняются на протяжении всей жизни человека и характеризуются нарушениями в сфере коммуникации, социального взаимодействия, а также склонностью к стереотипному поведению. Расстройства социального взаимодействия проявляются в неспособности использовать контакт взора, мимическое выражение, жестикуляцию при общении: нарушена реакция на других людей, отсутствует коррекция поведения в соответствии с социальной ситуацией, дети не способны устанавливать взаимосвязь со сверстниками, у них отсутствуют общие интересы с другими людьми.

Особенности в общении проявляются в виде задержки или даже отсутствия спонтанной речи, для них типична повторяющаяся и стереотипная речь. Характерно нарушение игры: у аутичных детей могут отсутствовать подражательные, ролевые игры, очень часто отсутствует символическая игра.

Стереотипное поведение проявляется в виде однообразных действий и ограниченных интересов. Характерна навязчивая привязанность к специфическим, нефункциональным поступкам или ритуалам. Для детей характерно повышенное внимание к частям предметов или нефункциональным элементам игрушек.

К расстройствам аутистического спектра также относят синдром Аспергера. Синдром характеризуется теми же нарушениями, что и аутизм, но, в отличие от него, при синдроме Аспергера нет задержки в интеллектуальном и речевом развитии.

Согласно оценке ВОЗ (резолюция от 8 апреля 2013 года), распространенность РАС составляет 32/10000, то есть один ребенок из 160 страдает нарушением аутистического спектра с последующей инвалидностью. Эта оценка представляет собой среднее значение, и во многих контролируемых исследованиях приводятся существенно более высокие показатели. Кроме того, всюду отмечается рост расстройств аутистического спектра. Так, например, в США с 1980-х годов она выросла примерно в 10 раз. В настоящее время в Российской Федерации отсутствуют достоверные статистические данные о частоте встречаемости РАС. Однако, исходя из эпидемиологических данных, можно предполагать, что даже по самым осторожным оценкам, в Российской Федерации число детей с РАС в возрасте до 18 лет варьирует в пределах 300–400 тысяч.

В связи с этим, велика вероятность нахождения ребенка с РАС практически в каждом образовательном учреждении. При этом адаптация этих детей крайне затруднена, прежде всего, из-за нарушений коммуникации и социализации, а также в связи с наличием дезадаптивных форм поведения. Для успешной интеграции детей с РАС в общество, необходимы специальные условия в образовательном учреждении, которые позволят этим детям получить доступ к образованию. К организационным условиям мы отнесли: организация режима дня, приема пищи, развивающей предметно-пространственной среды, наличие двигательной и зоны уединения, специального оборудования: стенды с условным обозначением регулярных процессов в группе, алгоритмов, схем, правил поведения, ширм.

Цель работы специалистов сопровождения ребенка с РАС состоит в том, чтобы в максимальной степени интегрировать его в коллектив сверстников и воспитательно-образовательный процесс. Для повышения уровня адаптации ребенка с РАС к социуму, необходимы два взаимодополняющих направления в работе. С одной стороны, работа должна быть направлена на формирование новых навыков, а с другой, устранение нежелательных форм поведения (агрессия, аутоагрессия, истерики и пр.), которые препятствуют социализации. Чем больше навыков будет сформировано, тем менее строгими становятся требования к среде и тем больше возможности жить и развиваться в социуме.

Для адаптации ребенка с расстройствами аутистического спектра в условиях детского сада важным является соблюдение четкого распорядка дня, таким образом, возможно, предотвратить негативные реакции детей, которые склонны к постоянству. Учитывая тот факт, что детям с РАС требуется визуальное подкрепление, в инклюзивных группах следует создать стенд, а котором будет в форме пиктограмм, рисунков или схем отражены все режимные моменты: прогулка, игры, сон, прием пищи.

Организация питания детей с расстройствами аутистического спектра также осложнена склонностью к стереотипии, постоянству вкусовых предпочтений в выборе блюд, продуктов. Это значит, что время от времени надо предлагать продукты (блюда), которые для ребенка с РАС пока «исключены», есть рядом с ним разнообразную еду, чтобы он мог ее видеть, ощущать ее запах, однако, не настаивать на ее употреблении ребенком. Дать возможность ребенку питаться принесенной из дома едой, а также пользоваться выбранной им посудой.

На качество сна детей с РАС влияет окружающая среда: стоит учитывать возможный шум, который ребенок может услышать во время сна. Шум воды, вентилятора, музыки, может отвлечь его и не дать заснуть. Следует обратить

внимание на наличие привычной одежды во время сна: смена ткани, фасона, может вызвать негативную реакцию у ребенка и отказ от сна. Пробуждение должно проходить в спокойной обстановке, без спешки.

Организация развивающей предметно-пространственной среды в группе и на улице должна быть строго контролируемой: следует уделить внимание постоянству расположения объектов, их количеству и составу. Постоянство в данном случае обеспечит психологически комфортную среду ребенку: наличие зоны для уединения, ширм, матов, игровых модулей даст ребенку необходимую двигательную активность безопасную среду. Очень важно, чтобы на площадке было защитное покрытие, детям с РАС нравятся ощущения от прыжков с высоты или падения на землю, они часто лишены чувства осторожности и могут забираться очень быстро и довольно высоко.

Психолого-педагогические условия заключаются в разработке и реализации индивидуальных образовательных маршрутов адаптации, коррекционно-развивающих программ, наличие регулярного мониторинга и обеспечение сопровождения квалифицированной помощью: учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога и воспитателя, прошедших необходимое обучение по работе с детьми ОВЗ.

Для успешной адаптации ребенка с РАС в условиях детского сада специалистам необходимо активно взаимодействовать со всей его семьей. Следует иметь в виду, что семьи аутичных детей испытывают стресс от непредсказуемости поведения ребенка и связанных с этим проблем в социальном и межличностном общении.

Принятие ребенка специалистами способствует возникновению доверия со стороны родителей, помогает семьям преодолеть одиночество, увидеть перспективу его развития. Партнерские взаимоотношения обеспечат возможность родителей участвовать и влиять на воспитательный процесс, создадут настрой на совместную работу.

Таким образом, делая вывод из выше сказанного, ребенок с аутизмом нуждается в специальных условиях в ДОУ.

К таким условиям относятся:

- Компетентность персонала (знают и учитывают особенности детей с РАС, знают и используют методы, позволяющие развить навыки, устранить нежелательные формы поведения).

- Организация среды, позволяющая компенсировать отсутствующие навыки. Иначе говоря, с одной стороны, нужно направлять усилия на адаптацию ребенка к социуму, а с другой, – адаптировать среду к особенностям и потребностям самого ребенка.

- Командная работа (специалисты разного профиля, родители).

Библиографический список

1. Примерная основная образовательная программа для детей с расстройствами аутистического спектра: проект/Министерство образования и науки РФ, 2017.-369с. http://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/09.pdf

2. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991.- 96 с.

3. Мамайчук, И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2007. – 288с.

4. Мнухин, С.С. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей / С.С. Мнухин, А.Е. Зеленецкая, Д.Н. Исаев // Психология аномального развития ребенка: хрестоматия: в 2 т./ под ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевской. – М.: ЧеРо: Высш.шк.: Изд-во МГУ, 2002. – Т.2. – С.466-474.

5. Никольская, О.С. Проблемы обучения аутичных детей / О.С. Никольская // Дефектология.-1995. - №2. – С.8-18.

6. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф.-2012.

Полыгалова Ю.Е., Лямина Л.И., воспитатели
МДОУ «Детский сад №393»
bars199507@yandex.ru, lyamina1959@yandex.ru

КРАТКОСРОЧНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ЧАСТЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Неотъемлемая часть любой человеческой деятельности – развитие. Человек развивается, накапливает опыт, совершенствует способы и методы работы и действий, расширяет свои умственные возможности.

Развивается и педагогическая деятельность, т. к. развивается общество, которое предъявляет новые требования к педагогам. Это обусловило необходимость развития всей системы образования.

Введение Федерального Государственного образовательного стандарта предполагает необходимость использования всех педагогических ресурсов для эффективного развития ребенка. Одним из главных направлений в организации образовательного процесса дошкольных учреждений является индивидуальный подход к ребенку, сохранение дошкольного детства и самой природы дошкольника. Это дает воспитателю самому выбрать формы и методы организации детской деятельности. Критерием этого выбора должны стать личностные качества ребенка. Вот поэтому педагогическая деятельность должна стать новой, более гибкой, инновационной, при которой происходит развитие образовательного процесса. (В.С. Лазарев).

Современный словарь иностранных слов трактует слово «инновация» как нововведение – комплексный процесс создания, распространения, внедрения и использования нового практического средства, метода или концепции для удовлетворения человеческих потребностей.

Любая инновация представляет собой создание, а затем и внедрение принципиально нового компонента, вследствие чего происходят качественные изменения среды. Технология является совокупностью различных приемов, которые применяются в том или ином ремесле, искусстве. Таким образом, инновационные технологии в ДОУ направлены на создание современных компонентов и приемов, основной целью которых является модернизация образовательного процесса.

К числу современных образовательных технологий, применяемых в ДОУ, можно отнести:

- здоровьесберегающие технологии;
- технологии проектной деятельности;
- технологии исследовательской деятельности;

- развивающие технологии;
- коррекционные технологии;
- информационно-коммуникативные технологии;
- личностно-ориентированные технологии;
- игровые технологии.

Краткосрочные образовательные практики можно отнести и к развивающим технологиям, и к личностно-ориентированным. Личностно-ориентированные технологии помогают развитию индивидуальности дошкольника. Основной акцент делается на личности ребенка и его специфических особенностях. При таком подходе создаются партнерские отношения между ребенком и воспитателем. Учитывая особенности ребенка, педагог подбирает обучающие игры, которые помогают максимально раскрыть и развить талант воспитанника. КОП разрабатываются с целью создания социальной ситуации развития ребенка, позволяющей выстроить его индивидуальный путь развития через приобретение новых умений и навыков, развития творческих и познавательных способностей, осуществления реализации потребностей самораскрытия.

Краткосрочные образовательные практики реализуются за рамками основной общеобразовательной программы дошкольного образования. С помощью КОП можно решить ряд конкретных задач:

- развивать мотивацию личности к познанию и творчеству;
- развивать умение и навыки, предусмотренные учебными программами;
- создавать условия для свободного выбора детьми деятельности и участников совместной деятельности.

Для старших дошкольников характерна потребность в самоутверждении и признании их возможностей со стороны взрослых и сверстников, развитие самостоятельности и субъективности, в том числе и выбора. Посещая детский сад, дети осваивают разнообразные практические навыки и умения, но осваивают их фронтально (все учатся рисовать дерево, лепить человека, вырезать листочки), а ребенку хочется научиться чему-то особенному, что умеет только он, и выбор он должен сделать сам. Дошкольник самостоятельно должен прийти к какому-либо мнению, решению проблемы в результате анализа своих действий.

Учитывая все изложенное выше, педагог разрабатывает перспективный план (реестр) КОП на учебный год и во время презентации (ярмарки) демонстрирует детям чему он может научить малышей. В плане отражаются и возрастные особенности, и возможности здоровья детей. Актуальность КОП состоит в том, что обучившиеся дошкольники могут сами по алгоритму обучить кого-нибудь. В этом году краткосрочные образовательные практики были направлены на развитие социально-коммуникативных навыков детей и поэтому появился цикл практик «Играем в театр», где дети изготавливали героев известных сказок для настольного театра.

При проведении КОП данной направленности:

- расширяются и обогащаются сюжеты детских игр;
- совершенствуются умения самостоятельно организовывать игровое взаимодействие при работе в парах;
- развивается умение играть и действовать сообща;
- развиваются коммуникативные навыки, эмоциональная отзывчивость, творческое воображение и фантазия;
- обогащаются знания об окружающем мире;
- развиваются психические процессы;

- развиваются конструкторские навыки и умения читать алгоритмы;
- развивается интерес к театрализованной игровой деятельности и т.д.

Все эти качества помогут дошкольнику на выходе из детского сада, т. к. за пределами ДОУ тоже социум и к выходу в него детям тоже нужно быть готовыми.

В заключении хотелось бы сравнить образовательную деятельность современного педагога со строительством дома, фундаментом которого является сам воспитатель. Стены дома – это созданная им образовательная среда из блоков: РППС, характер взаимодействия ребенка с миром, система взаимодействия с миром и самим собой. И на этом держится активность, творчество, созидание самого ребенка. А наполнить дом светом и уютом, теплом помогают окна, в которых отражаются инновационные формы организации деятельности дошкольников. Именно окна помогают увидеть изнутри всю значимость, важность и правильность дошкольного образования. Хочется надеяться, что эта выстроенная модель образовательного процесса с использованием инновационных форм организации детской деятельности поможет каждому воспитателю реализовать требования ФГОС ДО.

Поткина Л.С., заведующий
МБДОУ «Детский сад № 19» г. Александровск
ya.detsad19@yandex.ru

ДЕТСКИЙ САД ДЛЯ ВСЕХ: О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОУ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

С введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования дошкольное образование стало первой ступенью в общей системе образования РФ, что увеличило его значимость в глазах родителей, повысило ценность дошкольного периода детства. На основании ФГОС ДО утверждены основные принципы индивидуализации дошкольного образования «... создание благоприятной социальной ситуации развития каждого ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями; сохранение и поддержки индивидуальности ребенка, развитие индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой...», которые определяют необходимость сотрудничества и взаимодействия со всеми субъектами образовательных отношений (родителями, или лицами их замещающими, социальными партнерами), именно такой комплексный подход имеет важное значение в воспитании детей. Идея сотрудничества поддерживается положениями Концепции государственной семейной политики, разработанной до 2025г. сказано: «Государство признает ценность семьи для жизни и развития человека, важность ее роли в обществе, воспитании новых поколений, обеспечении общественной стабильности и прогресса, необходимость учета интересов семьи, а также принятия специальных мер ее социальной поддержки».

Данные нормативные документы определили, что наш детский сад сегодня становится современной дошкольной образовательной организацией, готовой оказывать услуги, учитывая современные тенденции развития помощи детям всех категорий, а также их родителям. Недавно в детских садах появился термин «дети

ОВЗ», именно поэтому в учреждении создаются особые условия для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью. Детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в детский сад принимаем в группу в группу комбинированной направленности, где наряду с нормально развивающимися дошкольниками совместно обучаются дети, у которых есть те или иные виды нарушений. Дополнительно в учреждении создана предметная пространственная развивающая среда для развития и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью: игровая комната, кабинет учителя-логопеда, кабинет педагога-психолога, медицинский кабинет.

Одним из условий деятельности в учреждении является непосредственная образовательная деятельность в группах комбинированной направленности, где совместное обучение детей с ОВЗ и здоровых детей, которая строится с учетом принципа интеграции образовательных областей, который позволяет на основе органичного единства игры, речи и продуктивной деятельности. Условия организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья определяются в учреждении адаптированной общеобразовательной программой, а для детей-инвалидов в соответствии с индивидуальной программой реабилитации. Кроме воспитателя с детьми ОВЗ и детьми-инвалидами в тесном взаимодействии работают узкие специалисты, это учитель-логопед, педагог-психолог. Они работают, начиная от комплексного обследования детей и тематического планирования, и заканчивая выработкой индивидуального маршрута развития ребенка.

При организации работы мы ориентируемся на исследования по проблемам организации образовательной деятельности для данной категории детей Ж.М. Глозман, А.Ю. Потаниной, А.Е. Соболевой, А.В. Семенович, Г.Н. Лавровой, И.Д. Коненковой. Сотрудничество дошкольного учреждения с родителями или законными представителями детей, особенности методического и ресурсного обеспечения образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой.

Для успешного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью у педагогов учреждения возникает необходимость глубокого изучения их особенностей, расширять знания по проблеме воспитания детей с ОВЗ, планировать работу со специалистами детского сада и с родителями (законными представителями). Психологическое сопровождение дошкольников с ОВЗ направлено на создание максимально благоприятных условий для адаптации в группе и интеграции в социум. Дошкольники под руководством специалистов овладевают специальными компетенциями, обеспечивающими постепенное формирование у них системы социальных навыков поведения, продуктивных форм общения с взрослыми и сверстниками. С целью выявления интересов детей с ограниченными возможностями здоровья и планирования деятельности на учебный год педагоги систематически проводят диагностику, беседы и наблюдения за дошкольниками. Учитывая индивидуальные и возрастные особенности воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, выделяем педагогические и коррекционные задачи воспитания, решаемые в органическом единстве.

В детском саду созданы условия для повышения педагогической компетентности воспитателей через проведение семинаров («Дети ОВЗ - особые

дети», «Для будущих первоклассников»), консультаций («Синдром Дауна – что это такое», «ОВЗ в условиях ДОУ»), участие в вебинарах («Дети ОВЗ» «Организационно-содержательные аспекты сопровождения детей с ОВЗ в рамках реализации ФГОС»), педагоги проходят профессиональную подготовку на курсах повышения квалификации «Организация образовательного процесса в ДОУ для детей с ограниченными возможностями здоровья», пополняется образовательная среда организации, родители становятся активными участниками образовательной деятельности.

При коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов в совместной образовательной деятельности воспитатели используют нетрадиционные формы: игра-путешествие «Форт Боярд», «Пермизнайка», праздники (помимо сезонных праздников: «День улыбок», «Театральные недели». Совместно с родителями проводятся «Литературное кафе», викторины «Сказка о рыбаке и рыбке», День здоровья. С раннего возраста обучающиеся активно принимают участие в театрализациях и ролевых играх по мотивам сказок, стихов для детей (сказки «Теремок», «Колобок», «Шагал один чудак». Тематические экскурсии (МУ ДК «Энергетик», библиотека, музей, пожарное отделение, кулинария, скорая помощь). Учитывая опыт, каждый педагог использует наиболее эффективные средства включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс – это коррекционно-развивающие игры и упражнения, которые дети с удовольствием выполняют, а также яркие наглядные материалы и пособия, позволяющие создавать положительные эмоциональные ситуации. При проведении коррекционных занятий педагоги используют компьютерные средства, так как применение компьютерных технологий, мультимедийных презентаций позволяет получать детям знания в привлекательной форме.

Вторым направлением образовательной деятельности ДОУ для детей с ОВЗ является сотрудничество с родителями. Ежегодно с родителями проводятся экспресс-анкетирование и беседы, тематические встречи и родительские собрания, где родители становятся активными помощниками педагогов (Игра «Запрет», где родители проигрывали ситуации из жизни детей и родителей, игра-викторина «Это мой ребенок!»). Инновационным для муниципальной системы образования стало создание тематического класса коррекционно-развивающего обучения (для детского экспериментирования с водой и песком, лего-конструирования), в котором специалисты проводят игры и исследования для обучающихся, индивидуальные и групповые беседы с родителями, а так же есть подборка специальной литературы, медиотека. У родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью появилась возможность получать квалифицированную помощь специалистов дошкольного образования при индивидуальных консультациях, при общении между собой, совместно с ребенком участвовать в конкурсах, праздниках, открытых мероприятиях.

В целом, на данный момент мы отмечаем эффективность образовательной деятельности в целом и психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в частности, так как у них наблюдается повышение познавательной активности, самооценки, улучшается мелкая и крупная моторика. У родителей повысилась психолого-педагогическая компетентность в воспитании и обучении детей.

Важным социально-ориентированным результатом деятельности ДОУ является то, что у всех участников образовательных отношений формируется толерантное отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья, сопровождение ребенка специалистами образовательного учреждения, позволяет детям благополучно социализироваться в группе детского сада, а также гармонично развиваться в познавательной и эмоционально-волевой сферы.

Библиографический список

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. М., 2010. 272 с.
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ»

Работкина К.Р., педагог-психолог МАДОУ
«Центр развития ребенка – детский сад № 13»
г. Кунгур krrabotkina@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЭПБУКА С ДЕТЬМИ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

У детей с ОВЗ и инвалидностью можно выделить общие проблемы психологического характера. В личной сфере: низкий уровень самооценки и высокий уровень тревожности. В сфере развития психических функций: проблемы с концентрацией внимания и произвольностью, специфика развития мышления. А так же трудности переноса усвоенных знаний и навыков, недостатки развития устной речи, трудности обработки слуховой информации, сниженная познавательная мотивация, и организованность. И это далеко не полный список проблем психологического характера у лиц с ОВЗ и инвалидностью. Все это отрицательно влияет на образ жизни детей.

С одной стороны, в настоящее время дошкольники демонстрируют нелюбовь к выполнению трудных заданий и избегание их выполнения. С другой стороны, современный мир предъявляет требования, для выполнения которых необходимо не столько много знать, сколько последовательно и доказательно мыслить, проявлять умственное напряжение. Для решения этого конфликта от педагогов, работающих в дошкольных учреждениях, требуется не только все имеющееся педагогическое мастерство, но и умение целенаправленно применять современные образовательные технологии в своей практической деятельности. Одним среди множества современных технологий и средств подачи новых знаний или их обобщения является лэпбук.

Лэпбук – это игра, творчество, познание и исследование нового, повторение и закрепление изученного, систематизация знаний и просто интересный вид совместной деятельности – ребенка, воспитателей, логопеда, родителей.

Лэпбук отвечает требованиям ФГОС дошкольного образования к пространственной предметно-развивающей среде:

Трансформируемость – лэпбук позволяет менять пространство в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.

Вариативность – постоянная сменяемость игрового материала, обеспечивающего свободный выбор детей, появление новых материалов, стимулирующих детей к активности.

Полифункциональность – использование папки в различных видах детской деятельности, можно использовать в работе индивидуально, со всей группой, подгруппой детей.

Доступность – обеспечивает все виды детской активности, доступен для детей с ОВЗ, и для детей-инвалидов, возможно использование в любом пространстве и помещении, где осуществляется образовательная деятельность, в том числе и на прогулочном участке ДОУ.

Насыщенность – среда соответствует содержанию образовательной программы, возрастным особенностям детей: в одной книге можно собрать много информации по определенной теме, использовать лэпбук в различных видах детской деятельности (игровой, познавательной, исследовательской и творческой).

Первоначально лэпбуки были разработаны в 1970-х калифорнийскими преподавателями в США. Теории и технологии, которые легли в основу лэпбука:

- Теория активного обучения;
- Теория Множественности интеллекта (Ховард Гарднер);
- Планирование обучения в обратном порядке (Грант Уиггинс и Джей Мак-Тай);
- Кооперативное взаимодействие;
- Прием визуального представления;
- Концепция спиральной учебной программы Джерома Брунера.

Лэпбук состоит из папки разной формы, в которую вклеиваются кармашки, книжки-раскладушки, окошки, различные подвижные детали с наглядной информацией, с речевым материалом: стихи, загадки, небольшие сказки и рассказы, оформленные в виде книжки-раскладушки, сюжетные картинки, дидактические игры.

Одним словом, в одной папке собрана вся информация, которая поможет детям, имеющие разные психологические проблемы, более эффективно включиться в работу, развивать коммуникативные умения, знакомится с эмоциями, совершенствовать произвольность и саморегуляцию, способствовать развитию познавательных процессов и психических процессов у детей.

Преимущества использования лэпбука: он информативен и полифункционален; пригоден к использованию одновременно группой детей (в том числе с участием взрослого как играющего партнера); обладает дидактическими свойствами, является средством художественно-эстетического развития ребенка, приобщает его к миру искусства; вариативен (есть несколько вариантов использования каждой его части). Структура и содержание лэпбука доступны детям дошкольного возраста; лэпбук обеспечивает игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников.

Использование лэпбуков помогают не только в процессе получения и обобщения знаний, но и в формировании личностных качеств у детей с ОВЗ: уверенности в собственных силах, самостоятельности, любознательности,

инициативности, а также позволяет восполнить недостаточность общения, расширению кругозора, обогащению жизненного опыта.



Направленность психологических лэпбуков разнообразна: развитие эмоциональной сферы («Мир моих эмоций», «Знакомство с чувствами», «Регулятор настроения»), развитие восприятия («Цвета и формы», «Фигуры и формы», «Цветотерапия»), развитие психологической готовности к школьному обучению («Моя будущая школа», «Играем в школу»), развитие коммуникативных умений («Вежливые слова», «Что будет, если...», «Правила поведения»). Так же лэпбук может быть тематическим, например, «Как я провел свое лето», «Осень», «Зимние забавы», «Овощи и фрукты», тогда такой лэпбук заполняется заданиями на развитие всех психических процессов.

В практике работы с детьми лэпбук используется на индивидуальных и подгрупповых занятиях по коррекции эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной сферы, развитию психических процессов; также в свободной деятельности используются карточки и игры из лэпбук для формирования позитивной мотивации к обучению.

Рассмотрим это на примере лэпбука «Мои эмоции», направленного на развитие эмоциональной сферы детей с ОВЗ и детей-инвалидов (смотри рис.1)

Игра «Часики моего настроение» направлена на осознание своего эмоционального состояния. Дети на часах показывают свое настроение и можно проследить его в динамике, в начале и в конце занятия.

Цель игры «Найди пару» развитие внимания. Детям предлагается соединить героя мультфильма с пиктограммой его эмоции (рис. 2).



Рис. 2

Другой вариант этой же игры: помоги собрать гномикам грибы (рис3).



Рис. 3

Карточки из кармашка «Дорожки» можно использовать разными способами. Один из вариантов игры, это выкладывать дорожки из одного эмоционального состояния (рис. 4). Когда ребенок с этим заданием справляется задачу можно усложнить. Перед ребенком выкладываются картинки с чередующимися способом, допустим «гнев-радость-гнев», а ребенку предлагают продолжить дорожку. Другой способ использования карточек из этого кармашка – это игра «Мемори», направленная на развитие внимания и памяти (рис. 5). Можно использовать эти карточки для игры «Четвертый лишний» для развития мышления.

Игра «Путешествие в мир эмоций» (рис.6) нацелена на развитие внимания, обучение нахождению заданных эмоций, развитие эмоциональной сферы, развитие наблюдательности, формирование умения определять эмоциональное состояние по различным признакам (выражение лица, поза). Игроки кидают кубик и должны на скорость найти марку с такой эмоцией, тот, кто сделал это первым, закрывает ее своей фишкой. Если игроки одновременно нашли марку, она никому не засчитывается. Выигрывает тот, кто первым закроет 5 марок.

Так же в лэпбуке «Мои эмоции» есть кармашек с карточками для составления рассказа. Эта игра способствует ознакомлению детей с различными проявлениями эмоций людей, а также развивает монологическую и диалогическую речь, мышление, воображение, внимание и память.



Рис. 4



Рис.5

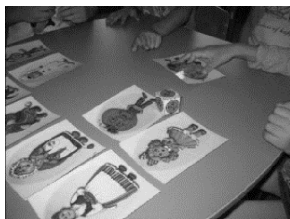


Рис. 6

Игра «Запомни эмоцию» направлена развитие памяти, закрепление умения находить одинаковое выражение лица. Ведущий выкладывает из одного набора

задание на закрывающемся поле. Остальные игроки должны посмотреть и запомнить не только выражения лиц, но и их расположение на поле. Затем ведущий закрывает поле, игроки повторяют. Выигрывает тот, кто правильно расположил большее число лиц. Начинать можно с 3-4 лиц, усложняя постепенно до 5-7.

Игра «Нарисуй свою эмоцию» формирует умение выражать эмоции, настроение художественными приемами, способствует развитию воображения и самовыражения личности. Потребуется такие материалы как картинки с лицами и карандаши.

Игры в лэпбуке можно постоянно менять в зависимости от возраста детей и проводить ремонт. Такая интерактивная книжка рассчитана на любой возраст.

И так как лэпбук — это очень эффективный способ развития психических процессов, эмоционально-волевой и интеллектуальной сферы у детей с ОВЗ и детей-инвалидов

Библиографический список

1. Гатовская Д.А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: Материалы VI междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — С. 162–164.

2. Новикова Е.В. Лэпбук как средство обучения детей дошкольного возраста в условиях ФГОС // Молодой ученый. — 2018. — №11. — С. 182-185. — URL <https://moluch.ru/archive/197/48837/> (дата обращения: 29.10.2018).

3. Marcarelli, K. Teaching Science With Interactive Notebooks [Текст]/ K. Marcarelli. – Corwin Press, 2010. – 173 с.

Редозубова Е.И. учитель-логопед МАДОУ
«Детский сад № 291» г. Перми
katyusha.redozubova@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Девяностые годы прошлого столетия принято считать эпохой критического состояния государственной системы специального образования и коррекционной педагогики как науки. В качестве характеристик специального образования педагоги-современники называли следующие:

- детей с особыми нуждами считали «ребенком с дефектом», «ребенком, которого нужно отстранить от здорового общества»;
- система специального образования охватывала лишь часть детей с особыми образовательными потребностями, а дети, у которых наблюдались глубокие нарушения развития, «выпадали» из системы образования;
- для детей со слабо выраженными нарушениями специализированная помощь отсутствовала как таковая;
- формы специального образования были жесткими и безвариативными;
- имело место преобладание образовательного стандарта над развитием личности ребенка.

В последнюю декаду указанного периода, вследствие новых установок государства, в чрезвычайно короткий исторический срок были разъединены рамки изолированной системы обучения дефектных детей, устранены социально-политические и идеологические преграды, которые ограничивали становление системы специального образования как системы помощи и развития детей с особыми образовательными потребностями. В связи с этим были одобрены частные благотворительные инициативы и патронаж церкви над дефектными детьми, причем к этому были одновременно допущены различные конфессии; по сравнению с советским периодом права родителей были резко расширены; в Законе об образовании (1991г.) была провозглашена свобода выбора форм обучения и свобода в их создании; стало осуществимо создание новых форм образовательных структур.

Из выше сказанного можно заключить, что существенно переменялся социальный заказ, появилась надобность в научно-методическом обеспечении новых социальных установок на всех уровнях и подходах.

Отсутствие объективной возможности незамедлительного решения данной исторической задачи со стороны специалистов в области дефектологии привело к тому, что мировое сообщество стало критиковать дефектологию как науку.

В это же время стали появляться всевозможные инициативы и новшества по продвижению и внедрению в практику нетрадиционных методов и приемов психолого-педагогической коррекции, новые виды работы в организации специального обучения, осуществлялось изучение и применение на практике западных моделей на федеральном и региональном уровне. На данный момент, по прошествии нескольких лет, наилучшие, наиболее компетентные ученые в сфере инновации стали осмысливать малоэффективность, непроизводительность и опасность данных решений. Тем не менее, время, прошедшее под знаком напряженного отношения к специальной педагогике, сыграло в целом негативную роль. Дефектологам не давалось и за ними не признавалось право на переосмысление и перестройку системы образования. В сознании общественности они оказались в позиции конфронтации инновациям в области форм обучения детей с особыми образовательными потребностями. Вся система специального образования воспринималась и оценивалась как нечто негативное, наша страна даже предпринимала попытки революционного изменения ситуации, а именно развала сложившейся системы образования [2].

Но, к счастью, социально-экономические перемены в социуме привели к кардинальным переменам в системе специального образования, в связи с этим поменялись и требования к научным знаниям. Специальная педагогика переживала кризисный период, большинство существенных проблем обуславливались увеличением реабилитационного пространства: «по горизонтали» – появилась нужда в обширном охвате различных категорий детей с особыми образовательными потребностями; «по вертикали» - признавалась необходимость в медико-психолого-педагогической поддержке и сопровождении детей различных возрастов.

Ни для кого не секрет, что в наши дни в современном дошкольном учреждении имеются значительные затруднения в организации и содержания инновационной деятельности. Инновационные процессы представляются обоснованностью в развитии дошкольного образования и имеют отношение к таким переменам в работе и деятельности учреждения, которые носят значительный характер, сопутствуют преобразованиям в системе функционирования и стиле мышления его сотрудников,

вносит в среду внедрения новые высокостабильные элементы и новшества, стимулирующие переход системы из одного состояния в другое.

К сожалению, не все новое имеет прогресс. Мы видим продвижение и прогресс только в том, что показывает свою эффективность, вне зависимости от того, когда образовалось. Принципиально новое считается более совершенным и эффективным, чем старое и прошедшее, если его использование дает возможность получить гораздо более высокие результаты наиболее благоприятным путем. В общей сложности под инновационным процессом рассматривается комплексная деятельность по разработке, усвоению, применению, распространению и популяризации внедренных новшеств.

Инновационная деятельность в системе образования имеет ряд своих особенностей. Первая отличительная черта заключается в том, что субъектами инновационного процесса являются дети, родители и педагоги. Если мы не будем это принимать во внимание и учитывать, то, в таком случае, из педагогической инновации исчезнет вся гуманистическая составляющая инновационной деятельности и все образовательное в ней. Следующей отличительной чертой педагогической инновации является потребность и обязательность общесистемного охватывания максимального количества педагогических проблем и трудностей. Главным условием, определяющим коэффициент полезного действия педагогической инновации, является исследовательская деятельность педагогов, которые, решая проблемы частной методики, задаются общими вопросами и в свою очередь, начинают по-новому переосмысливать и оценивать уже существующие дидактические принципы и убеждения. По отношению к системе образования инновацией можно считать итоговый результат инновационной деятельности, реализованный в виде нового содержания, метода, формы организации образовательного процесса либо в новом подходе к оказанию социальных услуг в области образования на основе реальных запросов родителей, т.е. новых форм дошкольного образования [1].

На данный момент, все более значимыми становятся проблемы комплексной подготовки специалистов дошкольного образования интегрального уровня, способных взять на себя мотивационную, ориентировочную, регулирующую, организационную и контролирующие функции в дошкольном образовательном учреждении. Деятельность руководителя дошкольного учреждения соответствует всем этим функциям, но для ее эффективного осуществления недостаточно владеть соответствующими знаниями, умениями и навыками.

Однако многие немало озабочены тем, что муниципальные органы управления образованием, методические службы не всегда обеспечивают должный анализ результатов использования экспериментальных учебных программ, новых педагогических технологий. К большому сожалению, остается проблемным вопрос организации научного руководства инновационной деятельностью.

На данном этапе развития инновационной деятельности, мы видим, что в большинстве случаев инновационные процессы разобцены, не качественно продуманы и не разработаны в полной мере. Учреждения дошкольного образования, ссылаясь на приказ вышестоящего начальства, берутся за разработку и апробацию разных ноу-хау, которые в последующей работе никак не могут быть связаны с

функционированием данного дошкольного образовательного учреждения. В финале выходит либо укоренившийся "план мероприятий", либо затейливое "гениальное изобретение", сотворенное руководителем, непонятное для коллектива и, как следствие этого, отторгаемое им. В результате многочисленность объявленных инновационных проектов совершенно никак не подтверждается количеством благополучно освоивших то или иное новшество.

Указанное несоответствие, в первую очередь, связано с тем, что в среднестатистическом образовательном учреждении отсутствуют системы управления инновационными процессами. Данный момент находится в причинно-следственной связи с двумя условиями. Во-первых, педагогический и руководящий состав учреждения, перманентно сталкиваясь с проблемами образовательного процесса, не акцентируют на них внимание таким образом, чтобы они были четко сформулированы и правильно поняты как ими самими, так и вышестоящим руководящим звеном. И, во-вторых, не имея ярко выраженной детерминанты в виде актуальной проблемы, педагог не в силах внедрить нововведения в целях решения данной проблемы. Таким образом, проблемы продолжают носить латентный характер, а образовательный процесс учреждения не прогрессирует [3].

Следовательно, в формирующемся "инновационном поле" дошкольного образовательного учреждения следует отличать нововведения, которые касаются непосредственно сам педагогический процесс, и процедура нововведения, позволяющая продуктивно управлять инновационными процессами.

Бесспорно, инновационная деятельность определенного педагога или группы педагогов – дело очень важное и значимое. Но неосновательно предполагать, что, применением тех или иные новшеств на своем педагогическом уровне можно решить проблемы всего дошкольного образовательного учреждения. По всей видимости, в этом плане решаются исключительно личные или групповые проблемы.

Эта проблема может быть вполне успешно решена при взаимодействии ученых и практиков, преподавателей педагогического университета, института повышения квалификации работников образования, а также педагогических колледжей.

В заключение, мы считаем, что все инновации обязаны решать проблемы конкретного образовательного учреждения, т.е. быть средством, а не самоцелью. В этом плане инновационный процесс становится управляемым, и ключевая роль в нем принадлежит руководителям образовательных учреждений.

Библиографический список

1. Бахаревиц, И.И. Проблемы инноваций в образовании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012, 1 том. - С. 19-25
2. Каплан С.Л. Становление и развитие инновационных процессов в российском образовании: - Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 47с.
3. Крупник, Е.П. Психологическая устойчивость учителя как условие преодоления инновационных барьеров в его профессиональной деятельности // Мир психологии. – 1999. № 2 С. 18

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО МАРШРУТА СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

Опыт работы с детьми раннего возраста, показал, что чем раньше выявлены нарушения в развитии ребенка, тем эффективнее помощь специалистов в преодолении этих проблем. Первые годы жизни ребенка являются самыми благоприятными для формирования личности ребенка и развития его мозга [1], [3]. Поэтому своевременно выявленные нарушения в развитии ребенка в этом возрасте и вовремя оказанная помощь, способствует значительному или полному их преодолению.

В настоящее время оказание ранней помощи возможно в рамках деятельности – Службы ранней помощи (далее Служба). Главный принцип Службы МАДОУ «Детский сад № 404» – семейно-центрированный подход. Для реализации данного принципа педагогическая команда ДОУ разработала: диагностическую карту и конструктор для составления индивидуального маршрута сопровождения семьи (далее ИМСС) ребенка третьего года жизни с особенностями развития.

Данный конструктор позволяет составить ИМСС в течение 30 минут. Это удобно, быстро и результативно. Маршрут - открытая структура, которая может изменяться в зависимости от нозологии ребенка, имеющихся специалистов Службы. Так как к нам чаще всего обращаются родители с проблемами речевого и психического развития, был создан конструктор маршрута для детей с задержкой психоречевого развития (ЗПРР). В основе конструктора лежит методологическая база образовательных программ раннего возраста.

Маршрут оформляется в 2 видах: бумажном и электронном. В обязательном порядке маршрут семьи утверждается руководителем ДОУ.

Конструктор маршрута состоит из 3 блоков: персональные данные, диагностика, условия организации. В приложениях содержится перечень коррекционно-образовательных программ и технологий, кейс с заданиями для родителей (см. рис 1).

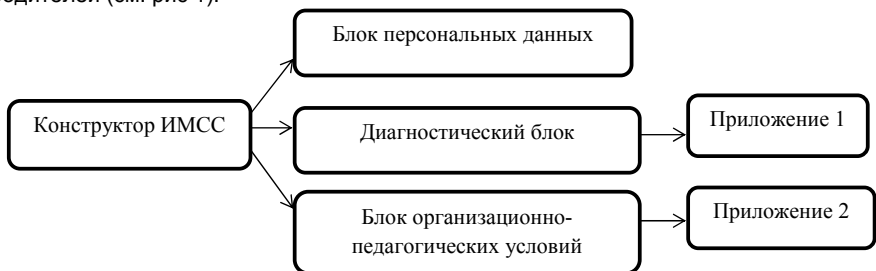


Рис. 1 Конструктор маршрута

Первое - оформление блока персональных данных со слов родителей, данных медицинской карты (табл.1).

Таблица 1

Индивидуальный маршрут сопровождения семьи Службы ранней помощи

МАДОУ «Детский сад № ___» г. _____
 Фамилия, имя ребенка: _____
 Дата рождения: _____ Дата заполнения ИМС: _____
 Группа здоровья: _____
 Основной диагноз (при наличии): _____
 ФИО мамы _____
 ФИО папы _____
 Категория семьи (полная, не полная, разведенные родители, опекунская, малообеспеченная): _____
 Количество детей в семье: _____
 Выписка из заключения ГПМПК (при наличии): _____
 Анамнез _____
 • Формы контроля и учета достижений ребенка: диагностика (первоначальная и итоговая), промежуточный скрининг (через 1,5 месяца)
 • Начало занятий (дата): _____
 • Потребность родителей _____

В случае отсутствия медицинской карты, родители самостоятельно заполняют анкету об анамнезе ребенка.

Второй блок – диагностический. Параметры диагностики соответствуют третьему году жизни и наличию нарушений в развитии (см. табл. 2,3) [2, 9]. Полученные данные заносим в диагностическую карту.

Таблица 2. Диагностическая карта ребенка третьего года жизни

Фамилия, имя, отчество _____			
Дата рождения _____			
Дата обследования _____			
Специалист _____			
Направления обследования	Знания, умения, навыки	стартовая я	итоговая
I. Общие представления	1.Имя		
	2. Имена членов семьи		
Развитие состояния моторных функций			
II. Общая моторика	1.Имитирует движения взрослого: приседает, топает, хлопает, качает головой		
	2.Ловит большой мяч		
	3. Бросает маленький мяч		
	4.Ловит маленький мяч		
	5. Прыгает на двух ногах		
III. Тонкая моторика	1. Собирает пальцы в щепотку.		
	2. Катает каждым пальцем мелкие бусинки, шарики		
	3.Надевает деталь пирамидки на штырь.		
	4. Сжимает пальцы педагога: -не сжимает -сжимает слабо -сжимает сильно		

Конструктивный праксис	5. Строит башню из 2-х кубиков.		
	6. Складывает разрезную картинку (2 части).		
	7. Конструирует из палочек по образцу (дорожка, домик).		
Графический праксис.	8. Умеет держать карандаш (ведущая рука).		
	9. Рисует дорожку.		
	10. Рисует вертикальные и горизонтальные линии.		
Особенности речевого развития			
IV. Речевое развитие	1. Выполнение одноступенчатой инструкции		
	2. Выполнение двухступенчатой инструкции		
	3. Состояние импрессивной речи		
	4. Состояние экспрессивной речи		
	5. Состояние фонематического восприятия		
	6. Состояние фразовой речи		
Развитие элементарных математических представлений			
V. Сенсорное развитие.	1. Дифференциация предметов, контрастных по величине (большой - маленький).		
	2. Называние цвета (синий, красный, желтый, зеленый)		
	3. Называние колец в соответствии с величиной.		
	4. Соотнесение однородных предметов по цвету.		
	4. Выбор цвета по инструкции (самостоятельное название)		
	5. Выбор формы по инструкции (самостоятельное название-кубик, кирпичик, шарик).		
	6. Работа с коробкой форм (2-3 формы).		
VI. Пространственно-временные представления.	1. Вверху - внизу		
	2. Ориентировка в схеме собственного тела (голова, рука, нога, спина).		
	3. Ориентировка в частях лица		
	4. Понимание предположно-падежных конструкций с предлогами: (на, в, под, за)		
VII. Основы счета.	1. Дифференциация понятий «один – много»		
	2. Дифференциация понятий «один», «много».		
Особенности психических процессов			
VIII. Особенности внимания.	1. Находит два одинаковых предмета		
IX. Особенности памяти.	1. Показывает (или называет) изменения Дигра « Чего не стало?»		

Особенности эмоционально – волевой сферы			
Х. Особенности поведения ребенка во время обследования.	1. Контакт: -активный -пассивный (формальный) - не вступает		
	2. Поведение: -соответствует ситуации - не соответствует ситуации		
	3. Критичность: -критичен - критичность снижена -не критичен		
	4. Переключаемость с одного вида деятельности на другой. -переключается - переключаемость снижена - не переключается		

Заключение специалиста по результатам обследования

Результаты стартовой и итоговой диагностики отображаются в диаграмме индивидуального профиля развития.

Третий блок – планирование организационно-педагогических условий. В данном блоке в соответствии с результатами определяются направления и задачи для индивидуальной работы с ребенком (см. табл. 3). Там представлено 7 направлений, в каждом из которых определено по 8-10 задач. Каждая задача связана с конкретной системой действий и результатом [2], [6],[9]. В системе действий ИМСС ответственность распределяется между педагогами и родителями ребенка.

Таблица 3

Блок организационно-педагогических условий

Направления	Педагоги, специалисты	Задачи	Система действий в рамках ИМСС	Результат
Развитие родительской компетентности	Педагог-психолог, воспитатель, старший воспитатель,	Познакомить с информацией о воспитании и развитии ребенка, результатами диагностики	Родители: получение информации и рекомендаций Психолог: анкетирование, изучение анамнеза, консультации, практикумы по вопросам развития ребенка раннего возраста	- знают о возрастных особенностях детей раннего возраста - знают результаты индивидуальной диагностики ребенка, членов семьи -ознакомлены с прогнозом развития в соответствии с результатами диагностики

Укрепление соматического и психического состояния	Невролог, психиатр, отоларинголог, сурдолог, педиатр	Согласование лечения у узких специалистов	Родители: консультация, обследование, лечение.	- повышение уровня соматического и психического здоровья - выявлены основные нарушения в развитии
Социально-коммуникативное развитие	Воспитатель, педагог-психолог	Развивать имитационные способности, подражание	Педагог: мимические этюды «Весело -грустно», подражательные движения «Мишка», «Зайчик», «Петушок»; потешки. Родители: потешки «Мишка косолапый», «Петушок, петушок...», «Большие ноги»	- активно подражает взрослому в мимике, движениях и действиях, - умеет действовать согласованно
Физическое развитие	Воспитатель, инструктор по ФИЗО	Развивать различные виды двигательной активности	Педагог: подвижные игры Родители: подвижные игры с ходьбой и бегом - «Догони мяч!», «По тропинке»; с бросанием и ловлей мяча - «Прокати мяч», «Лови мяч», «Попади в ворота; на ориентировку в пространстве - «Где звенит?»	- с удовольствием подражает – ходит, бегают в разных направлениях, - владеет различными видами движения (подпрыгивает, лазает, перешагивает и пр.).
Познавательное развитие	Воспитатель, педагог-психолог, учитель-дефектолог	Развивать ориентировочно - исследовательскую активность	Педагог: игры и упражнения на узнавание предметов, игрушек и их изображений, их назывании. Родители: игры «Найди мишку, зайца», « Где ? (называем части тела, предметов)»	- проявляет интерес к окружающим предметам, активно действует с ними, исследует их свойства.

Далее указываются используемые коррекционно-образовательные программы и технологии, диагностический инструментарий.

Затем разрабатывается кейс заданий для родителей с целью совершенствования полученных результатов коррекционно-образовательной деятельности.

Таким образом, с помощью разработанного конструктора составляется индивидуальный маршрут сопровождения семьи с ребенком третьего года жизни с особенностями в развитии.

Библиографический список

1. Борякова Н.Ю. К проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического и речевого развития // Коррекционная педагогика. – 2004. - №6.
2. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. – М., 1999.
3. Датешидзе Т.А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. – СПб.: Речь, 2004.
4. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М., 1995.
5. Лалаева Р., Серабрякова Н. Формирование лексики у дошкольника с ОНР. –Спб., 2001.
6. Нищева Н.В. Программа коррекционно – развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада. –СПб.: ДЕТСТВО –ПРЕСС: 2006.
7. Хватцев М. Недостатки речи у дошкольников. – М., 1958.
8. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред, Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА- СИНТЕЗ, 2010.
9. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста // под. ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2009

Серебренникова А.В., магистрант
Научный руководитель: канд. псих. наук, доцент
Ворошнина О.Р. ПГГПУ, г. Пермь,
serebrennickowa.n@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПОМОЩЬЮ ТАНЦЕВАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

У каждого ребенка есть право на чудо. Для детей с нарушениями слуха таким чудом является умение танцевать. Красивая осанка, грациозная походка, опрятный и благородный вид – отличительные черты «танцующего» ребенка. К движению под музыку приобщаются как слышащие дети, так и те, кому нужно помочь обрести чувство уверенности в своих силах и возможностях. Возможности таких детей очень ограничены, и они практически вынуждены выживать в этом мире. При сохранном интеллекте они могут компенсировать недостатки слуха. А что нам может помочь лучше всего для решения этой задачи, как не общение со сверстниками из обычных групп, со взрослыми, знакомыми и незнакомыми. На мой взгляд, именно во время организации праздников, во время их проведения общение является оптимальной возможностью для всестороннего развития детей. Ведь здесь контакты происходят не только на уровне речи, пусть даже неполноценной, но и на уровне чувств. Радость или огорчение, гордость за себя и за других, чувство полноценности, востребованности, именно того, что порой нашим детям и не хватает. Такие совместные мероприятия дают возможность воспитывать толерантное отношение обычных детей к детям с различными нарушениями и ограниченными возможностями.

Несмотря на то, что праздник в практике работы с детьми рассматривается как важнейшее средство реализации задач развития, обучения и воспитания детей, подготовка праздника и его организация освещены в литературе недостаточно. Отсутствием литературы по данной проблеме, а также той значимой ролью, которую играет праздник в жизни детей и определяется актуальность данной проблемы.

Занятие танцами, как всякое другое должно иметь своим результатом определенные достижения. Если ребенок марширует, он должен уметь маршировать, если танцует - должен танцевать, если делает какое-либо движение – должен его сделать хорошо, правильно красиво. Работая по постановке танца, необходимо объяснить тематику и содержание танца, знакомить с персонажами и их основными действиями.

Непосредственно при постановке танца обучение детей с нарушенным слухом движению под музыку ведется так же, как и в массовых группах, но имеет некоторые отличия. За основу танца берутся естественные движения, знакомые движения, которыми дети овладели на занятиях физкультуры, а так же в своей повседневной жизни. Это связано с тем, то наибольшие отклонения в физическом развитии детей с нарушенным слухом наблюдаются в двигательной сфере. Особенно страдают такие качества, как точность, равновесие, координация движения, силовые качества. Нарушение слуха приводит к нарушению деятельности вестибулярного аппарата, обеспечивающего статистическое и динамическое равновесие. Это приводит к затруднениям двигательных ощущений. Сурдопедагогами (В.И. Флери, Н.А. Рау) называются также особенности моторики как: неуверенная шаркающая походка, неуверенность и нескоординированность движений, малая подвижность, замедленность движений. Приступая к работе с детьми, никогда нельзя начинать занятие с тренировки или выучки отдельных элементов, необходимо стремиться, прежде всего, к тому, чтобы заинтересовать детей. Для этого надо подбирать яркую, выразительную музыку, построенную преимущественно на динамических контрастах. Затем подобрать движения, стремясь к тому, чтобы они были несложны, и чтобы дети могли бы сразу без затруднения их исполнить, сочетая с музыкой движения, стараться связать с доступным, интересным для детей содержанием, с простым построением.

На первых занятиях не останавливаться на качестве детского исполнения, но обращать внимание детей на то, как, предположим, тихо играет музыка; под нее хочется легко или тихо ходить или бегать. А если музыка громкая, сильная, решительная, то и движение другое. Большое значение придавать показу. В своей работе убедилась, что в начале показ движения, а затем словесное объяснение. Нужно и то, и другое, и в большей степени показ. Конкретным показом действуем на эмоции детей, стремимся пробудить в них желание и интерес. Ведь имея дело с детьми, которые впервые начинают что-то постигать, чему-то учиться, тем более дети необычные, дети с нарушенным таким важным органом, как слух.

Хотелось бы рассказать о том, как показываю детям танцы, и что помогает детям быстрее их усвоить. Прежде всего, показываю детям танец в законченном виде. Учу его не отдельными частями, стремлюсь к тому, чтобы с первого раза дети выполнили танец с начала до конца. Это дает возможность выполнения без перерыва одно движение за другим, ярче воспринять весь танец в целом и скорее его усвоить. Когда вижу, что танец усвоен детьми, начинаю обращать внимание на качество выполнения движений. Танцую сама, беру в пару такого ребенка, который

хорошо двигается. В нашей школе существует направление спортивный танцев на паркете. Дети первого года обучения учат танцы такие как: «Паровозик», «Стирка», «Авто-стоп», «Полька», «Вару-Вару», «Макарена», направленные на развитие координации движений. Дети второго года обучения и старше изучают балльные танцы: «Вальс», «Фокстрот», «Самба», «Ча-ча-ча», «Джайв».

Занятия движениями для детей с нарушением слуха имеют особое значение, потому что двигательные упражнения, танец тренируют в первую очередь мозг, подвижность и развитие психических процессов (восприятия, внимания, воли, памяти, мышления) и общее оздоровление. В то же время движение под музыку является для детей и одним из самых привлекательных видов деятельности, игрой, возможностью выразить эмоции, реализовать свою энергию. Кроме того, каждое занятие несет и воспитательную функцию: прививает вкус и эстетическое чувство, дети приучаются к дисциплине и ответственности, учатся работать в коллективе.

Библиографический список

1. Аловы В.В. и М.И. Малыш не слышит. – СПб., 1992.
2. Воспитателю о работе с семьей / под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Просвещение, 1989.
3. Дошкольное воспитание аномальных детей: книга для учителя и воспитателя / под ред. Л.П. Носковой. – М.: Просвещение, 1993.

Сулова Л.А, магистрант,

Научный руководитель: к.п.н., доцент Токаева Т.Э.

ПГГПУ, г. Пермь lara.suslova@list.ru

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ «КАРТ УМА» (ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ Т. БЬЮЗОНА)

В настоящее время, одним из приоритетных направлений в области дошкольного образования, является коррекционно-педагогическая помощь детям с особыми возможностями здоровья, что подтверждается внесением поправок в закон Российской Федерации «Об образовании», введением Федеральных государственных образовательных стандартов, разработкой рамочных образовательных и адаптированных программ для детей с различными нарушениями программ дошкольного образования.

Обращает на себя внимание факт, что растет число детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями речевого развития разной степени выраженности и различного этиопатогенеза, особенно в разрезе того, что речь является важнейшей психической функцией человека. По мнению, одного из основоположников отечественной логопедии, Р.Е. Левиной, речь является важнейшей психической функцией человека. Речевое общение создает специфически человеческие способы социального контакта между людьми, благодаря которым развиваются высшие формы познавательной деятельности. Овладевая речью, ребенок приобретает способность к понятийному мышлению, к обобщенному отражению окружающей действительности, к осознанию, планированию и регуляции своих намерений и действий [2].

Таким образом, преодоление тяжелых нарушений речи детей старшего дошкольного возраста, несомненно, связано с развитием их познавательной сферы, а особенно мышления, и необходимостью выделения среди множества средств развития познавательной сферы таких, которые бы в большей степени учитывали специфику развития детей с ТНР, с другой стороны, что и обусловило проблему исследования.

Объект исследования – процесс развития познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования - использование интеллект-карт как средства развития познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Контингент исследования – дети старшего дошкольного возраста с ТНР.

Цель исследования – теоретическое обоснование возможностей использования интеллект-карт в развитии познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Гипотеза: предполагаем, что интеллект-карты могут являться эффективным средством развития познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Задачи исследования:

Изучить научно-исследовательские, психолого-педагогические, методические информационные источники по теме исследования;

Выделить особенности и определить условия развития познавательной сферы детей с ТНР;

Описать клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с ТНР;

Выделить специфику использования «карт ума» (интеллект-карт) как средства развития познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Методы исследования: изучение информационных источников, опыта педагогов, обобщение исследовательского материала.

Часто нарушения речи у детей, в том числе тяжелые, сочетаются с рядом неврологических синдромов. Это проявляется в недостаточной сформированности мотивационной сферы, в пониженной концентрации и устойчивости внимания, двигательной расторможенностью. А также трудностями в установлении причинно-следственных связей, развитии логического мышления и воображения, в снижении потребности в общении, в недоразвитии форм коммуникации.

Чтобы компенсировать данные нарушения у детей, я применяла метод ментальных карт (карт ума, мыслительных карт, карт мышления, интеллект-карт), которые были изобретены ученым Тони Бьюзенем.[1]

Интеллект-карты – удобный способ представления информации в структурированной, графической форме, где главная тема находится в центре листа, а вокруг нее в виде древовидной схемы располагаются связанные с ней понятия.

Использование интеллект-карт в практике работы с детьми с нарушениями речи, обусловлено тем, что проблемы, источником которых являются когнитивные затруднения, могут быть решены, если сделать процессы мышления дошкольников наблюдаемыми.

В своей логопедической практике метод использования карт ума я применяю при закреплении и обобщении материала по лексической теме. Совместно с детьми и воспитателями группы мы создаем такую карту, как итог работы по некоторым

лексическим темам (например, «Космос», «Осень», «Овощи»). Происходит расширение словарного запаса за счет систематической работы в процессе развития представлений о предметах, событиях и явлениях окружающей действительности. Максимально подключаются все анализаторы. Также карты ума помогают нам в развитии связной речи. Дети составляют рассказы, самостоятельно и последовательно излагают свои мысли, становятся более активными, так как этот материал им понятен и интересен.

В подготовительной группе дети самостоятельно составляют ментальную карту. Педагоги выступают в роли помощника и организатора. Также в подборе картинок могут помочь родители. Сложности возникают в обилии информации и при организации коллективной деятельности детей. Поэтому мы составляем карты мышления как индивидуально, так и коллективно: рабочей группой или командой, что воспитывает у детей ответственность и умение сотрудничать.

Кроме этого, преимуществами ментальных карт являются: наглядность, запоминаемость, информативность, креативность, инновационность. Карты ума побуждают к новым мыслям, идеям, стимулируют творчество, помогают найти нестандартные пути решения задач.

Использование карт ума на логопедических занятиях помогает достичь положительной динамики речевого развития детей старшего дошкольного возраста. У детей формируется лексико-грамматическая сторона речи, расширяется словарный запас, развивается связная речь, дети учатся последовательно излагать свои мысли, рассказывать о жизненных событиях. Также развиваются психические процессы: восприятие, память, творческие способности и воображение. При систематическом применении карт ума происходит качественный анализ, синтез и классификации объектов окружающей действительности; установление причинно-следственных связей и построение логики рассуждений. Этот метод позволяет организовать воспитанников в продуктивную деятельность, как индивидуально, так и коллективно.

Что немаловажно, в условиях ФГОС, при использовании карт мышления осуществляется интеграция образовательных областей, таких как «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», и «Художественно-эстетическое развитие». Карты ума могут быть использованы воспитателями, родителями, специалистами ДОУ.

Библиографический список

1. Интеллект-карты [Электронный ресурс]: Конструктор успеха. – Режим доступа: <http://constructorus.ru/uspex/intellekt-karty.html>(16.05.2017).
2. Основы теории и практики логопедии : учеб. пособие / ред. Р.Е. Левиной. – Репр. воспроизведение изд. – М. :АльянС, 2013

Татаринцева Н.Е., докт. пед. наук, профессор
nina_tatarinceva@mail.ru
Зелинская М.Г., аспирант Южный
федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, m.zelinsckaia@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Современное образование актуализирует проблему переосмысления целей и задач воспитательного процесса, поиска инновационных подходов к воспитанию детей, которые будут способствовать позитивной социализации и индивидуализации, развитию активности личности детей дошкольного возраста [1, с.190]. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования устанавливает необходимость поддержки инициативы детей в разнообразных видах деятельности, формирование самостоятельности и ответственности, эмоциональной отзывчивости, сопереживания [4]. Реализовать данные задачи возможно в условиях дошкольной образовательной организации на основе волонтерской деятельности.

Волонтерство или волонтерская деятельность (от лат.«добровольно») понимается как поле деятельности, охватывающее разнообразные формы поддержки, помощи, взаимопомощи, участия, которые осуществляются бескорыстно, на благо общества. Значимость волонтерской деятельности была рассмотрена в исследовательских работах И.Н. Григорьева, Г.А. Кипкеевой, Р.В. Кадырова, В.Н. Мельниковой, Т.А. Нигматуллиной, О.И. Холиной, В.Н. Широкова и др. Педагогическая эффективность волонтерской деятельности доказывается учеными Г.П. Бобренковой, Л.В. Болотовой, И.Е. Дреминой, Л.К. Ивановой, В.В. Митрофаненко, Н.С. Моровой и др. Недостаточность исследований волонтерской деятельности как объекта педагогического изучения, ее структурно-содержательных характеристик, особенности и отличия от других видов деятельности актуализирует проблему развития личности дошкольника средствами волонтерской деятельности.

Актуальность исследования обусловлена значимостью проблемы волонтерства (добровольчества) в современном обществе. 2018 год объявлен в России Годом добровольца (волонтера). Организация волонтерской деятельности в дошкольной образовательной организации позволит объединить и заинтересовать инициативных и креативных воспитателей, увлеченных и ответственных родителей и старших дошкольников для участия в волонтерских делах.

Организация волонтерской деятельности в ДОО предполагает: объединение детей, воспитателей и родителей для совместной деятельности на основе доброй воли; предоставление потенциальных возможностей воспитателям и родителям для приобретения новых знаний, формирования способов взаимодействия с детьми и социумом, реализации себя в творческой деятельности; организацию мероприятий, направленных на социализацию здоровых дошкольников, а также на реабилитацию и социализацию лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Задачи волонтерской деятельности в дошкольной образовательной организации: формирование представлений старших дошкольников, воспитателей и

родителей о волонтерской (добровольческой) деятельности; формирование у участников образовательного процесса навыков и способов волонтерской деятельности; разработка методического инструментария по реализации волонтерской деятельности в ДОО и трансляция опыта в профессиональное сообщество; создание инновационных методов, способствующих развитию у старших дошкольников инициативности, ответственности, эмоциональной отзывчивости по отношению к тем, кто нуждается в помощи.

Реализация волонтерской деятельности в ДОО даст возможность объединить усилия воспитателей, родителей и детей в оказании помощи нуждающимся на основе доброй воли. Это будет способствовать созданию единого образовательного пространства «Детский сад-семья-социум», что оптимизирует детско-родительские отношения; будет способствовать повышению рейтинга и конкурентоспособности ДОО; позволит сформировать проектные компетенции субъектов образовательного пространства [3].

Представим опыт работы по реализации проектов на основе волонтерской деятельности в ДОО[2]. Одним из первых проектов стал педагогический проект «Эко-волонтерство старших дошкольников».

Цель проекта - развитие инициативности детей старшего дошкольного возраста на основе эко-волонтерской деятельности

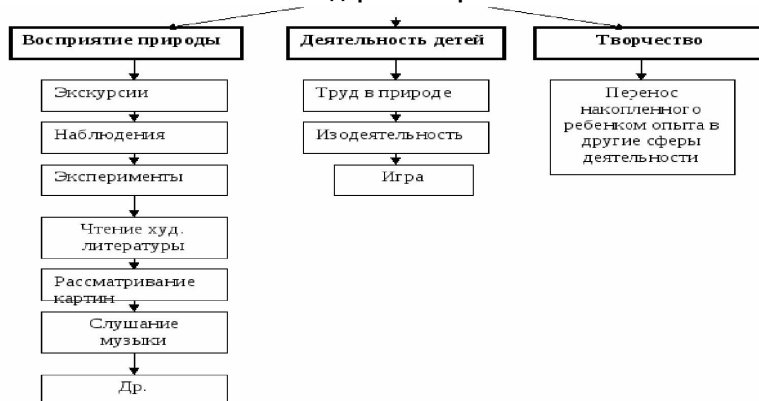
Вид проекта: исследовательский, практико-ориентированный.

Участники: дети 5-7 лет, педагоги, родители.

Продолжительность: краткосрочный, 4 недели.

Задачи: изучить состояние развития инициативности детей старшего дошкольного возраста; сформировать инициативную группу педагогов и родителей, участвующую в эко-волонтерской деятельности; организовать эко-волонтерское движение «Экологический патруль «Зеленые ладошки»; сформировать у детей знания и способы реализации собственных инициатив на основе эко-волонтерской деятельности.

Содержание проекта.



Первый блок предполагал педагогическое сопровождение ребенка в деятельности по освоению окружающего мира. Для этого были организованы экскурсии по экологической тропе детского сада, в ботанический сад ЮФУ, «Трогательный зоопарк»; наблюдения за красотой природы, за изменениями в

природе, за птицами и насекомыми, за неживыми объектами и явлениями в природе: снег, дождь туман; эксперименты с водой, снегом, льдом, песком, глиной; чтение художественной литературы: Л.Н. Толстой «Рассказы о природе для детей», сборник стихотворений русских поэтов о природе, Л. Колмычкова «Природа очнется и мир улыбнется» и др., просмотр серии мультфильмов о помощниках природы и др.; рассматривание картин и подбор материала для плакатов «Сделай мир вокруг себя прекрасней» и др.; экологические беседы: «К природе с добротой», «Лес - кладовая природы», «Братья наши меньшие» и др.

Второй блок способствовал актуализации знаний, умений, навыков ребенка, их практическому применению. С этой целью был организован экологический патруль среди детей старшего дошкольного возраста «Зеленые ладошки»; экологическая школа для малышей, учителями которой выступили старшие дошкольники; «Копилка добрых дел» - сбор мусора, макулатуры, посадка деревьев и кустарников, изготовление кормушек, кормление птиц, создание огородика на окне и др.

Третий блок стимулировал потребность ребенка в самореализации, самовыражении, в творческой деятельности. В детском саду организовали работу в «творческой лаборатории», «сотрудники» которой приняли участие в конференции «Рощу Мартовицкого, где с тобой растем, для потомков сбережем». На конференции был представлен макет будущей рощи Мартовицкого, изготовленный воспитанниками, педагогами детского сада и родителями.

В рамках программы «Мы – волонтеры!» совместно с волонтерами ДГТУ «Горячие сердца» реализуется проект «Добрые ладошки».

Цель проекта: разработать и апробировать педагогические условия развития социальной инициативности у детей старшего дошкольного возраста в совместной добровольческой деятельности по оказанию поддержки детей в онкоцентре РНИИО.

Задачи:

- осуществить взаимодействие с учреждениями социума: отделение детской онкологии РНИИО и волонтерами ДГТУ «Горячие сердца»;
- расширить представление о волонтерах и волонтерской деятельности;
- дать представление детям старшего дошкольного возраста об онкоцентрах;
- сформировать у дошкольников побуждение в оказании помощи людям, находящимся в трудных жизненных ситуациях.
- запланировать и реализовать социально-значимые акции, направленные на поддержание детей, находящихся в отделении детской онкологии РНИИО.
- организовать обратную связь.

Сроки реализации: в течение года.

Вид проекта: практико-ориентированный

Участники: дети, воспитатели, родители воспитанников, волонтеры.

Тип проекта: социальный, групповой, информационно- просветительский, индивидуально - развивающий.

Предполагаемые результаты реализации проекта:

- ребенок обладает установкой позитивного, гуманного отношения к другим людям;
- положительно оценивает взаимопомощь людей друг другу;
- старается подчиняться правилам и нормам поведения, принятым в обществе, проявляет социальную инициативность;

- способен оказывать посильную помощь и поддержку тем, кто в ней нуждается.

Распространение и внедрение основных результатов проекта:

проведение педагогических совещаний по сообщению результатов проекта, круглых столов; выступления на конференциях, семинарах и методических объединениях.

Этапы реализации проекта.

Первый этап (подготовительный).

-Постановка целей, задач, предварительная работа с детьми, родителями.

-Согласование сотрудничества с социальными партнерами.

-Подбор методической и нормативно-правовой литературы.

- Круглые столы по теме проекта с родителями (договоры с родителями, письменное согласие родителей или лиц, их заменяющих).

-Информационная поддержка на сайте педагога или группы.

Второй этап (организационно-деятельный этап).

1. Встреча воспитанников ДОО с волонтерами, просмотр презентации о волонтерской деятельности движения «Горячие сердца»; беседы: «Где живет доброта?», «Легко ли быть добрым?», «Как поделиться добротой?», «Чем я могу помочь...».

2. Совместная деятельность:

-чтение и беседа по сказке В.Катаева «Цветик-семицветик»; просмотр презентации об истории японской девочки Садако Сасаки; Мастер-класс «Журавлик-символ мира и добра» -научить изготавливать бумажных журавликов;

- просмотр мультфильмов «Уроки тетушки совы» из серий «Уроки добра»; цикл занятия по СИ. Семенака «Уроки добра» - «Поговорим о доброте», «Чувства одинокого человека», «Учимся доброжелательности», «Моя мечта» ; занятия с участием педагога-психолога «Если добрый ты» - книжная выставка «Книги, которые учат добру», выставка рисунков «Что такое доброта...»

- дидактические игры: «Чем я могу помочь...», «Хорошо-плохо», «Давайте познакомимся», «Опасные ситуации»;

- сюжетно-ролевые игры: «Семья», «Скорая помощь», «МЧС- спасатели», «Поликлиника», «Айболит».

3. Проявление инициативы – формирование добровольческих команд «Добрые ладошки» на примере социального партнера; обсуждение и планирование мероприятий; создание уголка добровольца, где отражаются добрые дела команды.

4. Реализация запланированных мероприятий:

- акция «Новогодняя открытка далекому другу», в ходе которой дошкольники передают через волонтеров в детский центр поздравительные новогодние открытки с рисунками;

- участие воспитанников в театрализованной новогодней игре совместно с волонтерами «Горячие сердца»;

- «Подарок имениннику» - изготовление подарков каждый месяц для маленьких именинников в отделении детской онкологии РНИИО;

- благотворительная акция "Игрушка в коробку смелости" – совместная деятельность с родителями, приобретение или изготовление игрушки. До или сразу после процедуры маленькие смельчаки вынимают одну игрушку из «коробки смелости», которая, помогает быть храбрым в процедурном кабинете. Когда ребята

заканчивают лечение, память забывает о плохом, но практически у каждого дома остается собранная в отделении «коллекция смелости».

– «Переписка – сказочные письма» - сочинить сказку для одного из детей из онкоцентра.

– «Дерево жизни» - предложить детям на бумажных сердечках написать пожелания для детей из онкоцентра, сделать дерево из них и передать в центр.

Третий этап (заключительный).

-обобщение результатов работы, подготовка материалов, новостей на сайт ДОО;

- обратная связь (Благодарственные письма участникам и координаторам проекта).

Рефлексия:

Наблюдение за проявлением инициативы дошкольников по продолжению деятельности в рамках социального сотрудничества. Изучение удовлетворенности участников проекта.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что включение детей в волонтерскую деятельность способствует социализации дошкольников, воспитанию гражданственности, формированию социальной активности, ответственности, эмоциональной отзывчивости др.

В процессе реализации проекта дети стали более открытыми, легко шли на контакт не только со сверстниками, но и со взрослыми. В ходе деятельности дошкольники предлагали собственные идеи, помощь, старались координировать свои действия с партнерами, проявлять командный дух и нацеленность на общий результат. Дети стали более активны и в социальных связях: взаимодействие с семьей, с незнакомыми детьми и взрослыми.

Основными результатами работы являются: инициативность, самостоятельность, ответственность, творческая активность детей; первоначальные знания детей о волонтерской деятельности в детском саду; первоначальные навыки участия детей в волонтерских акциях; стремление детей к исследованию, умения делать выводы, устанавливать причинно - следственные связи; предпосылки гражданственности и патриотизма у детей через краеведение и участие в волонтерских мероприятиях по охране окружающей среды;

Результаты работы могут быть использованы при конструировании педагогического процесса в разных типах дошкольных образовательных организаций, при подготовке педагогических кадров и повышении квалификации работников дошкольных образовательных организаций, в системе педагогического просвещения родителей.

Библиографический список

1. Татаринцева Н.Е. Проектирование процесса позитивной полоролевой социализации детей старшего дошкольного возраста /Н.Е.Татаринцева, Н.И.Малиновская //Динамика взаимоотношений различных областей науки в современных условиях: Сборник статей международной научно-практической конференции (3 мая 2017 г., г.Казань). В 3-х ч. Ч.2 / -Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2017. -С.190-193.

2. Татаринцева Н.Е. Развитие инициативности у детей старшего дошкольного возраста в добровольческой деятельности/ Н.Е.Татаринцева, М.Г.Зелинская// Воспитание и обучение детей младшего возраста: тезисы докл адов VII

Международной конф. (ЕССЕ 2018). МГУ имени М.В. Ломоносова, (г. Москва 16-20 мая 2018) –Москва, 2018. – С.178.

3. Татаринцева Н.Е. Специфика проектной деятельности педагогов в дошкольной образовательной организации / Н.Е. Татаринцева, Е.Е. Реброва // Известия ЮФУ. Педагогические науки. 2015. № 12. С.63-70

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. - М., Перспектива, 2014.

Телепова Е.А., учитель-дефектолог, МБДОУ
«Детский сад № 38», г. Лысьва, Пермский край,
telepovaelena1978@yandex.ru

МОДЕЛЬ РАБОТЫ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В образовательном учреждении психолого-медико-педагогический консилиум (ПМП консилиум) является организационной формой, в рамках которой происходит разработка и планирование психолого-медико-педагогического сопровождения воспитанников в процессе воспитания и обучения. Работа ПМП консилиума основывается на строгом соблюдении международных и российских законов о защите и развитии детей.

Цель ПМП консилиума – создание целостной системы, обеспечивающей оптимальные условия для развития детей, с учетом возрастных и индивидуально-типологических особенностей, состояния соматического и психического здоровья.

В нашем МБДОУ, как и в других образовательных организациях, ПМП консилиум действует на постоянной основе. В состав ПМП консилиума входят заместитель директора по воспитательной и методической работе, наиболее квалифицированные специалисты и воспитатели.

Мы разработали модель организации работы ПМП консилиума (см. рис. 1).

В течение учебного года по результатам диагностики директор МБДОУ и его заместитель по ВМР проводят круглые столы отдельно по каждой группе с приглашением всех педагогов, осуществляющих образовательную работу с детьми данной группы. Обычно круглые столы проводятся в октябре, феврале и мае в течение недели (по 4-5 групп в день). Воспитатели и специалисты к круглому столу готовят выводы по проведенным диагностикам и намечают списки детей, нуждающихся в постановке на контроль в ПМП консилиум.

Далее воспитатель передает секретарю ПМП консилиума пакет документов на каждого такого ребенка. В него входит заявление на имя председателя ПМП к, характеристика от воспитателя, письменное разрешение родителя (законного представителя) на углубленное обследование ребенка специалистами ПМП консилиума. При желании родителей (законных представителей) обследование ребенка проводится в их присутствии. А в случае, если они не согласны, пишут отказ от обследования.

На заседании ПМП консилиума составляется график обследования детей всеми специалистами (учителем-логопедом, учителем-дефектологом, педагогом-

психологом, социальным педагогом). Для того, чтобы не перегружать психику ребенка, специалисты выходят на группу, каждый по отдельности, где проводят его обследование. Все специалисты заполняют листы обследования ребенка.

Затем члены ПМП консилиума собираются вновь, чтобы обсудить результаты обследования каждого ребенка и принять одно из трех решений:

- поставить ребенка в педподдержку;
- поставить на контроль в ПМП консилиум;
- направить ребенка в территориальную ПМПК для установления статуса ОВЗ.

В первом случае воспитателю и/или специалистам даются рекомендации для планирования индивидуальной работы с ребенком по «западающим» направлениям. И ребенок включается вКИП (курсы индивидуальной поддержки), где с ним педагог осуществляет целенаправленную работу по разработанной дополнительной программе КИП.

Во втором случае, на ребенка специалистами ПМП консилиума разрабатывается Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) и определяется ведущий специалист. Ребенок также включается в дополнительную программу КИП. Ребенок ставится на контроль, сроком до шести месяцев. С образовательным маршрутом знакомим воспитателя и родителя. В дальнейшем ребенку оказывается дополнительная коррекционная помощь со стороны воспитателя группы по заключению ПМП консилиума. Родителям оказывается консультативная помощь воспитателем и специалистами ПМП консилиума. По истечению срока реализации ИОМ, собирается круглый стол с педагогами детей, поставленных на контроль, где обсуждается динамика развития каждого ребенка. По решению специалистов ПМП консилиума дети, у которых прослеживается положительная динамика, с контроля снимаются. В отношении детей, у которых нет положительной динамики, ПМП консилиум принимает решение о направлении на территориальную ПМПК.

В третьем случае, члены ПМП консилиума принимают решение направить ребенка сразу на территориальную ПМПК. Данное решение принимается в случае, когда у ребенка в ходе обследования обнаруживаются серьезные отклонения в развитии, и специалисты ПМП консилиума не видят положительной перспективы в том, что ребенок будет стоять на внутреннем контроле, а считают более целесообразным установить ребенку статус ОВЗ. В этом случае члены ПМП консилиума готовят установленный пакет документов на ПМПК и действуют в соответствии с алгоритмом.

В дальнейшем, если родитель получает заключение в ПМПК на ребенка и приносит его в детский сад, то на ребенка составляется АОП (адаптированная образовательная программа) в группе, в которой реализуется программа ООП ДО. Либо ребенок переводится в группу компенсирующей направленности, которая реализует АОП ДО по установленной ребенку нозологии.

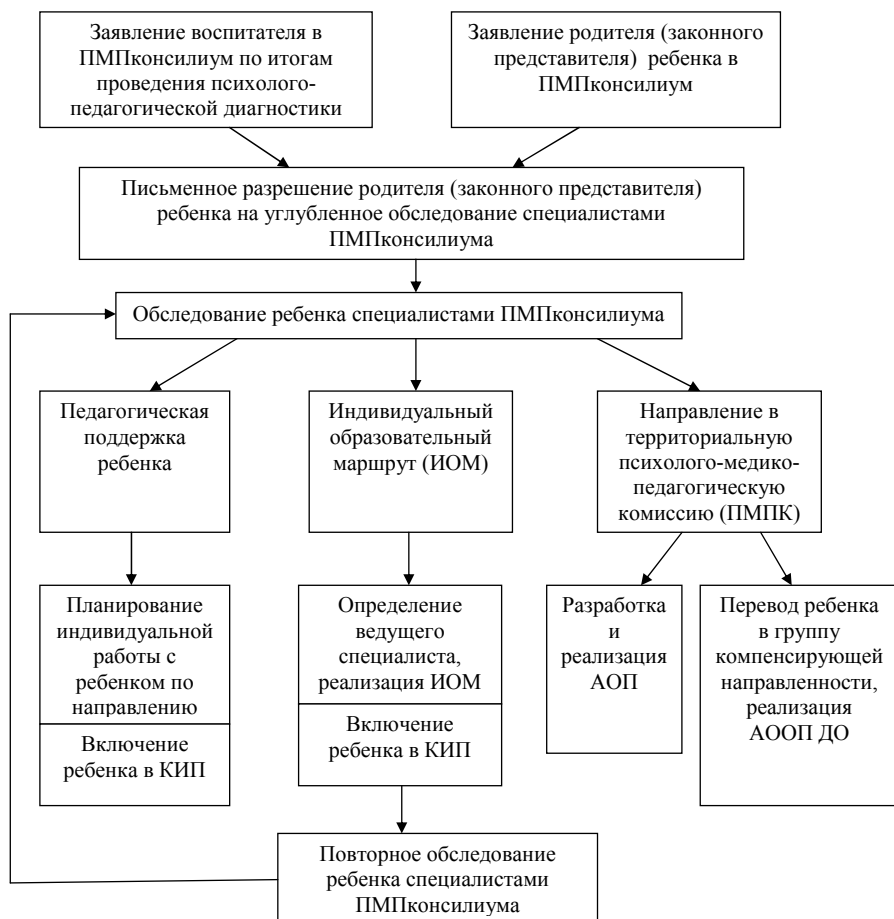


Рис.1. Модель организации работы ПМПк МБДОУ «Детский сад № 38»

Терещенко М.Н., к.п.н, доцент
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет
г. Челябинск, tereshenkomn@mail.ru

ДОВЕРИТЕЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ КАК УСЛОВИЕ ИХ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Семья это одна из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю своего существования. Ни одна нация, культурная общность не обошлась без семьи. В ее позитивном развитии, сохранении, упрочнении заинтересованно общество, государство и каждый человек.

В современной науке нет единого определения семьи, хотя попытки сделать это предпринимались много веков назад еще Платоном, Аристотелем, Кантом, Гегелем и другими. Наиболее часто о семье говорят как об основной ячейке общества, которая непосредственно участвует в его биологическом и социальном воспроизводстве.

Семью называют специфической малой социально-психологической группой, подчеркивая этим, что для нее характерна особая система межличностных отношений, которые регулируются законами, нравственными нормами и традициями. У семьи есть и такие признаки, как совместное проживание ее членов, общее домашнее хозяйство [3].

Наиболее важной функцией является воспитательная функция семьи. Именно в семье закладываются основы личностного развития подрастающего человека.

Родители это первые и основные воспитатели детей. Самой природой им была назначена эта роль. С первых часов жизни ребенка они заботятся о нем и создают условия для его полноценного гармоничного развития.

Родители выступают источником и опосредующим звеном передачи ребенку социально-исторического опыта, прежде всего, опыта эмоциональных и деловых взаимоотношений между людьми. Через систему внутрисемейных отношений ребенок вырабатывает свои собственные взгляды, установки, идеи, учится разбираться в социальных ситуациях и соблюдать моральные нормы. Недостаток же общения с родителями приводит к нарушению естественного формирования многих качеств детей, вызывая аномалии в их психическом и нравственном развитии [1].

Однако этим далеко не исчерпывается воспитательная роль семьи. Семья оказывает огромное влияние на развитие личности каждого ее члена в течение всей жизни, расширяя или, наоборот, ограничивая пространство для самореализации взрослых и детей. Именно в семье происходит социализация ребенка, он становится личностью и приобретает ценность для общества. Под социализацией понимают процесс усвоения и воспроизведения социального опыта.

Общение и коммуникация выступают как один из главных факторов психического развития ребенка, обеспечивая приобщение ребенка к общественному опыту человечества, обмену навыками, умениями, результатами деятельности, воплощенными в материальные и духовные ценности. Семейное общение, способствует эффективности воспитания и обучения, в связи с этим актуален вопрос установления доверительного общения и эффективной коммуникации в диаде «родитель – ребенок», как важного фактора в системе воспитательных воздействий [4].

В отечественной педагогике и психологии общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности, ведущего вида деятельности человека, направленного на познание и оценку самого себя посредством взаимодействия с другими людьми. Об этом писали такие ученые как Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина и другие.

Общение, его природа как проблемы и процесса, фактора развития и средства удовлетворения потребностей личности, изучена учеными с точки зрения разных наук: философии, социологии, социальной психологии.

Анализ определений приведенных выше наук характеризует общение как процесс, отражающий направленное участие одного человека в жизни другого, причем сопровождаемый потребностью в совместной деятельности и уважении

участников друг к другу. Это имеет существенное значение для связи данного понятия с эпитетом «доверительное», так как предполагает, что положительное влияние родителя на развитие личности ребенка невозможно без установления взаимопонимания, уважения и доверия между членами семьи [4].

Опираясь на понятие А.В. Петровского, мы можем сделать вывод, что «доверительное общение» - это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и основанный на принципах гуманности и эмпатии[2].

Доверительное общение играет важную роль для построения эффективных взаимоотношений в семье. Именно через него реализуются обучение и воспитание. Обозначая роль доверительного общения в семье нельзя не сказать о том, что оно выступает как один из главных факторов психического развития ребенка, обеспечивая приобщение ребенка к общественно-историческому опыту человечества.

Готовность родителя к доверительному общению представлена через характеристику составляющих его компонентов: мотивационно-ценностного (потребности и цели родителей в общении с ребенком); эмоционально-чувственного (ценности и модели взаимодействия с ребенком, действенная эмпатия, любовь к детям); когнитивного (знания родителей о доверительном семейном общении); поведенческого (коммуникативные умения родителей в выстраивании доверительного общения в семье).

Действие общения включает в себя использование средств общения, среди них можно выделить три основные категории: экспрессивно-мимические средства, предметно-действенные и речевые средства общения (М.И. Лисина).

Доверительное общение играет особую роль в формировании ребенка и развитии духовных контактов между членами семьи, взаимной информированности и социализации детей. Именно через систему внутрисемейных отношений ребенок вырабатывает свои собственные взгляды, установки, идеи, учится разбираться в социальных ситуациях и соблюдать моральные нормы вот почему очень важно, чтобы эти отношения были построены на взаимопонимании, доверии и эмоциональной сопричастности друг к другу.

Эффективная коммуникация с детьми рассматривается нами как целенаправленный, избирательный процесс обмена информацией, фиксированный в знаках, предполагающий взаимообогащение, адекватное понимание родителя и ребенка на основе диалога, соучастия, сопереживания и взаимного уважения.

К основным признакам, свидетельствующим об эффективности данного процесса можно отнести: 1) центрацию на личность ребенка; 2) избирательность в подаче информации; 3) точность восприятия информации; 4) диалогичность; 5) взаимообогащение субъектов; 6) взаимоуважение и взаимопонимание.

Таким образом, мы пришли к необходимости понимания готовности родителей к эффективной коммуникации с детьми как динамично развивающегося качества родителя, проявляющееся на субъективном уровне его семейного общения в виде сложной системы, которая, интегрируя в себе мотивационно-ценностный, содержательно-процессуальный и эмоционально-нравственный компоненты, обеспечивает взрослому целенаправленный, избирательный обмен

информацией с ребенком, взаимообогащение на основе диалога, соучастия, сопереживания и уважения к его личности [4].

Темп современной жизни весьма велик. Перед взрослыми людьми возникает необходимость решения многочисленных проблем профессионального, финансового, бытового, личностного порядка. Возникает ощущение катастрофической нехватки времени для решения всех задач. И, к большому сожалению, чаще всего страдает семья, а больше всего дети. Нами была разработана анкета и проведено анкетирование родителей, дети которых посещают подготовительную группу дошкольного образовательного учреждения. Цель данного анкетирования заключалась в выявлении потребности родителей в контакте с детьми, доверительной коммуникации. Было установлено, что 72% родителей проводят в процессе общения с детьми менее 3 часов день, при этом они могут находиться в одном помещении, родители занимаются решением хозяйственно-бытовых вопросов, просмотром телевидения, погружением в Интернет ресурсы, подготовкой домашних заданий со старшими детьми. Максимальное количество времени родители разговаривают с детьми в процессе их транспортировки в дошкольное учреждение и обратно. Ключевые вопросы для обсуждения это состояние здоровья детей, их питание и сон. Эмоциональное состояние, чувства и переживания детей чаще остаются за пределами обсуждений.

Большинство детей по вечерам посещают дополнительные занятия по подготовке к школе или другие кружки и секции, соответственно это сокращает их время пребывания дома и общения с родителями. Когда дети находятся в семье, чаще всего они смотрят телевизор или играют в компьютерные игры. Только 24% родителей признались, что обсуждают с детьми планы, советуются, учитывают их мнение в решении тех или иных вопросов. Меньше 36% семей в этом году совместно с детьми посещали театр. Только 12% семей имеют традицию ежедневного чтения литературы с последующим обсуждением прочитанного. Большинство родителей высшей ценностью признают здоровье и послушание детей. Многие считают нормой применение физических наказаний за непослушание и нарушение запретов. Более 60% опрошенных считают, что их отношения с детьми можно назвать теплыми и доверительными, что они чувствительны к нуждам и проблемам своих детей, стараются не допускать конфликтов и находить компромиссные решения в возникающих спорных вопросах. Меньше 40% опрошенных считают, что в их отношениях с детьми есть определенные сложности, что современные дети достаточно своевольны, упрямые, капризные и избалованы, что для поддержания дисциплины, необходимо проявлять элементы авторитаризма. Родители испытывают затруднения в субъектном общении, не готовы учитывать мнение и желания ребенка, вспоминают опыт общения с собственными родителями, обнаруживают нехватку знаний и осведомленности в вопросах построения доверительной коммуникации.

Все выше изложенное, дает нам основание утверждать, что сегодня имеется богатый теоретический материал по построению доброжелательного и доверительного общения в семье, но на практическом уровне родителям не хватает знаний, умений и навыков в овладении этим искусством.

Между тем, именно доверительное общение в семье порождает в детях уверенность в своих силах, открытость контактам, эмпатию, умение сотрудничать, и многие другие качества и умения, необходимые для жизни в социуме.

Библиографический список

1. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студентов средних педагогических учебных заведений. 2-е изд. испр. и доп. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. С.232
2. Петровский А.В. Социальная психология коллектива / А.В. Петровский, В.В. Шпалинский – М., 1978. – С. 245.
3. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998. С.672
4. Савва Л.И. Общение родителей и детей в семье: учебно-методическое пособие / Л.И. Савва, А.Ю. Черняева, Е.Г. Чигинцева. – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – С. 76.

Тиунова Е.Н., педагог-психолог МБДОУ
«Менделеевский детский сад», п.Менделеево
Карагайский район, Пермский край,
menddsad@mail.ru

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНО ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ СРЕДСТВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В СТАРШИХ ГРУППАХ ДОУ

Получение детьми с ОВЗ дошкольного образования является одним из основных и необходимых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества. Означающее равноправное включение ребенка с ограниченными возможностям здоровья во все возможные и необходимые ему сферы жизни социума, направленного на создание условий для самореализации в обществе.

Перед педагогами и специалистами ДОУ, стремящимися оказать эффективную помощь семье с нетипичным ребенком, встает трудная во всех отношениях проблема - сложность передачи ребенку социального опыта.

Современные усилия семьи и педагогов дошкольного образовательного учреждения должны быть обращены на воспитание у ребенка уверенности в себе. Он должен освоить методы компенсации нежелательных для его самолюбия действий. Компенсация осуществляется за счет сильных личностных сторон его характера.

Коммуникативная сфера ребенка с ограниченными возможностями здоровья требует особого внимания. У таких детей наблюдаются нарушения в развитии психических процессов, отклонения в умственном развитии и нарушения в эмоционально – волевой сфере. Общение – фактор, определяющий во многом успешное развитие, именно его недостаток, приводит к отставанию и отклонению в психическом развитии.

Коммуникативные способности у каждого индивидуальны. Особенно они отличаются у детей с ограниченными возможностями. Как правило, проблемные дети тяжело устанавливают контакт с окружающими, они предпочитают взаимодействовать только с очень близкими им людьми. Поэтому включение игры в социально – педагогический (коррекционный) процесс обеспечивает успешное развитие ребенка с проблемами, где самым важным условием является учет

образовательных потребностей ребенка, принятие во внимание характера патологии и степени ее выраженности.

В настоящее время существуют разнообразные формы специально организованной детской театрализованной деятельности, которая может являться одним из направлений работы педагога-психолога с детьми ОВЗ.

Театрализованная деятельность помогает детям с ограниченными возможностями здоровья расширить свой жизненный опыт и способна стать действенным средством борьбы со страхом публичного выступления, средством воспитания уверенности в себе.

Именно в театрализованной деятельности ребенок первоначально обретает опыт для жизни в обществе и развивает все те физические и духовные силы и способности, которые ему необходимы. Театрализованная деятельность выступает важным средством адаптации и социализации, так как является одной из наиболее действенных форм для социального развития ребенка, организации его деятельности и средством вхождения его в социум.

Также она способствует развитию творческого потенциала, чувства ритма, эмоциональной памяти, внимания, фантазии, воображения, творчества, учит взаимодействовать друг с другом. Все это является необходимым как здоровым детям, так и детям с ограниченными возможностями.

В ходе работы над образом ребенок с особым развитием начинает лучше понимать других и себя, формирует чувство собственного достоинства, смелость – качества, необходимые для утверждения в жизни, учится взаимному общению, которое возникает при создании единого, общего продукта – драматизации сказок, стихотворений.

Театрализованная деятельность позволяет детям с ОВЗ обогащать опыт ситуаций, с которыми в реальной жизни они не встречались, опыт эмоций и чувств, опыт сочувствия, сопереживания, сотворчества.

Мною был разработан цикл занятий по театрализованной деятельности детей. Проведение занятий осуществлялось по графику: 3 раза в неделю по 15 минут, во вторую половину дня. С детьми в «Комнате психологической разгрузки» проводились индивидуальные – коррекционные занятия по театрализованной деятельности, где вначале занятия с ребенком проводятся «Театрализованная разминка» [79], а затем происходит постепенная работа по драматизации сказок («Веселое облако», «Ежик в гостях у яблоньки») и стихотворений («Лисенок и облачко», «Маленький ежик»).

Уровень развития особого ребенка существенно затруднял общение и обучение посредством речи, поэтому на начальном этапе работы основной задачей являлось установление эмоционального контакта с детьми, формирование мотива к взаимодействию. Общение начинали с помощью жестов, знаков, слов, мимики. Пристальное внимание уделяли интонации, высоте, силе, тембровым характеристикам голоса.

Индивидуально - коррекционная работа была выстроена по следующим направлениям:

- развитие психических функций;
- развитие общей и мелкой моторики;
- развитие дыхания, голоса и артикуляционной моторики, жестов и мимики.

За время проведения коррекционной работы, мы добились положительных результатов: был налажен эмоциональный контакт с детьми, они научились сохранять внимание в течение непродолжительного времени, понимать словесные инструкции.

При драматизации сказок, стихов у детей заметно улучшилась память, творческое воображение, координация движений. Основная специфика работы состоит в том, что один и тот же материал используется многократно, чтобы дети с нарушением интеллекта смогли его усвоить.

Целью коррекционной работы является: развитие коммуникативных навыков и формирование эмоционально – личностной сферы детей дошкольного возраста, раскрытие их творческого потенциала.

Задачи:

- способствовать повышению уверенности в себе.
- развивать навыки социального поведения.
- развивать творческие способности и воображение.
- развивать способность ребенка к сопереживанию.

Таким образом, мы видим, что степень развития коммуникативных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья зависит от раскрытия их творческого потенциала в театрализованной деятельности, обеспечивает успешную социальную адаптацию ребенка, развивает его коммуникативные и творческие способности.

Библиографический список

1. Зацепина М.Б. Развитие ребенка в театрализованной деятельности // Обзор программ дошкольного образования. Москва 2010.С.12-13
2. Маханева М.Д. Театрализованные занятия в детском саду // Пособие для работников дошкольных учреждений. Москва 2001.С.79.

Ткаченко В.В., музыкальный руководитель,
МАДОУ «Култаевский детский сад
«Капитошка», с.Култаево, Пермский район,
weronicaw@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)

В настоящее время во всем мире отмечается резкое увеличение популяции детей, пограничной между нормой и патологией – то есть детей, не имеющих клинических диагнозов, но демонстрирующих выраженные признаки дизадаптивного поведения и трудности обучения - своего рода «нижне-нормативный тип развития» составляющих группу риска последующего патологического развития.

Налицо парадокс: в медицинской карте состояние ребенка квалифицируется как в целом соответствующее нормативному, а он не может обучаться, постоянно конфликтует с окружением, демонстрируя инфантильность поведения и инфантильность развития.

К группе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) относятся дети, состояние здоровья которых препятствует освоению ими всех или некоторых разделов образовательной программы без создания для этого специальных условий.

Согласно статистике Министерства образования, каждый год в России число детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) растет на пять процентов. А особенно стремительно растет количество детей с расстройством аутистического спектра. Детский сад должен быть готов работать в условиях инклюзивного образования. В современной дошкольной образовательной организации музыкальному руководителю необходимо, работать в тесном взаимодействии с другими специалистами ДОУ, расширять свой рабочий инструментарий.

Особенности детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) проявляются в том, что у детей с РАС нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков; общими для них являются проблемы эмоционально – волевой сферы и трудности в общении; у детей с РАС ограничены когнитивные возможности, трудности переключения с одного вида деятельности на другой.

Для успешной коррекционной работы в ходе музыкальной деятельности необходимо осознавать и понимать характерные черты аутизма; знакомится ближе с ребенком, с его интересами, сильными сторонами, затруднениями. Музыкальный руководитель создает необходимое взаимодействие на основе эмпатии, уважения, понимания и теплого отношения.

Как распознать ребенка – аутиста? Обычно аутист входит в зал под музыку – закрывает уши, несмотря на то, что музыка звучит негромко; ходит на носочках. Такой ребенок отличается спонтанностью действий (вдруг побежал), прыгает, бегаёт по кругу, бродит, раскачивается, трясёт руками. Если взять за руку – пытается освободиться; не встает в круг, не дает руки; не отзывается на свое имя, не смотрит в глаза, повторяет фразы эхом, не понимает эмоции, не выражает эмоции. У него отсутствует интерес к сверстникам и окружающим. В еде предпочитает одни и те же блюда. У ребенка – аутиста вызывает трудности установление контакта со сверстниками, социальные взаимодействия, понимании абстрактных понятий, усвоение социальных правил и норм; способы решения проблем, особенно с учетом интересов и перспектив других людей.

Чем раньше диагностировать расстройство аутистического спектра, тем легче скорректировать поведение ребенка, развить коммуникативные навыки, и социальные взаимодействия.

Изменившиеся условия, такие как, приход в музыкальный зал, перестановка мебели, оборудования, контакт с новым человеком, для них являются буквально потрясением. Это состояние «рыбы, вынутой из воды». С учетом этого организуется пространство зала и решается своя коррекционная задача во время музыкальной деятельности.

Ребенок - аутист специально отстраняется от чужих переживаний и видит в них угрозу собственному эмоциональному балансу. По крайней мере, сензитивные пороги такого воспитанника несколько иные, чем у других детей. На музыкальном занятии важно включать много телесного контакта. Но делается это очень постепенно, сначала дотрагиваясь только до ручки или ножки, наблюдая за реакцией ребенка. При правильном и терпеливом подходе мне удается обнимать, щекотать и кружить ребенка. На занятии необходимо включать элементы массажа и пассивных физических упражнений, которые необходимы ребенку. Использование

упражнений с перекрестными действиями способствуют налаживанию межполушарных связей.

У аутистов довольно часто встречаются стереотипные движения, они позволяют удовлетворить сенсорные потребности ребенка. Они кажутся странными, пугают родителей и педагогов. Например, вращение. Ребенок может долго – долго кружиться. С одной стороны, работа должна быть направлена на избавление от навязчивого движения, но с другой мы используем это умение ребенка ему на пользу, как методический прием.

Когда, мы видим, что ребенок начинает это вращение, можно взять его за руки и немного покружиться вместе, при этом, давая символическое значение действию: «мы с тобой кружимся как на карусели». Можно запустить с ребенком юлу или волчок, и потом покружиться с ним, приговаривая, «вот как кружится юла». То есть, мы включаемся в стереотипное поведение ребенка и каждый раз постепенно пытаемся его немного видоизменить, добавить новый жест или использовать дополнительный предмет. Например, первый раз кружимся с платком, другой – с листочком или султанчиком. И обязательно дать название этому движению, например, карусель.

Многие дети-аутисты любят накрываться покрывалом или прятаться за шторами. Поэтому важно использовать в работе различные шарфики и куски материи. Создавать условия экспериментировать и внимательно наблюдать. Будучи закрытым большим куском ткани ребенку легче сконцентрироваться на выполнении заданий. Оно помогает создать отдельное пространство, свободное от других отвлекающих факторов, что и помогает ребенку удерживать внимание. Такой прием успешно используется в разделе слушания музыки. Известный признак аутизма – это трудности глазного контакта. Оказывается, что через прозрачную ткань аутисту легче смотреть в глаза другого человека. Можно изобрести разные способы «помощи» аутисту в удержании взгляда. Например, если соединить большой и указательный пальцы в колечко и приложить к своим глазам, словно вы изображаете очки, или использовать шифоновые прозрачные платки, то аутист опять-таки с интересом начинает вас разглядывать, ваш собственный взгляд становится для него, как бы безопасен.

Вся коррекционная работа направлена на улучшение социальной адаптации, выработке социально-ожидаемого поведения.

На сегодняшний день опубликовано много работ по игротерапии, которые можно использовать в работе с детьми РАС в музыкальной деятельности.

В структуре музыкальной деятельности для решения коррекционных задач рекомендую использовать: игры на дыхание; игры на ориентировку в схеме тела, в пространстве; телесные и пальчиковые игры, коммуникативные, игры с предметами, игры с ритмическими палочками, игры –замиралы, игры на расслабление, танцы, хороводы, алгоритмы игры на музыкальных инструментах, партитуры, схемы.

Н. Ветлугина [3] пишет, что развитие эмоциональной отзывчивости и музыкального слуха помогают активизировать умственную деятельность, ритмика улучшает осанку, координацию, уверенность движений, пение развивает голосовой аппарат, речь, регулирует дыхание.

Музыка является средством нормализации эмоционального состояния, устранения страхов двигательных и речевых расстройств. Поэтому особые требования предъявляются к подбору музыкального репертуара. Научно доказано,

что на детей–аутистов благотворное влияние оказывает классическая музыка Моцарта, Шопена, Штрауса, Чайковского, которая широко используется как в непосредственной образовательной деятельности, так и в режимных моментах в группе.

Вся проведенная работа не будет плодотворной без помощи родителей. Музыкальному руководителю важно знать семейную ситуацию, как обращаются родители с таким ребенком, как они относятся к диагнозу. Родители настойчивы в поиске ответов на два риторических вопроса: почему у нас это, и что его ждет в будущем. Если педагоги слишком оптимистичны, то родители начинают сомневаться в нашем профессионализме, а если мы рисуем мрачные картины будущего, то у родителей просто опускаются руки. Вообще, надо найти «золотую середину», которая пойдет на пользу в коррекционной работе. Родители должны быть в курсе, над чем ведется работа, какие задачи ставятся. Необходимо строить доверительные отношения, ибо все перемены в семейной ситуации оказывают порой свое искаженное влияние на поведение ребенка.

Видение результатов работы с детьми – аутистами отсроченные. Шаги к успеху очень медленные, но они особенно заметны на праздничных итоговых мероприятиях, когда ребенок включается в общий процесс. Когда он демонстрирует социально – ожидаемое поведение, умеет быть выдержанным, выполняет совместные действия со всеми детьми. Большую пользу вижу в совместном пребывании детей с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками. У воспитанников развивается терпение, толерантность, умение прийти на помощь.

Библиографический список

1. Алвин Д., Уорик Э. Музыкальная терапия для детей с аутизмом. М.: Теревинф, 2004
2. Арсеновская О.Н. Система музыкально-оздоровительной работы в детском саду. Волгоград: Учитель, 2011.
3. Ветлугина Н.А. Теории и методике музыкального воспитания в детском саду. М.:1983.
4. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. С-Пб: Питер, 2006.

Тренина И.В., студент
Научный руководитель: старший
преподаватель Овчинникова А.А., ПГГПУ,
г. Пермь alinamift@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Наиболее актуальной задачей коррекционно-образовательной работы со слабовидящим и незрячими детьми является подготовка их к будущей самостоятельной жизни. Обучение самостоятельности в быту и социальной среде - одно из приоритетных направлений социализации детей с нарушением зрения, которое реализуется преимущественно на занятиях по социально-бытовой ориентировке. В своем общем смысле социально-бытовая ориентировка

предполагает умение самостоятельно строить свое поведение во всех жизненных ситуациях вне рамок организованной образовательной деятельности (В.З. Денискина, Т.Б. Тимофеева и др.).

На современном этапе существуют отдельные публикации, методические рекомендации, посвященные вопросам развития социально-бытовой ориентировки, а также формирования сюжетно-ролевой игры у детей с ограниченными возможностями здоровья (Бобова-Михеева В.Г., Лиханова Ю.А., Прудникова И.В. и другие), но отсутствуют целостные методические разработки, раскрывающие содержательные и организационные аспекты развития социально-бытовой ориентировки посредством сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Разработанное содержание коррекционно-педагогической работы опирается на требования к развитию социально-бытовой ориентировке, к обучению игровой деятельности детей с нарушениями зрения, представленными в Примерной адаптированной образовательной программе дошкольного образования слабовидящих детей (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 7 декабря 2017 г. (протокол № 6/17).

Предполагается, что в рамках коррекционно-педагогической работы по развитию социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения посредством сюжетно-ролевой игры будут реализованы 2 «Большие игры» (Самостоятельная игровая деятельность детей) (в январе и конце мая - июне), в рамках которых дети с нарушением зрения освоят опыт проигрывания максимального количества игровых («социальных») ролей в соответствии с возрастными и индивидуальными (с учетом степени выраженности сенсорного нарушения) возможностями детей старшего дошкольного возраста; приобретут умение осознанного выбора (выбор роли, игровых атрибутов, сложности игрового задания, количества и качества игровых (ролевых) взаимодействий в рамках выполнения задания, выбор сверстника для положительной (бонусной) оценки игрового взаимодействия).

Для эффективной организации «Большой игры-1» (январь), «Большой игры-2» (июнь) дети с нарушением зрения должны освоить игровые действия и игровые роли:

- сначала «внутреннего круга» - «Семья» (все дети в группе делятся по 3-4 человека, каждая подгруппа – это «Семья», одновременно могут отыгрывать несколько семей);

- затем «внешнего круга» – «Социум» (тематика: Детский сад, Гараж, Супермаркет, Кафе, Салон красоты, Автомастерская, Театр, Гости)

Игровые действия и игровые роли осваиваются в виде игровых заданий, представляемых в графической форме каждому играющему ребенку до начала разворачивания игры. В игровом задании представлена последовательность игровых действий, которые должен отыграть ребенок, а также специфика доброжелательного взаимодействия с другими игровыми персонажами (основной этап).

Игровые роли (каждый ребенок в ходе сюжетно-ролевой игры реализует всю цепочку социальных ролей: член семьи - представитель определенной профессии - потребитель услуг - хозяин, принимающий гостей /гость):

родитель - ребенок (Мама/папа/дочь/сын) - представитель определенной профессии (ведущая роли: воспитатель, заведующий детским садом, продавец, парикмахер/стилист, шофер автобуса, кондуктор, автомеханик, режиссер, актеры,

официант, повар) - потребитель услуг (дополнительная роль: покупатель, клиент парикмахерской, пассажир в автобусе, клиент автомастерской, зритель, посетитель кафе) - хозяин, принимающий гостей/ гость

Этапы реализации коррекционно-педагогической работы по развитию социально-бытовой ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения посредством сюжетно-ролевой игры

1. Педагогическая разработка технологии реализации сюжетно-ролевой игры как средства развития социально-бытовой ориентировки детей с нарушением зрения осуществляется тифлопедагогом и воспитателем перед ее введением

2. Определить тему игры

3. Наметить сюжет игры (основные события)

4. Определить роли (персонажей), ведущую роль, дополнительные роли

5. Прописать ролевые действия (с использованием игровой атрибутики; изобразительные игровые действия) и ролевые реплики (диалоги),

6. прописать содержание и технологию реализации уровней выполнения игровых заданий (для детей с глубокими нарушениями зрения: простой уровень - правильное воспроизведение цепочки игровых действий, усложненный уровень – вступает в игровое общение с куклой – игровым партнером; для детей с функциональными нарушениями зрения: простой уровень - «социально-нормативное» игровое взаимодействие с 1 игровым партнером, усложненный уровень – «социально-нормативное» (доброжелательное, вежливое, конструктивное, результативное) игровое взаимодействие с 2-3 игровыми партнерами)

7. Прописать игровые атрибуты (реальные предметы, их модели - игрушки, предметы-заместители; игрушки-самоделки)

I. Подготовительный этап:

А) тифлопедагог в рамках непосредственно образовательной деятельности (коррекционных занятий) по разделу коррекционной программы «Социально-бытовая ориентировка»: формирует первоначальное знание о предметах и объектах окружающего мира, которые затем будут выступать в качестве игровых атрибутов, знакомит с различными видами взаимодействия людей (между членами семьи, между представителями различных профессий и потребителями результатов их труда) детей с функциональными и глубокими нарушениями зрения

Б) Подготовительный этап по включению в сюжетно-ролевую игру детей с низким уровнем сформированности игровой деятельности

С каждым нуждающимся в индивидуальной работе ребенком тифлопедагог отработывает цепочку игровых действий и игровые взаимоотношения с игровым партнером (сначала игровой партнер-взрослый (педагог), игровой партнер-кукла, игровой партнер - сверстник) ведущей роли и дополнительной роли в рамках каждой темы, сначала – это тематика «внутреннего круга» - «Семья», затем тематика «внешнего круга» - «Социум»: «Детский сад, Супермаркет, Салон красоты, Гараж, Автомастерская, Театр, Кафе, Гости»

II. Обучающий этап реализуется **воспитателем**, который организует совместную игровую деятельность педагога и детей; этап длится до тех пор, пока большинство детей осваивают дополнительные роли и ведущую роль в рамках каждой темы «Социума», только после этого переходят на основной этап

Цель: обучение принятию роли (дополнительной, ведущей), игровым действиям, демонстрация игрового отношения и игрового взаимодействия с другими

персонажами в рамках каждой темы «внешнего круга» - «Социума»: Детский сад, Супермаркет, Салон красоты, Гараж, Автомастерская, Театр, Кафе, Гости

III. Основной этап (совместная деятельность воспитателя и детей)

Цель: введение надстраиваемых над сюжетно-ролевой игрой элементов - объяснение идеи выполнения игрового задания, объяснение, чем отличаются уровни выполнения задания (воспитатель – диспетчер по выдаче игровых заданий); введение бонусной системы качества выполнения игрового задания; демонстрация выбора простого/усложненного уровня выполнения игрового задания, демонстрация выбора предпочтений (при бонусной самооценке «социально-нормативного» игрового взаимодействия).

Последовательность работы

- Педагог демонстрирует игровое задание в графической форме (например, для «зрителей» - приходят в театр («изображение театра»), занимают места в соответствии с купленными билетами («билет, под ним нарисован стул или кресло»), смотрят спектакль, аплодируют актерам («2 руки, имитирующие аплодисменты»), вызывают их на бис, дарят цветы («изображение цветов»), благодарят режиссера за спектакль («улыбающиеся лица»), уточняют у него, какие спектакли еще будут в этом месяце («афиша – на ней знак вопроса»), объясняет, что обозначает каждый символ

Игровое задание в графической форме размещается на доске, наборном полотне и т.п. непосредственно в месте, оборудованном игровыми атрибутами для разворачивания определенного сюжета игры

- Педагог демонстрирует цепочку игровых действий и игровое отношение к игровым партнерам, каждый этап соотносится с символом в игровом задании; дети наблюдают за педагогом

- Затем происходит проигрывание ролей с использованием для каждой роли игрового задания в графической форме: воспитатель берет ведущую роль, детям поручаются одинаковые дополнительные роли; затем педагог берет одну из дополнительных ролей, одному из детей поручается ведущая роль; поочередное выполнение детьми (с первично разным уровнем игровой деятельности) ведущей - дополнительных ролей.

- вводится роль «наблюдателя» («администратор кафе», «администратор салона красоты», «контролер театра» и т.п.), которую выполняет сначала выполняет педагог, затем ребенок (варианты: один из наиболее освоивших ведущую и дополнительную роль определенного сюжета; по выбору детей).

«Наблюдатель»-педагог, затем «наблюдатель»-ребенок отслеживает выполнение роли ребенком (педагогом), и в индивидуальном листе игрового задания (лист формата А4, на котором символами обозначены этапы прохождения игрового задания) ставит отметки о выполнении каждого этапа (специальным штампиком оставляет след рядом с каждым этапом).

IV. Организация «Большой игры» (самостоятельная деятельность детей, контролируемая тифлопедагогом и воспитателем) включает несколько сюжетных линий, уже освоенных детьми в рамках тематик и игр «внешнего круга» - «Социум» (тематика: Детский сад, Супермаркет, Салон красоты, Гараж, Автомастерская, Театр, Кафе, Гости).

Способ развертывания «Большой игры»:

Линейно-последовательный («Большая игра - 1», январь), когда последовательно друг за другом реализуются сюжеты игр сначала «внутреннего круга» - «Семья» (утро в семье), а затем «внешнего круга» - «Социум» (тематика: Гараж (поездка на автобусе), Детский сад, Супермаркет, Кафе (обед/ужин в кафе))

Параллельно-вариативный («Большая игра -2» июнь), когда в рамках сюжетной линии (утро в семье, поездка на работу, работа на определенном месте, обеденный перерыв, вечерний досуг) реализуются параллельно несколько сюжетов и ребенок осуществляет выбор: где завтракать (в кругу семьи – «Семья» или в кафе – «Кафе»), как добраться до работы (на личном автомобиле / на автобусе – «Гараж»), куда пойти в обеденный перерыв (в кафе, в салон красоты, в супермаркет, в автомастерскую - одновременно и параллельно игры «Кафе», «Салон красоты», «Супермаркет», «Автомастерская»), куда пойти вечером после работы (в театр, в гости, в супермаркет - одновременно и параллельно игры «Театр», «Гости», «Супермаркет»)

2 ступени:

1 ступень – вводно-ознакомительная (1-2 недели месяца), в рамках которой воспитатель знакомит со всеми компонентами «Большой игры», демонстрирует, объясняет их сущность и механизм

- Способ развертывания «Большой игры»:

«Большая игра - 1» (январь): последовательно друг за другом реализуются сюжеты игр сначала «внутреннего круга» - «Семья» (утро в семье), а затем «внешнего круга» - «Социум» (тематика: Гараж (поездка на автобусе), Детский сад, Супермаркет, Кафе (обед/ужин в кафе)), (линейно-последовательный)

«Большая игра -2» (июнь): в рамках сюжетной линии (утро в семье, поездка на работу, работа на определенном месте, обеденный перерыв, вечерний досуг) реализуются параллельно несколько сюжетов и ребенок осуществляет выбор: где завтракать (в кругу семьи – «Семья» или в кафе – «Кафе»), как добраться до работы (на личном автомобиле / на автобусе – «Гараж»), куда пойти в обеденный перерыв (в кафе, в салон красоты, в супермаркет, в автомастерскую - одновременно и параллельно игры «Кафе», «Салон красоты», «Супермаркет», «Автомастерская»), куда пойти вечером после работы (в театр, в гости, в супермаркет - одновременно и параллельно игры «Театр», «Гости», «Супермаркет»), параллельно-вариативный

– выбор детьми ведущей / второй ведущей роли (представитель определенной профессии (воспитатель, заведующий детским садом, продавец, парикмахер/стилист, шофер автобуса, кондуктор, автомеханик, режиссер, актеры, официант, повар), хозяин, принимающий гостей) и дополнительной роли - потребитель услуг (покупатель, клиент парикмахерской, пассажир в автобусе, клиент автомастерской, зритель, посетитель кафе), гость) – в рамках определенного способа реализации «Большой игры». Успешное развертывание роли ребенком в «Большой игре» фиксируется при помощи обобщенного символа / пиктограммы) в «Книге игронавта»

– выбор игровых атрибутов (в соответствии с выбранной ролью представителя определенной профессии)

– выбор уровня игрового задания (простой – минимум игровых взаимодействий, в которые ребенок вступает помимо выполнения роли определенного профессионала; усложненный – максимальное количество игровых взаимодействий в рамках «большого круга» - «Социума» (т.е. в рамках разных

«социальных ролей» член семьи - представитель определенной профессии - потребитель услуг - гость – друг/подруга),

– выбор содержания игрового задания (конструктор индивидуального «игрового задания» для каждого игрового персонажа: выбор, где завтракать (в кругу семьи или в кафе), как добраться до работы (на личном автомобиле / на автобусе), куда пойти в обеденный перерыв (в кафе, в салон красоты, в супермаркет, в автомастерскую), куда пойти вечером после работы (в театр, в гости, в супермаркет - каждый выбор ребенка фиксируется символом)

– выбор способов взаимодействия с игровым партнером (автономное выполнение/ социальное-нормативное игровое взаимодействие / нарушение социально-нормативного игрового взаимодействия)

– выбор предпочтений (при бонусной самооценке игровыми партнерами игрового взаимодействия) (состоит из 2 частей: 1 часть - оценки-штампки, которые выставляют «наблюдатели» (администратор, заведующий, режиссер и т.п.) за прохождение каждого этапа игрового задания, 2 часть – оценки детьми друг друга, взаимодействующих в рамках выполнения игровых заданий; оценки-штампки выставляются на индивидуальных листах игрового задания (лист формата А4, на котором символами обозначены этапы прохождения игрового задания))

2 ступень – собственно самостоятельная игровая деятельность детей (3-4 неделя месяца)

Дети самостоятельно осуществляют выбор и реализацию всех компонентов «Большой игры».

Формы организации: тифлопедагог проводит 1) подгрупповые коррекционные занятия «Социально-бытовая ориентировка» с детьми с функциональными нарушениями зрения с целью формирования первоначальных знания о предметах и объектах окружающего мира, знакомит с различными видами взаимодействия людей (между членами семьи, между представителями различных профессий и потребителями результатов их труда); 2) индивидуальные занятия и подгрупповые занятия с включением детей с низким уровнем сформированности игровой деятельности и социально-бытовой ориентировки в качестве пропедевтического этапа по включению данного контингента детей в сюжетно-ролевую игру. Воспитатель в рамках совместной деятельности педагога и детей осуществляет организацию сюжетно-ролевой игры на обучающем этапе, основной этапе, этапе «Большой игры» (вводно-ознакомительная ступень).

Ульяночкина С.С., учитель-дефектолог МАДОУ
«Детский сад №36» г. Перми, ulss@rambler.ru

ТАЙМ – МЕНЕДЖМЕНТ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Мы знаем, что дошкольники с ЗПР не способны планировать свое время. Поэтому за них это делают взрослые. Родители говорят им, когда вставать, когда умываться, когда одеваться и т.д. Мы – педагоги напоминаем им, когда собираться на занятия, рассчитываем, сколько времени им хватит на выполнение заданий. Или напоминаем, когда пора готовиться к прогулке, обеду и т.д.

И переходя в школу дети сталкиваются с трудностями, потому что требования возрастают, а взрослые все меньше времени уделяют контролю за ними. Количество обязанностей возрастает, как и число отвлекающих факторов. Дети не успевают выполнять домашние задания, теряют интерес к учебе. Поэтому мы должны помочь им научиться более эффективно управлять своим временем. Тайм – менеджмент - в переводе с английского означает «управление временем».

Безусловно, мы затронули проблему, которая не решится за один день. Это процесс планомерный, долгий и требующий терпения. К тому же в процессе приучения детей к самостоятельности нам потребуется помощь и заинтересованность родителей. Поэтому на первом этапе работы проводим несколько встреч с родителями. На первой встрече совместно с родителями определяем проблему, цели и пути ее решения. Даже родителю, который сам ничего не успевает и везде опаздывает, хочется, что бы его ребенок мог самостоятельно распределять свое время. Самостоятельно просыпался, застилал постель и собирался в детский сад, а вечером сам вспоминал, что нужно почитать и сделать домашние задания. На этой встрече мы знакомим родителей с принципами тайм – менеджмента.

Принципы тайм – менеджмента в повседневной жизни:

1. Соблюдение привычного для семьи режима. Дети с удовольствием следуют режиму, более того его нарушение часто вызывает у них тревожные и негативные состояния, потому что без стабильности, дети не чувствуют себя в безопасности.

2. Подавайте пример своим поведением. Все свое время ребенок наблюдает и перенимает опыт родителей. Возьмите за правило составлять список дел, отмечать на календаре важные даты и события. Постепенно и ребенок на родительском примере научится чувствовать время.

Таня	ПН	ВТ	СР	ЧТ	ПТ	СБ	ВС
Подъем	+						
Умывание	+						
Одевание	+						
Детский сад	+						
Игра	+						
Чтение	+						
Домашнее задание	+						
Мама							
Подъем	+						
Гимнастика	+						
Работа	+						
Приготовление ужина	+						
Игра с Таней	+						

3. Учите детей планировать время в игровой форме. Заведите песочные часы, таймер, будильник, вместе составьте расписание в картинках, рисуйте списки дел, обсуждайте с детьми, сколько времени им понадобилось для выполнения дел, например на чистку зубов, артикуляционную гимнастику и т.д, используйте дополнительные мотиваторы, всегда поощряйте детей.

4. Научите ребенка делить одно «большое» дело, на много «маленьких». Например, Уборка комнаты – «большое» дело, которое можно разделить на «маленькие» - поправить постель, разобрать по полкам игрушки, убрать одежду в шкаф, разобрать карандаши и т.д.

5. Учите ребенка не только трудиться, но и отдыхать. Некоторые дети могут целый день проводить в развлечениях, при этом совершенно не занимаясь обучением либо иным трудом, а некоторые абсолютно наоборот: все время тратят на дела, при этом совсем не отдыхая.

Мы понимаем, что время – понятие слишком абстрактное для ребенка, поэтому необходимо визуализировать то, чего ребенок не может потрогать и увидеть. И это является темой для следующей встречи с родителями. Проводим мастер – класс по составлению индивидуального расписания для ребенка. Для скорейшего запоминания принципов планирования и развития чувства времени все ежедневные обязательные дела сводят в таблицу и вешают ее на видном месте, например, на холодильник. Все выполняют свой перечень и ставят плюсики, либо закрашивают, либо клеивают наклейкой на пересечении дня недели и выполненного задания.

Так ребенок научится анализировать свой день в соответствии с накануне составленным планом, чего я достиг «+», чего не достиг «-» и почему так получилось.

Еще один инструмент тайм – менеджмента - ментальные карты. Они могут привить ребенку привычку ставить цели и планировать свое время. Вместо списка ежедневных дел и обязанностей, ребенок может оформить свои планы в забавную интеллект-карту.

Как правило, дети очень легко учатся работать с ментальными картами, а само создание интеллект - карт становится для них увлекательной игрой.

На наших встречах родители формируют необходимую теоретическую и практическую компетенцию, благодаря которой учатся вместе со своими детьми управлять временем. Организованная жизнь ребенка в семье и детском саду, является началом осознанного отношения ко времени.

Организовать планирование с детьми в детском саду не сложно, ведь каждая минута расписана и занесена в режим дня. Другое дело как научить ребенка самостоятельно планировать, придерживаться составленного плана и ставить цели?

Для начала мы актуализируем знания детей о времени: времена года, месяцы, дни недели и части суток. Поддерживаем эти знания визуализируя в группе эти понятия: календарь времен года, часики - части суток, календарь ожидания, альбом «День за днем», совместно с детьми составляем визуальное расписание «Мой день» с учетом режимных моментов и расписания занятий с передвигающейся стрелочкой «сейчас». На нем остановимся подробнее. Совместно с детьми выделяем конкретные обычные ежедневные дела, их последовательность и периодичность. Например, «завтракаю», «играю в машинки», «занимаюсь математикой», «читаю книги», «лепим». Теперь, когда составили план, делим все дела на два типа «обязательные» — которые нужно всегда делать в определенное время — и «гибкие». Взрослым это выполнить легко «надо» и «хочется», но ребенок это должен сделать самостоятельно. Для визуализации используем карточки с картинками на липучках. Называя по одному делу из списка, ребенок распределяет все картинки на — обязательные дела, и гибкие. Теперь осталось расписать день согласно «обязательным» и «гибким» делам.

Ежедневно, утром перед завтраком, ребенок и воспитатель определяют план на день. В ходе беседы обсуждаются основные мероприятия текущего дня: занятия по расписанию, чтение книг, игры по интересам, досуговая и творческая деятельность. Воспитатель по возможности предлагает ситуацию выбора: в какие игры бы хотелось поиграть, какие материалы для творчества использовать. Огромная задача кажется ребенку непосильной. Взрослому следует помочь разделить большую сложную задачу на несколько небольших. Здесь можно поразмышлять с ребенком, чем он займется утром, чем днем и чем вечером. Далее ребенок самостоятельно размещает картинки в последовательности с учетом расписания занятий и режимных моментов, а также планируя свободную деятельность. «Укладывание» дел в рамки линейного графика ежедневно поможет систематизировать все желания и обязанности, быть психологически готовым к предстоящей работе. Справиться с неприятными, но обязательными делами помогут небольшие хитрости. Например, ребенку надо убрать игрушки. Помогает установка таймера или песочные часы - это время за которое ребенок должен все убрать. Отдыхать и трудиться можно продуктивно, превращая все в игру. Стрелочкой «сейчас» обозначаем деятельность, которую ребенок намерен выполнять в данный момент. Ставим плюсики рядом с выполненными пунктами и в конце дня подводим итог, обсудить, что из запланированного удалось сделать, что не удалось и почему. Если ребенок капризничает и ленится что-то делать, всегда можно напомнить ему, зачем он выполняет то или иное задание, какую цель он перед собой поставил. И, конечно же, надо следить за достижением этих целей и не забывать хвалить и поощрять.

Умение ребенка для достижения своей цели просчитывать шаги и выстраивать алгоритм, ведущий к ней, придерживаться планов и расписаний, анализировать свою деятельность, искать слабые места и прилагать усилия для их устранения — очень нужный для дальнейшей успешной жизни навык.

Библиографический список

1. Лукашенко М. А. Тайм-менеджмент для детей. Книга продвинутых родителей. Альпина Паблишер, 2014. 297с.
2. Новоселова О.А., Волкова Н.А. Тайм-менеджмент для дошкольников // Инновационные педагогические технологии: матер. VII Межд. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). – Казань: Бук, 2017. — С. 26-28. —
3. Попова А. Как приручить время? 32 идеи тайм-менеджмента для детей. Издательские решения, 2018. 60с.

Уфимцева М.А., учитель-логопед
Фаизова Е.Г., учитель-логопед
МБДОУ № 548, г. Екатеринбург,
ufimtsevamarina@mail.ru, egmama@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

На современном этапе развития дошкольного образования изменяются требования к качеству образования, к компетенции выпускников ДОУ, их умению применять полученные знания в собственной жизни, к стремлению учиться, приобретать новый опыт. Технология интерактивного обучения в детском

саду помогает привлечь внимание детей, вызвать у них интерес к познанию окружающего мира.

На смену пассивной модели обучения (когда воспитатель только дает какие-то знания, а воспитанник их получает), а также активной модели обучения (взаимодействие учитель-ученик), приходит интерактивная модель обучения, которая подразумевает активное взаимодействие не только с учителем, но и непосредственно между учениками.

Интерактивные технологии в детских садах необходимы для развития коммуникативных навыков детей. Это специальная форма организации познавательной и коммуникативной деятельности, в которой все участники охвачены общением. Особенность этих технологий и состоит в том, что все обучение происходит во взаимодействии детей. При этом учитель-логопед часто выступает лишь в роли организатора процесса обучения, создателя условий для общения дошкольников. Применение этих технологий помогают в непосредственном общении преодолеть у воспитанников скованность, неуверенность, укрепить межличностные отношения. Эти методы наиболее соответствуют лично-ориентированному подходу в обучении.

Очень часто трудности в общении испытывают дети с тяжелыми нарушениями речи, т.к. у них часто снижена речевая активность, невозможность и неумение выразить свое желание, мнение. Часто у таких детей повышенная обидчивость и ранимость. Использование ИТ способствует повышению интереса у детей к обучению, активизирует познавательную активность, развивает ребенка всесторонне, что очень важно в развитии и социальной адаптации детей с ТНР для формирования у них психологической готовности к жизни и деятельности в обществе.

Игровые интерактивные технологии в детском саду бывают самой различной формы.

Работа в парах. Позволяет детям вырабатывать навыки общения, учит договариваться, работать сообща. К парной работе подходят и такие формы как «Карусель», «Интервью». При использовании этой технологии у детей активно развивается диалогическая речь, стимулируется взаимодействие «взрослый-ребенок», «ребенок-ребенок».

Формы игр типа «Хоровод», «Цепочка» способствуют формированию у детей начальных навыков произвольного поведения, учит выслушивать ответы других детей.

Работа в малых группах помогает детям оценивать свою работу, работу товарища, общаться, помогать друг другу. Ведущим становится принцип сотрудничества в процессе обучения.

Высказывания детей по определенному вопросу в таких играх, как «Дебаты», «Микрофон», «Незаконченное предложение» помогают детям укрепить межличностные отношения, преодолеть скованность, неуверенность благодаря созданию ситуации успеха.

Инновационные интерактивные технологии в детском саду зачастую организовываются с использованием компьютерной техники. Технические средства помогают повысить качество обучения, развить мотивацию детей к познавательной деятельности.

Преимущества использования интерактивных компьютерных технологий в обучении и коррекции речи подтверждаются практическим опытом. Анимация на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес; звук, мультипликация надолго привлекают внимание ребенка. Все это стимулирует познавательную активность детей, а также предоставляет возможность индивидуализации обучения. В процессе игры за компьютером ребенок приобретает уверенность в себе, т.к. на него не оказывается психологического негативного воздействия.

Применение компьютерной техники и интерактивных технологий позволяет также повышать мотивацию детей к занятиям, обучать их новым формам общения друг с другом и педагогами, поддерживать положительное эмоциональное состояние ребенка в процессе занятий, повышать эффективность коррекционной работы.

Задача работы учителя–логопеда - это развитие у дошкольников потребности в общении, формирование навыков общения в различных жизненных ситуациях. Успеха в воспитании и обучении можно достигнуть только в том случае, если детям будет интересно учиться.

В заключении можно сказать, что интерактивные технологии позволяют:

- успешно развивать свободное общение между взрослыми и детьми;
- способствуют практическому овладению воспитанниками нормами речи.
- развивают все компоненты устной речи детей;

Таким образом, можно сказать, интерактивное обучение, несомненно, интересное, творческое, перспективное направление педагогики. Использование интерактивной технологии дает возможность обогатить знания и представления детей об окружающем мире, о взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, побуждает детей к активному взаимодействию в системе социальных отношений. И так же помогает детям дошкольного возраста с нарушениями речи с учетом их психологических возможностей реализовать все возможности и быть успешными в будущей жизни.

Библиографический список

1. Виноградова Н.А., Микляева Н.В. Интерактивная развивающая среда детского сада» Учеб. пособие М., 2004.
2. Информационные технологии в школьном образовании / Апатова Н. В. – М., 1994.
3. Гузеев В.В. Лекции по педагогической технологии. м.. 1992
4. Интерактивная педагогика в детском саду. Методическое пособие/ Под ред. Н.В. Микляевой. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 128с.
5. Микляева Н.В. Интерактивная педагогика в детском саду: Методическое пособие / Под ред. Н.В. Микляевой. – М.: Сфера, 2012. – 128 с.
6. Филипова В.А. Интерактивные технологии в работе с дошкольниками: Учебно-методическое пособие / В.А. Филипова [и др.] / Под научн. ред. И.В. Руденко. – 2-е изд., стер. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2013. – 212 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №161» г. Перми имеет обширный опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Самым распространенным заключением среди воспитанников с особыми потребностями является задержка психического развития (ЗПР) и тяжелые нарушения речи (ТНР). К образованию таких детей применяются особые требования. В требованиях к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) в пункте 3.2.2. отмечается, что для получения качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих детей языков, методов, способах обращения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного образования, а также социальному развитию этих детей. Так, образование осуществляется на основе адаптированной образовательной программы. Программа психологического сопровождения также предусматривает особенности нозологии детей с ОВЗ и содержит в себе методы и приемы, разработанные специально для таких детей.

Мы представляем систему психологической помощи детям с ЗПР и ТНР, разработанную автором и основанную на трехлетнем опыте работы с детьми с ОВЗ в группах компенсирующей направленности и 1 года работы с детьми в группах с инклюзией. А также приведены примеры игровых техник, которые помогают в развитии у детей психических процессов и свойств личности, необходимых для успешного обучения в школе.

В основе ЗПР лежит взаимодействие биологических и социальных причин. Классификация основных видов ЗПР по К.С. Лебединской опирается на классификацию Власовой – Певзнер, в ее основе лежит этиологический принцип:

- конституционального характера (причина возникновения – не созревание лобных отделов головного мозга);
- соматогенного происхождения (причина – перенесение ребенком соматического заболевания);
- психогенного происхождения (причина – неблагоприятные условия в семье, искаженные условия воспитания ребенка (гиперопека, гипоопека) и т.п.);
- церебрально-астенического генеза. (причина - мозговая дисфункция). В клинко-психологической структуре каждого из перечисленных вариантов ЗПР имеется специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы.

Дети с ЗПР испытывают трудности активной адаптации, что мешает их эмоциональному комфорту и равновесию нервных процессов: торможения и возбуждения. Эмоциональный дискомфорт снижает активность познавательной

деятельности, побуждает к стереотипным действиям. Изменения эмоционального состояния и вслед за этим познавательной деятельности доказывает единство эмоций и интеллекта.

Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) оказывают влияние на формирование личности ребенка, на формирование всех психических процессов. Дети имеют ряд психолого-педагогических особенностей, затрудняющих их социальную адаптацию и требующих целенаправленной коррекции имеющихся нарушений. Особенности речевой деятельности отражаются на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения.

Система психологического сопровождения образовательной программы включает в себя оценку индивидуального развития детей (мониторинг). Данные мониторинга используются для индивидуализации образования, построения дальнейшего плана психологической коррекции, составления индивидуального образовательного маршрута.

В начале учебного года проводится диагностика психических процессов по методике Е.А. Стребелевой с добавлением методик из диагностики ГОШа (готовность к школьному обучению) разработанная под руководством проф.Н.А. Батурина и распространяемая предприятием «Психрон» (г. Челябинск) и проективных методов диагностики личностных качеств:

Возраст детей	Тест	Изучаемые параметры
4-5 лет (средняя группа)	«Поиграй	Уровень развития игры, умения действовать с игрушками, выполнять ряд логически связанных действий
	«Коробка форм»	Уровень ориентировки на форму
	«Разбери и сложи матрешку»	Уровень ориентировки на величину
	«Дом животного»	Умение действовать целенаправленно, ориентируясь на образец
	Сложи разрезанную картинку	Уровень развития целостного восприятия предметного изображения на картинке
	«Угадай, его нет»	Умение анализировать, сравнивать, решать задачи в образном плане с опорой на наглядность
	«Сюжетная картинка»	Уровень понимания, восприятия сюжетного изображения
	«Нарисуй человека»	Личностные характеристики
5-6 лет (старшая группа)	«Включение в ряд»	Уровень зрительного восприятия, ориентировка на величину
	«Коробка форм»	Уровень зрительной ориентировки на форму
	«Лесенка»	Кратковременная зрительная память, умение работать по образцу
	«Сложи картинку» (4 части)	Уровень целостного восприятия сюжетного изображения на картинке
	«Сгруппируй картинку»	Наглядно-образное мышление, выявление общего признака

Возраст детей	Тест	Изучаемые параметры
5-6 лет (старшая группа)	«Сравни»	Восприятие целостной ситуации (основы причинно-следственных связей)
	Найди время года	Временные представления
	Нарисуй целое	Наглядно-образное мышление, сформированность предметного рисунка
	«Расскажи»	Временная последовательность событий
	Тест Амена	Уровень социальной тревожности
6-7 лет (подготовительная группа)	Беседа (представления об окружающем)	Познавательное развитие
	Представление о временах года	Культурная когнитивная составляющая интеллекта
	«Продолжи ряд» (письмо)	Уровень подготовки руки к письму, мелкая моторика
	Тест Берштейна	Кратковременная зрительная произвольная память
	Слух.память (по Ясюковой)	Кратковременная слуховая произвольная память
	Выбери фигуру	Способность выделять формальные признаки в процессе анализа объектов
	Корректурная проба	Концентрация и переключаемость внимания
	ДУМ РВГ (группа)	Структура мотивации Способность к произвольной регуляции действий

Далее, исходя из данных диагностики и рекомендаций ПМПК, составляется индивидуальный образовательный маршрут. Для детей с ЗПР и ТНР формируются следующие коррекционно-развивающие группы:

1. Коррекция саморегуляции поведения у детей с ЗПР.

Цель – создание условий для формирования произвольного самоконтроля поведения у детей с ОВЗ.

Форма работы – подгрупповые занятия по 5 человек в группе.

Возраст – 5–6 и 6–7 лет.

Продолжительность занятий – 30 минут. Периодичность - 1 раз в неделю

2. Коррекция познавательных процессов у детей с ЗПР и ТНР

Цель - Сенсорно-перцептивное развитие в условиях полифункциональной среды и специально организованного обучения

Форма: Подгрупповые занятия с детьми старшей группы (коррекционная и инклюзивная), 1 раз в неделю.

Возраст: 6–7 лет.

Структура занятий:

1 блок – вводный. В этом блоке подобраны игры и упражнения, направленные на положительное отношение к занятию, к членам группы, на сплочение и положительный настрой. А также снятию нервного напряжения в этом блоке активно способствует сенсорная стимуляция всех модальностей.

2 блок – Основной. В этот блок входят упражнения и игры. Способствующие развитию и коррекции таких сфер, как: пространственно-ориентационная, моторная

(двигательная) и дыхательная. Кроме этого в основной блок включены игры и упражнения на развитие наглядно-образного мышления.

3 блок – Заключительный. Используются техники релаксации, арт-техник.

3. Коррекция нарушений эмоционально-личностной сферы у детей с ЗПР и ТНР.

Цель – повысить осознание ребенком своих эмоциональных проявлений и взаимоотношений с другими людьми, тем самым гармонизировать развитие его личности в целом.

Задачи:

Способствовать развитию процесса самопознания, принятию собственной индивидуальности,

Помогать в познании эмоциональных состояний, пополнять активный словарный запас ребенка словесными обозначениями эмоций,

Учить выражать любовь к близким, воспитывать интерес к истории семьи,

Развивать навыки адекватного социального поведения, понимание принадлежности к той или иной группе,

Развивать воображение и творческую активность.

Возраст – 5-6 лет. Периодичность – 1 занятие в неделю. Курс состоит из 12 организованных занятий.

Форма: подгрупповые занятия (группа 6-8 человек),

Кроме коррекционных занятий в систему психолого-педагогической помощи детям с ЗПР и ТНР также входит взаимодействие с педагогами и родителями. С педагогами составляется и реализуется тетрадь взаимодействия, где воспитатель группы отмечает успешность освоения ребенком тех или иных упражнений и игр. Содержание коррекционных занятий и рекомендаций воспитателям групп основано, прежде всего, на игровом методе. Важно, чтоб данные методы были направлены на стимуляцию познавательной активности детей с ЗПР, ведь это является основным камнем преткновения при переходе к школьному обучению.

Библиографический список

1. Арцишевская И.Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду. – Москва, 2015. – 64с.

2. Винник М.О. Коррекционные занятия по развитию познавательных процессов для старших дошкольников и младших школьников // Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М.О. Винник. – Ростов-на-Дону, 2007. – 155 с.

3. Морозова И.С., Гусарова О.М. Психомоторное развитие дошкольников: Цикл занятий. – Москва, 2016. – 96с.

4. Программа эмоционально-волевого развития детей «Волшебная страна внутри нас» // Тренинг по сказкотерапии / Под ред. Т.Д.Зинкевич-Евстигнеевой. – Санкт-Петербург, 2006. – 176 с.

5. Развитие познавательной и эмоциональной сфер дошкольников. Методические рекомендации /под ред. А.В. Можейко. – Москва, 2009. -128 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ - ЛОГОПЕДА С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Задержка психического развития (ЗПР) проявляется прежде всего в замедлении темпа психического развития. В одних случаях у детей преобладает задержка развития эмоционально – волевой сферы. В других ЗПР проявляется в замедлении развития познавательной деятельности. В третьем случае ЗПР проявляется в незрелости высших психических процессов: памяти, внимания, восприятия, мышление. Особенно у таких детей нарушена слухоречевая память. Внимание этих детей характеризуется неустойчивостью, отмечаются периодические его колебания, неравномерная работоспособность. У них недостаточная целенаправленность деятельности, дети действуют импульсивно, часто отвлекаются. Могут наблюдаться и проявления инертности. В этом случае ребенок с трудом переключается с одного задания на другое. Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития обуславливает своеобразие формирования их поведения и личностных особенностей. Страдает сфера коммуникации. Речь у таких детей развивается с опозданием, словарный запас ниже возрастной нормы, звукопроизношение нарушено, связная речь не сформирована, общение затруднено, нарушения преимущественно имеют системный характер и входят в структуру дефекта.

Существующие развивающие образовательные программы дают огромные возможности для развития детей с ЗПР. Термин «интерактивность» происходит от английского слова интерэкшен, которое в переводе означает «взаимодействие». Интерактивность — понятие, используемое в области информатики и коммуникации. Использование интерактивной доски помогает развивать у детей: внимание, память, мелкую моторику, мышление и речь, зрительное и слуховое восприятие, словесно-логическое мышление и др. Развивающие занятия с ее использованием стали намного ярче и динамичнее. Грамотно подобранные визуальные эффекты и другие визуальные пособия способствуют повышению интереса детей к изучаемому материалу.

Экспериментально установлено, что при устном изложении материала ребенок за минуту воспринимает и способен переработать до 1 тысячи условных единиц информации, а при "подключении" органов зрения до 100 тысяч таких единиц. У старшего дошкольника с ЗПР лучше развито непроизвольное внимание, которое становится особенно концентрированным, когда ему интересно, когда изучаемый материал отличается наглядностью, яркостью, вызывает у дошкольника положительные эмоции.

Интерактивная доска – не просто удобное средство демонстрации игровых и обучающих программ.

Использование интерактивной доски дает возможность логопеду самостоятельно создавать интерактивные ресурсы для использования на коррекционных занятиях. Это открывает большие просторы для творчества, самореализации педагога. При желании учитель – логопед может создавать свою

коллекцию иллюстраций, развивающих заданий, видеоматериалов или воспользоваться уже готовой; создавать свои разработки занятий, мультимедийные слайд-презентации, развивающие интерактивные игры.

При этом использование экрана для непосредственной деятельности детей не более 7-10 минут. Материал для работы с интерактивной доской тщательно подбирается в соответствии с возрастом детей и выстраивается по перспективному тематическому плану. Работа с интерактивной доской на логопедических занятиях включает в себя дидактические игры и упражнения по следующим направлениям:

- развитие мелкой моторики,
- формирование фонематических процессов,
- автоматизации звуков,
- формирование лексики и грамматики,
- развитие связной речи,
- подготовка к обучению грамоте.

Одним из преимуществ использования интерактивной доски является то, что это позволяет значительно повысить мотивационную готовность детей с ЗПР к проведению коррекционных занятий путем моделирования коррекционно-развивающей компьютерной среды. В ее рамках ребенок самостоятельно осуществляет свою деятельность, тем самым, развивая способность принимать решения, учиться доводить начатое дело до конца. Особо хочется отметить принцип объективной оценки результатов деятельности ребенка. Результаты деятельности ребенка представляются визуально на экране в виде мультипликационных образ символов, исключающих субъективную оценку, ребенок видит результаты своей деятельности, что добавляет положительную эмоциональную окраску в такие занятия.

В настоящее время имеется не так много готовых интерактивных ресурсов, созданных непосредственно в программном обеспечении интерактивной доски для работы с дошкольниками, поэтому учитель – логопед разрабатывает игры сам, учитывая возможности и особенности развития детей, с которыми он работает.

Мы рассмотрим несколько интерактивных игр на лексическую тему: «Транспорт» для детей 6 -7 лет с ЗПР.

Игра «Кто больше?»

Цель: Умение называть как можно больше слов, обозначающих транспорт за определенное количество времени.

Игра «Назови правильно»

Цель: Уточнение и обогащение словаря по теме: «Транспорт», чтение слов и соединение слова с картинкой.

Игра «Наземный, водный, воздушный»

Цель: Умение дифференцировать виды транспорта.

Игра «Парочки»

Цель: Умение классифицировать предметы по определенному признаку.

Игра «Соедини слово с картинкой»

Цель: Чтение слова и соотнесение его с картинкой.

Игра «Сколько слогов в слове»

Цель: Обучение делению слов на слоги.

Игра «Собери слово»

Цель: Умение из букв собирать слово за определенное количество времени.

Использование на логопедических занятиях интерактивной доски позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с задержкой психического развития, способствует положительному эмоциональному состоянию детей во время занятий, значительно повышает эффективность работы учителя-логопеда.

Библиографический список

1. Кадочникова Н.К. Использование интерактивной доски на логопедических занятиях // Логопед, №1, 2012.
2. Резцова М.М. Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда - <http://festival.1september.ru>
3. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ.
4. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. - М, Школьная пресса, 2004г.

Хасанова Р.Р., магистрант,
Научный руководитель: к.пс.н., доцент
Зеленина Н.Ю. ПГГПУ, г. Пермь,
raisamuse13@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

«Человек – это узел связи...», – писал Экзюпери. Общение одухотворяет жизнедеятельность человека, обеспечивает его вхождение в социум. В последнее время, наравне с термином «общение», огромное распространение приобрел термин «коммуникация». Взаимный обмен информацией между участниками по общению – это коммуникация. В коммуникацию входит передача и прием мнений, знаний, чувств, идей [2].

Необходимым элементом личностной сферы считается развитие коммуникативных умений, эти умения обеспечивают немаловажную социально-психологическую адаптацию детей в окружающем их мире. Умения устанавливать взаимоотношения с другими людьми, входить в контакты с ними, регулировать собственное поведение оказывают решающее влияние не только на положительную совместную деятельность, но и на будущий социальный статус детей в современном обществе.

Коммуникативные умения – осознанные и сложные коммуникативные действия, базирующиеся на теоретических знаниях и практической готовности детей к общению.

Б.Ф. Ломов в своей классификации выделяет следующие компоненты в структуре коммуникативных умений: информационно-коммуникативный, интерактивный, перцептивный.

Информационно-коммуникативные умения. Параметрами этого вида умений являются: умение принимать информацию, умение передавать информацию. Среди основных показателей, присущих детям старшего дошкольного возраста, выделяют: используемые способы и средства получения информации, умение использовать знаки вежливости, умение удерживать внимание на собеседнике; при передаче информации, используемые способы и средства передачи информации, умение инициировать передачу информации, умение использовать знаки вежливости.

Среди параметров второй группы умений – интерактивных – перечисляют: умение взаимодействовать со сверстниками. Показателями являются: умение детей договариваться, приходиться к общему решению, умение помогать друг другу, умение устанавливать и поддерживать контакты в процессе организации и осуществления совместного выполнения задания детьми, умение сотрудничать.

Перцептивная группа коммуникативных умений включает: восприятие в соответствии с состоянием другого. При этом среди основных показателей присущих старшим дошкольникам, выделяют: активное включение в ситуацию, попытки помочь, успокоить, яркая эмоциональная реакция на другого, проявление интереса к состоянию другого.

Формированию данных умений следует отдавать интерес с самого раннего возраста. Коммуникативные умения детей проходят непростой путь развития, в котором можно отметить три основных этапа – младший, средний и старший дошкольный возраст.

В младшем возрасте в информационно-коммуникативный компонент входят такие показатели как: удержание внимания на короткое время; дети этого возраста используют знаки и слова вежливости в основном по просьбе взрослого; дети еще не способны инициировать передачу информации. В интерактивный компонент входят показатели: не умения сотрудничать, дети в основном играют рядом, а не вместе; способность помочь друг другу по просьбе взрослого; у детей еще не сформировано умение не провоцировать конфликт; дети не способны планировать общие способы работы; не способность самостоятельно договориться и приходиться к общему решению. В перцептивный компонент входит показатель: в сверстнике ребенок воспринимает лишь внимание к себе, а самого ровесника (его действия, желания, настроения), как правило, не замечает.

Решительный перелом в отношении к сверстникам происходит у ребенка в среднем дошкольном возрасте. В информационно-коммуникативный компонент входят показатели: дети уже используют слова вежливости; удерживают внимание на собеседнике; инициируют передачу информации, но не в полном объеме. В интерактивный компонент входят показатели: способность планировать общие способы работы совместно со взрослым; могут договориться и прийти к общему решению, так же по просьбе взрослого; появляется конкурентное, соревновательное начало, что приводит к детским конфликтам, открыто проявляется зависть, ревность, обида на ровесника; возможность помочь друг другу по просьбе взрослого; сотрудничество в этом возрасте превалирует в общении детей. Такой показатель как интерес к состоянию другого в перцептивном компоненте, как правило, не проявляется.

К старшему дошкольному возрасту у детей снова существенно меняется отношение к сверстникам. В информационно-коммуникативный компонент входят такие показатели: использование знаков и слов вежливости; удержание внимания на

собеседнике; дети уже могут инициировать передачу информации. В интерактивный компонент входят показатели: возможность договариваться и приходиться к общему решению; могут планировать общие способы работы; в состоянии не провоцировать конфликт; могут помочь друг другу; способны к сотрудничеству. В перцептивный компонент входит показатель: появляется умение видеть в партнере его желания, предпочтения, настроения. Иногда дети уже способны сопереживать как успехам, так и неудачам ровесников.

Что касается дошкольников с ЗПР, то слабое развитие потребностей социального характера приводит к тому, что и к концу дошкольного возраста дети данной категории с большими трудностями владеют коммуникативными умениями даже в тех случаях, когда у них имеется достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание обращенной речи. Так к старшему дошкольному возрасту у детей с ЗПР в информационно-коммуникативный компонент входят показатели: они используют знаки и слова вежливости по просьбе взрослого, могут обратиться к взрослому на «ты»; способны удержать внимание на короткое время; неумение пользоваться своей речью; дети молча действуют с предметами крайне редко обращаются к сверстникам и взрослым (Е.С. Большакова). В интерактивный компонент входят показатели: не способность не провоцировать конфликт; недоговариваются и не приходят к общему решению; не планируют общие способы работы; не могут помочь друг другу по просьбе взрослого; как правило, нет умения сотрудничать (Е.Е. Дмитриева). В перцептивный компонент входит показатель: дети не проявляют интереса к состоянию другого (Е.С. Слепович).

Проанализируем воздействие сюжетно-ролевой игры на развитие коммуникативных умений дошкольников с нормальным развитием и с задержкой психического развития.

Из всех видов игр наиболее положительное влияние на развитие ребенка оказывают сюжетно-ролевые [3]. Особенности сюжетно-ролевой игры выявлены в работах психологов (Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Л.С. Выготский) и педагогов (Д.В. Менджеричкая, А.П. Усова, Н.Я. Михайленко, Р.И.Жуковская).

Сюжетно-ролевая игра оказывает огромное влияние на развитие коммуникативных умений у дошкольников. Дети начинают понимать и не теряться в объяснениях тех или иных действий людей. Постигая систему человеческих взаимоотношений, дошкольники начинают понимать свое место в ней. Л.С. Выготский акцентирует внимание на том, что развитие коммуникативных способностей совершается в единой связи с общим психическим развитием: развитием речи, познавательной сферы, саморегуляции. Игра стимулирует формирование познавательной сферы детей. Разыгрывая фрагменты реальной взрослой жизни, дети раскрывают новые границы окружающей их действительности. В игре дети обучаются общению друг с другом, умению подчинять свои интересы интересам других. Игра содействует формированию произвольного поведения ребенка. Механизм управления собственным поведением, подчинения правилам складывается непосредственно в сюжетно-ролевой игре, а далее выражается и в других видах деятельности.

Одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста является задержка психического развития. Дошкольники с данным недоразвитием составляют на сегодняшний день почти четвертую часть детской популяции. Сравнительно недавно, около пятнадцати лет назад, возникло особое

изучение психологами и педагогами детей с задержкой психического развития. Причины возникновения задержки психического развития рассматриваются в трудах Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, В.И. Лубовского, Л.И. Переслени, З.И. Калмыковой и др.

Термин «задержка психического развития» предложен Г.Е. Сухаревой. Исследуемый феномен характеризуется в первую очередь замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, по структуре и количественным показателям отличающимися от олигофрении, с тенденцией к компенсации и обратному развитию.

Игра в жизни детей с ЗПР не менее важна, чем для типично развивающихся дошкольников. Л.С. Выготский в тридцатые годы выдвинул положение о том, что аномальные дети, невзирая на свое отличие, развиваются по тем же законам, что и нормальные. Отсюда следует, что в развитии детей с данной нозологией игра обязана осуществлять не меньшую важность, нежели в формировании их типично развивающихся сверстников.

Если дать характеристику игры детей рассматриваемой категории в самом общем плане, то ей характерно однообразие, недостаток творчества, бедность воображения, низкая эмоциональность, невысокая по сравнению с наблюдаемой в норме активность детей.

Сюжетная игра, которая у нормально развивающихся детей к 6-ти годам доходит до вершины своего развития, у детей с ЗПР отличается отсутствием развернутого сюжета, малой координированностью действий участников, нечетким распределением ролей и столь же нечетким соблюдением игровых правил. Эти особенности у нормально развивающихся детей наблюдаются в младшем дошкольном возрасте.

В ходе игры создаются особо благоприятные условия для общения детей, для развития механизмов обобщающей и регулирующей функции слова. Поэтому сюжетно-ролевые игры содействуют формированию рассматриваемых умений детей с ЗПР, которые сначала находятся еще на самой маленькой ступени констатации – обозначение словом предметов, их действий, качеств. По мере обучения дети овладевают смыслом слов, у них меняется отношение к слову, появляется возможность понимать его настолько, что оно начинает определять собой действия детей. Сама игра толкает детей к овладению все более трудными формами коммуникации. Благодаря использованию в игре предметов-заменителей дети проходят первую ступень отвлечения (абстракции), в результате чего у них формируется речевое мышление. В условиях игры создаются такие ситуации, которые позволяют обогащать речевой запас детей и расширять значения слов. Играя с детьми, «педагог включает в игру новое слово, новое выражение, и благодаря игровому настроению и повторяемости новый речевой материал оживает в детях, становится их собственностью, дети начинают его употреблять спонтанно».

Из вышесказанного следует, что игра – основной вид деятельности ребенка дошкольного возраста. Сюжетно-ролевая игра осуществляет обучающую функцию, она оказывает существенное воздействие на формирование коммуникативных умений, как детей типично развивающихся, так и детей с задержкой психического развития, при этом детей с данной категорией необходимо специально обучать умению играть, а также необходимо управлять их играми.

Цель: теоретическое обоснование использования игры как средства развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать литературу о формировании коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нормальным развитием и с задержкой психического развития.

2. Обосновать актуальность использования сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Предоставить клинико-психолого-педагогическую характеристику дошкольников с задержкой психического развития.

4. Изучить особенности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста при нормальном развитии и с задержкой психического развития.

5. Выявить роль сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нормальным развитием и с задержкой психического развития.

6. Осуществить подбор и модификацию диагностических методик исследования коммуникативных умений детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

7. Проанализировать методики руководства сюжетно-ролевой игрой как средства развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Особенно остро проблема формирования коммуникативных умений стоит в специальной педагогике и психологии. Развитие данных умений затруднено у детей с задержкой психического развития. В работе Л.С. Выготского показан принципиальный подход к решению данной проблемы, он рассматривал общение в качестве особого условия развития личности и устранения недостатков ребенка с проблемами в развитии. Исходя из концепции Л.С. Выготского, можно утверждать, что развитие данных умений у детей с задержкой психического развития является одной из приоритетных задач специальных образовательных учреждений по коррекционной работе с ними, так как результативность и качество процесса общения во многом зависит от уровня коммуникативных умений субъектов общения.

В трудах отечественных и зарубежных ученых (А.В. Мудрика, А.А. Бодалева, А.А. Леонтьева, Я.Л. Коломинского, А.Н. Леонтьева, Я.А. Янушека, М.И. Лисиной, П.М. Якобсона, Б.Ф. Ломова, Л.С. Выготского и др.) представлены теоретические основы формирования данных умений личности.

Нарушение речи, несовершенство коммуникативных умений не гарантируют процедуру свободного общения и не содействуют развитию речемыслительной и познавательной деятельности.

Такие авторы как (У.В. Ульenkова, М.С. Певзнер, Р.Д. Триггер, Е.С. Слепович и др.) отмечали, что у детей с ЗПР мало сформировано общение и в ситуации поведения проявляется его незрелость. Р.Д. Триггер в собственном труде «Психологические особенности социализации детей с ЗПР» отмечал, что экспериментальных исследований коммуникативных умений детей данной категории, немного. Несмотря на постоянный интерес исследователей к

предложенной проблеме, в настоящий период отсутствует целостность представления о закономерностях становления у них навыков общения; мало исследованы адекватные условия, способствующие полноценному формированию основных операциональных компонентов их коммуникативного акта; недостаточно полно используются возможности таких практико-ориентированных средств формирования данных умений, как сюжетно - ролевые игры.

В завершение следует отметить, что был проведен анализ методик руководства сюжетно-ролевой игрой как средства развития коммуникативных умений. Отметим, что в педагогике по вопросу руководства сюжетными играми разработаны и представлены различные методики, придерживаясь которых игру детей дошкольного возраста можно сделать разнообразной, активной, творческой деятельностью. В этом случае игра выполняет все присущие ей функции, одной из которой является развитие коммуникативных умений.

Таким образом, подводя общий итог нашей работы, можно сделать последующее заключение: детям имеющим задержку психического развития нужна специальная работа по развитию всех сфер их развития и деятельности, и в сфере общения в том числе. Педагог обязан преднамеренно трудиться над формированием коммуникативных умений таких детей, опираясь при этом на разнообразные методические указания и приемы.

Библиографический список

1. Выгодский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выгодский. – М.: АПН РСФСР, 1956. 146 с.
2. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. / Под ред. А.Г.Рузской. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 383 с.
3. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Линка-пресс, 2009. – 96 с.

Хачатрян К.Б., педагог-психолог
МАДОУ «Детский сад № 360» г. Перми
karine-perm@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ

Согласно статистике, предоставленной Институтом коррекционной педагогики РАО, процент здоровых новорожденных в течение последних лет снизился с 48,3 % до 26,5 – 36,5 %. На сегодняшний день примерно 80 % новорожденных являются физиологически незрелыми, около 70 % имеют патологию периода беременности и родов [8]. В этих случаях, в первую очередь, страдает нервная система ребенка, а в частности – речь.

Постоянный рост числа детей с нарушениями в развитии выдвигает диагностико-коррекционное и профилактическое направления деятельности дошкольных образовательных учреждений в ряд наиболее значимых и приоритетных. По данным О. А. Степановой и Т. Б. Филичевой, от 60 до 90 % детей

дошкольного возраста имеют те или иные проблемы, и чаще всего это именно речевые нарушения разной степени сложности. Самую многочисленную группу детей с ОВЗ (до 60 % от всех детей дошкольного возраста) сегодня составляют дети с нарушениями речи, поскольку речевые нарушения являются самой распространенной патологией психофизического развития [14].

Наиболее благоприятным для коррекции нарушенных речевых функций и предупреждения дальнейших нарушений в развитии является дошкольный возраст. Дети с нарушениями речи попадают в категорию детей с ограниченными возможностями здоровья, и проблема инклюзии и для таких детей является актуальной. У детей с тяжелыми нарушениями речи возникает вторичное отставание в развитии психических процессов [1]. Многочисленными исследованиями установлено, что у детей с недоразвитием речи отмечаются также вторичные отклонения в развитии эмоционально-волевой сферы, поведения, личности в целом. Речевые нарушения у детей и особенности психического развития обуславливают специфические особенности развития их мышления, памяти, внимания, коммуникации. Для многих детей этой группы характерна общая моторная неловкость, затруднено формирование двигательных автоматизмов. Все эти нарушения развития психических функций препятствуют комфортному включению таких детей в социум и успешному освоению образовательной программы [2].

Включение детей с тяжелым нарушением речи в массовую образовательную систему в дошкольном возрасте может оказывать значительное влияние на их развитие, в частности, повышение уровня речевых и коммуникативных навыков, навыков социализации и интеллектуального уровня.

Для того чтобы инклюзия и обучение в среде нормативно развивающихся сверстников были успешными, детям с нарушением речи требуется специализированная помощь. Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования подразумевает поиск оптимального способа взаимодействия с ребенком, включающего в себя и особенности физического состояния ребенка, и особенности психического здоровья, и психологический аспект личности ребенка.

Несмотря на уже достаточно длительное внимание к данной проблеме, нельзя сказать, чтобы здесь было все ясно. До сих пор в данной области знания нет требуемой научной четкости и определенности. В настоящее время в организационно-методической литературе недостаточно разработаны вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелым нарушением речи в условиях инклюзивной группы.

Анализ литературных источников показал, что наиболее актуальной проблемой психологической помощи детям с нарушениями речи является коррекция и профилактика нарушений их эмоционального и личностного развития, которые характеризуются качественным своеобразием по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками.

В то же время, в специальной литературе представлены данные, полученные в результате проведения исследований на выборках воспитанников логопедических групп. В литературе очень мало данных, раскрывающих особенности эмоционального и личностного развития детей с речевой патологией, обучающихся в условиях инклюзивной группы. На данный момент мы можем лишь предположить,

что при организации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелым нарушением речи, обучающихся в условиях инклюзивной группы, так же особое значение имеет профилактика и коррекция нарушений эмоциональной сферы и личностного развития. Актуальность изучения психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи определяется их значением в решении практических задач по организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в дошкольных учреждениях в условиях инклюзивного обучения. На основе решения вопроса о психологических особенностях детей старшего дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи возможна разработка научно обоснованных методических материалов по организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в дошкольных учреждениях в условиях инклюзивного обучения. Полученные данные могут быть использованы при определении направления, содержания и организационных форм деятельности психолога по преодолению нарушений личностного развития у детей с речевой патологией, обучающихся в условиях инклюзивной группы.

С целью изучения психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи, обучающихся в условиях инклюзивной группы, на базе МАДОУ «Детский сад № 360» г. Перми было проведено исследование. Испытуемые – дети старшего дошкольного возраста в количестве 52 человек (26 детей с тяжелым нарушением речи, обучающихся в условиях инклюзивной группы, и 26 детей с речевой нормой). Возраст испытуемых 5 – 7 лет.

Были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Существуют различия между психологическими особенностями детей с тяжелым нарушением речи и с речевой нормой.
2. Существует связь между речевым нарушением и психологическими особенностями детей старшего дошкольного возраста.

Методологической основой исследования явились положения Л.С. Выготского о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии ребенка и о речевом опосредовании развития психических функций в детском возрасте, а также психолого-педагогический подход Р. Е. Левиной в системе специального обучения.

Выборки детей формировались по результатам логопедического обследования по методике Н. В. Серебряковой и Л.С. Соломаха. Тяжесть речевого нарушения также оценивалась по результатам логопедической диагностики.

Сбор первичных данных осуществлялся с помощью психологической диагностики испытуемых. Для этого применялись тесты и проективные методики, направленные на изучение особенностей эмоциональной сферы и личностного развития детей старшего дошкольного возраста: самооценки (как общего отношения к себе), представлений ребенка о том, как его оценивают родитель и воспитатель, тревожности и особенностей поведения в ситуации фрустрации. В работе использовались следующие психодиагностические методики: тест «Лесенка» (В. Г. Щур) [10, с. 54], тест «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) [7, с. 19], тест «рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга [6].

По результатам психологического обследования испытуемых были получены данные по следующим 16 показателям: речевое нарушение, самооценка, представление об оценке родителя, представление об оценке воспитателя, тревожность, экстрапунитивное направление реакции, интропунитивное

направление реакции, препятственно-доминантный тип реакции, эго-доминантный тип реакции, необходимо-упорствующий тип реакции, экстрапунитивное – препятственно-доминантный, экстрапунитивное – эго-доминантный, экстрапунитивное – необходимо-упорствующий, интропунитивное – препятственно-доминантный, интропунитивное – эго-доминантный, интропунитивное – необходимо-упорствующий.

Все полученные данные подверглись статистической обработке. Применялись ранговая корреляция по Спирмену и U-критерий Манна-Уитни.

Анализ полученных результатов показал, что у детей с тяжелым нарушением речи самооценка ниже, чем у детей с речевой нормой ($p < 0,05$). Эти данные свидетельствуют о том, что у детей с нарушением речи более выражено отрицательное отношение к себе, они менее уверены в собственных силах. Это можно объяснить тем, что речевые нарушения сказываются на формировании самосознания детей.

Представление об оценке воспитателя у детей с тяжелым нарушением речи также ниже, чем у детей с речевой нормой ($p < 0,05$). Это может быть обусловлено недостаточным опытом положительных эмоциональных взаимоотношений с воспитателями из-за имеющихся трудностей общения и особенностей поведения ребенка. При этом по показателю «представление об оценке родителя» значимых различий не обнаружено. Это можно объяснить тем, что холодное отношение к ребенку, или авторитарный стиль воспитания, также, как и безусловное принятие ребенка, могут проявляться со стороны родителей по отношению к ребенку независимо от его индивидуальных особенностей.

Выявлено, что у детей с тяжелым нарушением речи тревожность выше, чем у детей с речевой нормой ($p < 0,05$). Эти данные свидетельствуют о том, что дети с нарушением речи больше проявляют тревожность по отношению к ряду жизненных ситуаций общения с другими людьми. Возможно, это связано с полученным эмоциональным опытом ребенка в данных ситуациях, который повлиял на развитие тревожности.

Дети с тяжелым нарушением речи в ситуациях фрустрации более склонны к интропунитивному направлению реакции с эго-доминантным типом, чем дети с речевой нормой ($p < 0,05$). Это подтверждает данные о том, что дети с речевыми нарушениями склонны к низкой самооценке. Такие дети более чутко реагируют на оценку взрослого.

Кроме того, выявлено, что дети с тяжелым нарушением речи в ситуациях фрустрации менее склонны к проявлению необходимо-упорствующего типа реакции (как экстрапунитивного, так и интропунитивного направления реакции, $p < 0,05$). Это говорит о том, что дети с речевыми нарушениями менее склонны к поиску путей преодоления конфликта или сложной ситуации.

По уровню выраженности остальных показателей значимых различий не обнаружено.

Результаты корреляционного анализа показали, что психологические особенности у детей старшего дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи и у детей с речевой нормой в целом образуют разные системы взаимосвязей.

Сравнительный анализ полученных данных показал, что если у детей с тяжелым нарушением речи существует взаимосвязь между самооценкой, представлением об оценке воспитателя и тревожностью, то у детей с речевой

нормой имеется взаимосвязь лишь между самооценкой и представлением об оценке воспитателя. При этом и у детей с тяжелым нарушением речи, и у детей с речевой нормой взаимосвязь между самооценкой и представлением об оценке воспитателя является положительной.

У детей с речевой нормой тревожность не связана ни с самооценкой, ни с представлением ребенка о том, как его оценивают другие люди. Представление об оценке родителя в обеих выборках не имеет значимых взаимосвязей с другими показателями.

У детей с тяжелым нарушением речи тревожность коррелирует положительно значимым образом с интропунитивным направлением реакции с эго-доминантным типом. Это говорит о том, что чем выше тревожность, тем больше ребенок склонен к низкой самооценке, тем более чутко реагирует на реакции окружающих. У детей с речевой нормой данная связь отсутствует. У них тревожность коррелирует положительно значимым образом с интропунитивным направлением реакции с препятственно-доминантным типом. Это означает, что тем сильнее ребенок проявляет тревожность по отношению к ряду жизненных ситуаций общения с другими людьми, тем больше он склонен считать возникающие затруднения малопреодолимыми.

У детей с речевой нормой самооценка и представление об оценке воспитателя коррелируют положительно значимым образом с необходимо-упорствующим типом реакции (как экстрапунитивного направления реакции, так и интропунитивного направления реакции). Эти данные свидетельствуют о том, что чем положительнее ребенок относится к себе и чем выше его представление об оценке воспитателя, тем больше ребенок склонен к налаживанию отношений, поиску в конфликтной ситуации решения, приемлемого для всех участников. И наоборот, чем ниже самооценка и представление об оценке воспитателя, тем меньше ребенок склонен к поиску путей преодоления трудной ситуации, налаживанию отношений. То есть чем ниже самооценка и представление об оценке воспитателя, тем менее ребенок социализирован. У детей с речевыми нарушениями данная связь отсутствует. У детей с тяжелым нарушением речи самооценка образует отрицательно значимую взаимосвязь с интропунитивным направлением реакции с эго-доминантным типом.

Результаты проведенного эмпирического исследования подтверждают идеи Л. С. Выготского о вторичных дефектах, которые возникают в процессе социальной адаптации детей с речевыми нарушениями. По Л. С. Выготскому, развиваются не только отдельные стороны личности и сознания, но и сами отношения между ними, которые отличаются у детей с нарушениями в развитии и могут иметь специфическую структуру.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования была подтверждена гипотеза о существовании различий между психологическими особенностями детей с тяжелым нарушением речи и с речевой нормой. Гипотеза о существовании связи между речевым нарушением и психологическими особенностями детей старшего дошкольного возраста также получила эмпирическую поддержку.

Полученные в ходе исследования данные могут свидетельствовать об особенностях организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в дошкольных учреждениях, при котором упор делается на развитие речевой и познавательной сферы. В то же время при организации

психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелым нарушением речи, обучающихся в условиях инклюзивной группы, не уделяется достаточного внимания личностному развитию и коррекции эмоциональной сферы.

При организации коррекционных мероприятий с детьми, имеющими речевые нарушения, необходимо учитывать особенности их эмоциональной сферы, взаимоотношений с окружающими и реагирования в ситуациях фрустрации. Так, из результатов проведенного исследования следует, что детям с тяжелым нарушением речи очень важна поддержка взрослого, поощрение даже незначительных достижений.

Для успешной инклюзии детей с нарушениями речи и обучения в среде нормативно развивающихся сверстников одним из направлений психологического сопровождения образовательного процесса в дошкольных учреждениях должно стать повышение психолого-педагогической компетентности педагогов.

Перспектива дальнейшего исследования в этом направлении может заключаться в более детальном изучении других сторон психического развития детей старшего дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи, обучающихся в условиях инклюзивной группы, например, в изучении их мотивационной сферы. Кроме того, возможно получение новых данных при проведении исследования на выборках, сформированных из детей, обучающихся в условиях инклюзивной группы, и детей логопедических групп.

Библиографический список

1. Актуальные вопросы и инновационные подходы обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи: сборник методических статей / ГОБ ОУ «Минькинская специальная (коррекционная) общеобразовательная шк.-интернат V вида»; [науч. ред.: А. С. Попов, Ф. В. Мусукаева]. – Москва: Спутник+, 2012. – 112 с.
2. Вакуленко Л. С. Дошкольная логопедическая служба в свете инклюзивного обучения / Л. С. Вакуленко // Логопед. – 2011. – № 4. – С. 11 – 18.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
5. Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7 – 15.
6. Данилова Е. Е. Детский тест «рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга. Практическое руководство. – М., 1997. – 102 с.
7. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Сост. и ред. И.Б. Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. – 171 с.
8. Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 349 с.: табл.
9. Коррекционное обучение детей с нарушениями речевой деятельности: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. В. И. Селиверстов. – М.: МГПИ, 1983. – 134 с.
10. Марцинковская Т. Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. – М.: Линка-пресс, 1998. – 176 с.

11. Павлова О.С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи. – М.: МОСУ, 2007. – 97 с.
12. Слинко О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О.А. Слинко // Дефектология. – 1992. – № 1. – С. 62 – 67.
13. Соловьева Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 62 – 66.
14. Степанова О. А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 112 с.

Шайдурова М.В., воспитатель МБДОУ «Детский сад № 38», магистрант mbdoy-1@yandex.ru
Научный руководитель: к.п.с.н., доцент
Зеленина Н.Ю. ПГГПУ, г. Пермь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОТСМ-ТРИЗ-РТВ В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ОВЗ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Мир, который окружает ребенка, огромен и интересен. Предметы и явления его удивительны и неповторимы. Они обладают массой свойств и признаков, о которых ребенку-дошкольнику предстоит узнать. Каждое знакомство с объектом и явлением – урок развития детского ума, чувств и творчества.

Дети с нарушениями зрения не имеют возможности хорошо видеть объекты, четко различать их признаки и свойства, а нарушение бинокулярного зрения, глазодвигательных функций осложняет восприятие форм, величины, пространственного расположения частей. Вследствие этого отмечается некоторые особенности возникших зрительных образов: они неполные, неточные, расплывчатые иногда просто вербальные. Это подтверждают многочисленные исследования, в том числе доктором педагогических наук Л.И. Плаксиной [1].

При определении задач и видов работ по формированию предметных представлений мы учитываем перечисленные особенности восприятия.

В процессе педагогической деятельности мы решаем такие коррекционные задачи:

1. Расширение и углубление знаний детей об окружающем мире, его объектах и предметах.
2. Формирование обследовательских умений.
3. Формирование словаря и связно речи.
4. Формирование умений использовать предметные представления в самостоятельной деятельности [2].

Можно предположить, что для решения этих задач совместно с классическими коррекционно-педагогическими приемами возможно использование ТРИЗ.

При теоретическом изучении технологии, я предположила, что ТРИЗ – технология поможет детям корректировать свои зрительные недостатки умением использовать сохраненные анализаторы, прогнозировать, творчески подходить к решению любых проблем и соответственно ориентироваться в современном мире.

Для работы мы выбрали базовую модель ТРИЗ «Объект-признак-значение признака» (Н.Н. Хоменко) [3]. Так как данная модель направлена на познание и преобразование объектов и их признаков, можно предположить, что она органично войдет в работу с детьми с нарушениями зрения.

Ребенок с нарушением зрения компенсирует недостаток информации со стороны зрения возможностью потрогать, ощупать, понюхать объект, постучать им, бросить [1]. Основную роль при ознакомлении с объектами в работе мы отводим формированию обследовательских действий. При ознакомлении детей с объектами и свойствами объектов в ТРИЗ, данная задача решается, по нашему мнению, в полном объеме. Более того, модель ТРИЗ направлена на формирование осознанных практических действий и умений передавать словом поэтапность выполнения этих действий и их результатов. Если в классической коррекционно-педагогической работе за развитием умений обследовать объекты идет работа над осознанностью действий и как следствие передачей действий словом, то в ТРИЗе данные задачи решаются параллельно.

Для планирования работы с детьми ОВЗ с нарушениями зрения необходимо четкое понимание состояния зрительного анализатора и особенностей психофизического развития каждого ребенка [2]. В тифлопедагогике существует несколько классификации детей с нарушениями зрения. Мы использовали классификацию М.И. Земцовой [2].

На данном этапе работы мы составили индивидуальную карту для каждого ребенка с особенностями психофизического развития. Врач-офтальмолог, курирующий группу, был ознакомлен с основами ТРИЗ - модели, дал консультацию по поводу состояния зрительного анализатора наших детей и по зрительным нагрузкам. Тифлопедагог дал рекомендации по требованиям, предъявляемым к пособиям для детей с нарушением зрения.

В нашем ДОУ выстроена четкая система по работе с детьми с нарушениями зрения, которая была проверена многолетним опытом работы наших коллег. С января 2018 года мы осваиваем технологию ОТСМ-ТРИЗ-РТВ и встраиваем в эту систему.

Реализация внедрения ТРИЗ в коррекционно-педагогический процесс идет поэтапно:

1. Составление примерного календарно-тематического плана.
2. Изготовление универсальных пособий и игр.
3. Непосредственное внедрение модели в работу с детьми с нарушениями зрения.

Нашими коллегами, которые ранее ввели ТРИЗ в свою работу, был создан календарно - тематический план, который мы взяли за основу.

Ведущим видом деятельности дошкольника является игра. Поэтому при разработке универсального пособия и игр мы основывались на возможных игровых действиях с ними, которые помогут в получении и передаче информации нашим воспитанникам. Так же в создании пособий мы опирались на компоненты методического комплекса Т.А. Сидорчук «Я познаю мир». И самым важным элементом в разработке пособий стали требования по учету зрительных диагнозов детей [5].

Для успешной реализации методического комплекса мы изготовили следующие универсальные пособия:

1 блок – Анализаторы, мы рассматриваем с детьми на главном герое – Человеке. Для детей с нарушениями зрения изображающие человека, животного или главного героя должны передавать все части тела и правильное их пропорциональное соотношение, что выдержанно в нашем пособии.

2 блок – Имена признаков расположены на грузовике, который везет кирпичики-признаки. Сам грузовик на подставках, стоит в доступном для детей месте. Цвет грузовика спокойный – синий. Окна для значков признаков 10 x 10см, выделены оранжевой рамкой, которая является контрастной цвету грузовика, что важно для концентрации зрительного внимания детей. Изображение грузовика точное и простое, включает в себя элементы, которые передают основное содержание, признаки и свойства данного предмета, т.е. пособие легко узнаваемо для детей.

3 блок – Качель с причинно-следственными связями. По краям качели – окна для картинок. Сверху расположены стрелки синего цвета. Пособие спокойного зелено-белого цвета, легко узнаваемо для детей. Окна для картинок выделены рамкой оранжевого цвета.

4 блок – Модели вопросов расположены в окнах домика – «Детский сад». Рамки для значков-вопросов также выделены оранжевой окантовкой. Пособие простой формы и простого содержания, спокойного желто-зеленого цвета.

В соответствии с методическим комплексом Т.А. Сидорчук «Я познаю мир», мы начали создавать копилку игр для детей с нарушениями зрения. Для создания и проведения игр мы учитываем требования, предъявляемые к пособиям и работе с детьми с нарушениями зрения:

1. В играх мы используем наглядный материал: реальные предметы, окружающие ребенка в повседневной жизни; игрушки – с четко выраженными характерными признаками предмета.

2. Изображения выбираем простые, без лишних деталей, с четким контуром, контрастные по отношению к фону, без бликов (заламинированные изображения не применяем); материал красного, желтого, оранжевого и зеленого цвета, плоскостной и объемный. Карточки с изображениями – 5 см, 3 см, 2 см для конкретного ребенка [5].

3. Зона, где проводится игра, должна быть хорошо освещена, допускается сочетание естественного и искусственного света.

4. Демонстрационный материал необходимо предъявлять для рассматривания неподвижно, чтобы дети могли сосредоточить взор: для детей со сходящимся косоглазием – на подставке, с расходящимся – на столе.

5. Игры планируем так, чтобы работа зрительного анализатора чередовалась с работой других анализаторов.

«Путешествие с колобком».

Цель игры: закрепление признаков на конкретных объектах

Материал: атласная лента желтого цвета шириной 6 см с изображением колобка и значков признаков, различные объекты в непрозрачном мешочке.

Ход игры:

Ведущий предлагает игроку с помощью рук достать из волшебного мешочка объект, называть его. Затем игрок «катит колобка», постепенно разворачивая ленту, и встречает признаки, по которым должен описать выбранный объект.

Играя в игру, у воспитанников расширяются и углубляются знания об окружающем мире, его объектах и предметах, что важно для детей с нарушениями

зрения. Формируются обследовательские умения. При проговаривании результатов формируется словарь и связная речь.

«Анализаторы».

Цель игры: закрепление понимания назначений различных анализаторов.

Материал: карточки размером 5 на 5 см, с изображением анализаторов; карточки 5 на 5 см с изображением признаков; не прозрачный мешочек с объектами.

Ход игры:

Ведущий предлагает игроку выбрать анализатор, к нему подобрать признаки, которые определяются с помощью данного анализатора. Затем игрок, не глядя, выбирает объект и описывает его по выбранным признакам, используя только данный анализатор.

Библиографический список

1. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения. - М., 1998г. – 249 с.
2. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: метод. пособие / Л.А. Дружинина. – М., 2006. – 159 с .
3. Сидорчук Т.А. Я познаю мир. Методический комплекс по освоению детьми способов познания, 2015г.-136 с.
4. ФГОС» ДОУ: ключи к успеху. Технологии формирования основ инженерного мышления у дошкольников / сб. Материалов VX Всероссийской конференции, г. Ульяновск. ООО «Вектор - С», 2016-130 с.
5. Подколзина Е.Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушениями зрения // Дефектология. – 2005. – №6. – С. 33-40.

Шалагинова В.О., магистрант

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии Зеленина Н.Ю. ПГГПУ, г. Пермь

veronika-shalaginova@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПОЛОРОЛЕВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Основные черты личности и характера, формы поведения в различных социальных ситуациях, способность соотносить собственные желания и потребности с желаниями и потребностями других людей закладываются в дошкольном возрасте. Проблема влияния полоролевых различий на развитие социальной активности в норме и при сенсорном дефекте имеет такие же общие индивидуально-психологические особенности, обуславливающие поведения мальчиков и девочек, в частности зрительной депривации. Но при всем этом у слабовидящих имеются специфические закономерности формирования половой дифференциации, так как это связано с тем, что многие социальные роли воспринимаются на суженной сенсорной основе. Своеобразием социализации детей с нарушением зрения обусловлено значительное расширение содержания воспитательно-образовательной работы в тифлопедагогике по сравнению с детьми имеющими норму зрения.

Социализация предполагает обязательное освоение ребенком социально-культурного опыта, результаты которого позволят активно, компетентно и ответственно участвовать в различных видах социальной деятельности. Зрительный дефект затрудняет взаимодействие с социальной средой и провоцирует, по выражению Л.С. Выготского, «социальную ненормальность поведения».

Как отмечает Т.А. Репина, важное значение игры в полоролевом развитии дошкольников обусловлено возможностью «практиковать» в игре, пусть в воображаемом плане, поведение модели, соответствующей роли. Неоценимую помощь в этом оказывает включение детей в специально организованную сюжетно-ролевую игру, разнообразие и полифункциональность которой существенно обогащает процесс воспитания и обучения. Для детей с нарушением зрения приобретает дополнительное значение, так как оно является эффективным средством коррекции и компенсации вторичных отклонений в психическом развитии, возникающих на фоне зрительного дефекта. Сюжетно-ролевая игра – это незаменимая школа полоролевой социализации. Дети, выполняя в игре роли, идентифицируют себя с мужскими и женскими образами, подражают модели их поведения.

Ценность сюжетно-ролевых игр во многом определяется их взаимодействием на эмоциональную сферу ребенка. Как отмечает Т.А. Репина, «...хотя игровая ситуация воображаемая, но чувства, которые переживает дошкольник в игре, реальные, настоящие. Мальчик, сражаясь в игре с врагом, чувствует себя смелым, отважным героем. Девочка-«мама» испытывает нежность к своему «ребенку-кукле», тревогу за него, когда он «болеет» [2]. И.С. Кон, В.Е. Каган, Л.И. Столярчук, Т.А. Репина исследовали проблему полоролевой социализации начиная с дошкольного возраста. Многие работы и наблюдения отечественных исследователей показывают что, у мальчиков преобладают игры героической тематики, а также подвижные спортивные игры. Девочки предпочитают игры спокойного характера: в «дочки-матери», детский сад, больницу, магазин [1].

В отечественной специальной психологии изучением развития социальной активности у детей с нарушениями зрения занимались такие авторы как А.Г. Литвак (1985), Л.И. Плаксина (1995), Л.И. Солнцева (2000), Д.М. Маллаев (1993), И.Г. Корнилова (1999), и другие. Однако в этих исследованиях основной акцент делался на развитии коммуникативной деятельности.

Актуальность работы определяется важностью дошкольного возраста для психического развития, в том числе развития полоролевых представлений детей с ограниченными возможностями здоровья. Сюжетно-ролевую игру для развития полоролевой социализации важно использовать именно потому, что она является ведущим видом деятельности дошкольников.

В этом состоит противоречие нашего исследования, между большим потенциалом сюжетно-ролевой игры в процессе развития ребенка, с одной стороны, и фактической неразработанностью методики ее использования в процессе развития полоролевой социализации детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Обозначенные противоречия позволили определить проблему исследования, состоящую в поиске ответа на вопрос относительно возможностей использования сюжетно-ролевой игры в процессе развития полоролевой социализации детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Цель исследования – состоит в теоретическом обосновании и эмпирическом изучении использования сюжетно-ролевой игры в процессе развития полоролевой социализации детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Объект исследования – процесс формирования полоролевой социализации у детей старшего дошкольного возраста с функциональным нарушением зрения.

Предмет исследования – обучение сюжетно-ролевой игре как средству формирования полоролевой социализации у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Контингентом исследования являются дети старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Гипотезы исследования:

1. Дети с нарушением зрения относятся к «группе риска» по развитию полоролевой социализации и к концу дошкольного возраста могут существенно отставать от нормально развивающихся сверстников по уровню ее развития.

2. Успешное развитие полоролевой социализации детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения станет возможным, если в качестве средства развития использовать сюжетно-ролевую игру.

В соответствии с обозначенной целью определены следующие задачи нашего исследования:

1. Изучить теоретические и прикладные аспекты проблемы, обосновать актуальность, определить сущность полоролевой социализации и ее особенности развития, выявить значение сюжетно-ролевой игры в развитии полоролевой социализации, рассмотреть клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с нарушением зрения.

2. Определить основные показатели, параметры, критерии развития полоролевой социализации детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения; выполнить разработку диагностического инструментария.

3. Разработать руководство сюжетно-ролевой игрой, направленное на развитие и коррекцию полоролевой социализации детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Методы исследования: анализ литературы научного и методического характера по проблеме исследования; сбор и анализ анамнестических данных; констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент, качественно-количественный анализ полученных данных.

Новизна научного исследования: впервые объектом исследования становится процесс формирования полоролевой социализации у детей старшего дошкольного возраста с функциональным нарушением зрения.

Теоретико-методологическая основа исследования: теоретические аспекты исследований по развитию полоролевой социализации детей (Л.И. Солнцева, А.Г. Литвак, В.П. Ермаков); о сущности и развивающем потенциале сюжетно-ролевой игры (В.Г. Бобова-Михеева, И.В. Прудникова).

В ходе теоретической части нашего исследования были решены следующие задачи: изучены теоретические и прикладные аспекты проблемы, обоснована актуальность, определена сущность полоролевой социализации и ее особенности развития, выявлено значение сюжетно-ролевой игры в развитии полоролевой

социализации, рассмотрена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения.

В сюжетной игре происходит усвоение детьми гендерного поведения, но при этом у мальчиков и девочек этого возраста наблюдается, как общее, так и дифференцированное содержание ролевой игры. Для того чтобы, игра стала эффективным средством гендерного воспитания, необходимо осуществлять руководство содержанием ролевой игры с учетом особенностей мальчиков и девочек, как в детском саду, так и в семье и организовать включение ребенка в позицию субъекта игровой деятельности, которая наиболее полно соответствует его гендерным склонностям и интересам с целью воспитания ребенка, как будущего мужчину или будущую женщину.

Разрешение противоречия между необходимостью осуществлять в детском саду дифференцированный подход в играх девочек и мальчиков и недостаточной разработкой данной проблемы на практике определяет актуальность: усвоение в соответствии с полом содержания женской и мужской модели личности, формирование системы потребностей, интересов, ценностных ориентаций и определенных способов поведения, характерных для того или иного пола, т.е. процесс половой социализации, неотъемлемая часть общего процесса социализации, который протекает под влиянием окружающих взрослых и сверстников.

Использование в процессе развития полоролевой социализации сюжетно-ролевых игр, позволит познакомиться с особенностями взаимоотношений между представителями разного пола: взаимоотношений в семье, отношений матери к детям, выделить важные черты и качества, которые являются ценностными и признаются как наиболее значимые в отношениях в семье. Таким образом, в старшем дошкольном возрасте игровая деятельность выступает важнейшим средством полоролевого развития детей. Идентификация дошкольника себя как представителя определенного пола в игровой деятельности является неотъемлемой частью полоролевой социализации и свидетельствует об уровне компетентности на данном этапе его развития.

Подводя итог, мы можем сделать вывод о том, что для развития полоролевой социализации детей старшего дошкольного возраста важное значение имеет учет следующих психолого-педагогических условий: обогащение предметно-развивающей среды; осуществление педагогического руководства разными видами деятельности (игровой, продуктивной и т. д.), направленными на формирование полоролевой идентичности; организация взаимодействия с семьей как первостепенным источником формирования полоролевой социализации.

Библиографический список

1. Градусова Л.В. Гендерная педагогика: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 176 с.
2. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 245 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОГНИТИВНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕР ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ

Одаренность занимает одно из ведущих мест среди самых интересных и загадочных явлений. Происхождение понятия, говорит и о том, что человечество с древних времен интересовалось проблемой одаренности. Понятие одаренность происходит от слова «дар». Это предполагает, то, что человеку что-либо «даровано» через благоприятные внутренние задатки, предпосылки развития.

В мире значительно возрос интерес к проблеме выявления одаренных детей и индивидуализации процесса образования для детей с признаками одаренности. Проблемами изучения детской одаренности занимались такие ученые как, Н.С. Лейтес [8], В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич [5], А.И. Савенков [11], А.В. Хуторской, Е.С. Белова [2,3,4], А.М. Матюшкин [9], Ю.З. Гильбух [6], Е.Е. Туник [14], В. Штерн; В.Н. Дружинин, Б.П. Никитин, А. Бине, В.Д. Шадриков [9], Р.С. Немов, Т.И. Артемьев, Н.В. Кузьмина, В. Степанский, В.В. Давыдов, Дж. Рензулли, П. Торренс, Х. Хекхаузен и др.

Раннее выявление, сопровождение таких детей составляет одну из главных задач совершенствования системы дошкольного образования. Особенно значимым становится выявление особенностей детей с признаками одаренности в свете внедрения ФГОС ДО, в которых в качестве одной из задач обозначена задача психолого-педагогического сопровождения разных категорий детей.

Несмотря на большое количество исследований проблем общей одаренности детей и подростков, в научной литературе представлены немногочисленные исследования в области изучения особенностей дошкольников с признаками одаренности. Эмоционально-волевая сфера таких детей практически не изучена. А педагогическая практика показывает, что большинство педагогов по-прежнему не ориентированы на выявление способных и одаренных детей, не выделяют особенности их познавательного и эмоционального развития. Такая ситуация зачастую ведет к недооценке возможностей и особенностей таких детей. Поэтому остается актуальной проблема изучения дошкольников с признаками одаренности.

Исследование особенностей развития детей с признаками одаренности проводилось с апреля по сентябрь 2016 г. В качестве участников исследования выступили 70 детей 5–6 лет, посещающих МБДОУ «Добрянский детский сад № 21», г. Добрянка Пермского края.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить показатели когнитивной и эмоционально-волевой сфер. В качестве показателей когнитивной сферы выступили проявления вербального и невербального интеллекта дошкольников; в качестве показателей эмоциональной сферы – уровень тревожности; в качестве показателей волевого развития – проявления волевых усилий – волевые качества. Всего выделено 15 показателей.

Таким образом, данные показатели легли в основу выбора диагностических методик. Для выявления детей с признаками одаренности использовался метод психолого-педагогического наблюдения за детьми с последующим заполнением «Анкеты для выявления потенциальных возможностей ребенка» (по Ф. Татлу и

Л. Бекеру). Для изучения особенностей когнитивной и эмоционально-волевой сфер были взяты следующие методики: методика Р.М. Геворкян для диагностики особенностей проявления воли у дошкольников, в форме наблюдения и заполнения таблицы (Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко, 2002); проективный тест тревожности Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки (Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко, 2002); тест интеллекта Д. Векслера – детский вариант в модификации WechslerIntelligence Scalefor Children (WISC) (Психологический центр «ПсихРОН», 2003) – вербальные субтесты «Осведомленность», «Сходство», «Повторение цифр», невербальные субтесты «Последовательные картинки», «Недостающие детали», «Лабиринт».

Результаты исследования обрабатывались методами математической статистики посредством пакета прикладных программ статистической обработки данных Statistica 6.0. Применялись следующие процедуры анализа: кластерный анализ (K-means), т-критерий Стьюдента (T-test), корреляционный анализ Пирсона.

Результаты исследования. Вся выборка была разделена по уровню признаков одаренности на три группы: с низким (34 ребенка), средним (19 детей) и высоким (17 детей) уровнем проявлений признаков одаренности.

Для выявления явных различий сравнили дети с высоким и низким уровнем проявлений признаков одаренности. Так, дети с высоким уровнем проявлений признаков одаренности отличаются по некоторым показателям вербального и невербального интеллекта. У детей с высоким уровнем признаков одаренности больше развита способность к логическому обобщению и мыслительных операции. Это значит, что у детей с высоким уровнем признаков одаренности больше развита такая способность вербального интеллекта как способности к логическому обобщению. Такие дети легче абстрагируют, обобщают, классифицируют, сравнивают предметы и явления действительности. Кроме того, у детей с высоким уровнем признаков одаренности лучше развита оперативная память и активное внимание, больше объем кратковременной памяти. Дети с высоким уровнем признаков одаренности отличаются по такому показателю невербального интеллекта как способность объединять части в единое целое. Такие дети более способны к пониманию ситуации и предвосхищению событий. Полученные нами данные подтверждаются исследованиями Е.С. Беловой [3], Е.В. Ивановой, И.А. Бурлаковой, данными А.И. Савенкова, Ю.З. Гильбуха [6]. Данные результаты можно объяснить тем, что у детей с признаками одаренности отмечается ранее созревание мозговых структур, врожденные задатки и наследственная предрасположенность к высокому познавательному развитию. Более высокие результаты когнитивного развития могут обуславливаться уровнем образования родителей и других воспитывающих взрослых, а также родительскими установками на раннее развитие детей.

Стоит отметить, что не выявлено существенных различий по такому показателю вербального интеллекта как осведомленность. Возможно, это связано с особенностями речевого развития дошкольников. По данным Е.С. Беловой [4] у 70% одаренных дошкольников имеются проблемы речевого развития.

Не обнаружены, различия у детей с высоким и низким уровнями проявлениями одаренности по показателям невербального интеллекта: зрительная наблюдательность и способность выявлять существенные признаки, зрительно-моторная координация и наглядно-образное мышление. Возможно, это связано с тем, что наглядно-образное мышление является возрастной формой мышления

детей дошкольного возраста, а зрительная наблюдательность -компонент такой формы мышления. Поэтому, два данных параметра не определяют развитие одаренности. Кроме того, Д.В. Ушаков [15] отмечает, что слабое развитие мелкой моторики и координации является характерной особенностью интеллектуально одаренных старших дошкольников.

Также эти дети отличаются более высоким уровнем тревожности. Данные результаты можно объяснить, во-первых, уровнем когнитивного развития одаренных детей в частности способностью к предвосхищению ситуации. Возможно, умение предвидеть результат одаренных детей приводит к повышению их тревожности. Во-вторых, уровнем развития волевых качеств. Наверняка, волевые качества как психологически сдерживающий фактор, саморегуляция, мотивация на достижение высоких результатов повышает тревожность одаренных дошкольников. В-третьих, завышенные требования окружающих взрослых и особенности межличностных отношений со сверстниками могут повышать тревожность детей с признаками одаренности. Наши данные подтверждаются исследованиями И.М. Ярушиной, Е.В. Ивановой, Е.С. Беловой в соавторстве с Н. Задориной, Н.Б. Шумаковой, Е.И. Шеблановой.

Кроме того, у детей с признаками одаренности оказались более сформированными все волевые качества, которые мы рассматривали. Данные результаты мы объясняем высокой познавательным интересом, увлеченностью деятельности, высокой мотивацией к деятельности. Исследование выявило, что существуют различия в особенностях развития между дошкольниками с высоким и средним уровнем проявлений признаков одаренности. Значимые различия наблюдаются по показателям волевые качества. Данные результаты можно объяснить тем, что возможно среди детей со средним уровнем проявлений есть потенциально одаренные дошкольники, либо со скрытыми способностями. Важно сказать, о том, что возможно у детей с высоким уровнем проявлений признаков одаренности речь идет о так называемой «возрастной одаренности».

Корреляционный анализ К.Пирсона показал значимую взаимосвязь рассматриваемых нами параметров с проявлениями одаренности. Признаки одаренности имеют взаимосвязь со всеми показателями вербального интеллекта (осведомленность; логическое обобщение, классификация, абстрагирование и сравнение; кратковременная память и активное внимание), с большим количеством показателей невербального интеллекта (способность к организации фрагментов в логическое целое, к пониманию ситуации и предвосхищению событий), а также с волевыми процессами. Значит, для развития общей одаренности и способностей необходимо развивать, в первую очередь, когнитивные процессы, вербальный и невербальный интеллект, развивать волевые процессы. Это подтверждает, что большинство выделенных нами критериев когнитивного и эмоционально-волевого развития оказываются «рабочими», т.е. по этим критериям реально возможно оценивание и выявление одаренных дошкольников. Полученные данные подтверждаются данным Н.С. Лейтеса [8], Д.В. Ушакова [15], Ю.З. Гильбуха [6] и др.

При сравнении дошкольников с разным уровнем проявлений одаренности в связи с полом, было выявлено, что мальчики с высоким уровнем проявлений отличаются от мальчиков с низким и средним уровнем, также и девочки. В целом можно сказать, что одаренность мальчиков определяется развитием мыслительных процессов, памяти, внимания, зрительной наблюдательности и волевых процессов;

одаренность девочек 5–6 лет – развитием памяти, внимания и волевых процессов. Кроме того, мальчики с высоким уровнем проявлений отличаются более высоким уровнем тревожности по сравнению с другими мальчиками. При сравнении мальчиков и девочек внутри групп значимых различий не выявлено. Однако, при сравнении мальчиков и девочек со высокими и средними показателями, отмечено, что одаренных мальчиков выявлять легче, чем одаренных девочек.

Таким образом, результаты исследования показывают:

- дошкольники 5–6 лет с разным уровнем проявлений признаков одаренности отличаются по выбранным нами параметрам когнитивной, эмоционально-волевой сфер;
- для развития общей одаренности старших дошкольников необходимо развивать вербальный и невербальный интеллект, волевые процессы;
- имеются гендерные особенности в развитии детей 5–6 лет с разным уровнем проявлений одаренности;
- уровень тревожности не связан с проявлениями одаренности. Но оказался повышен у данной выборки дошкольников с признаками одаренности;
- прослеживается явная связь в развитии одаренности с формированием волевых качеств. Внутренняя активность, высокая увлеченность деятельностью, мотивация на достижение результата предопределяет развитие одаренности детей 5–6 лет.

Результаты данного исследования могут использоваться психологами-практиками, как в части выявления дошкольников с признаками одаренности, так и в части учета их когнитивных и эмоционально-волевых особенностей развития для построения более эффективных программ психолого-педагогического сопровождения.

В нашем детском саду разработана программа выявления и сопровождения одаренных и способных дошкольников 5–7 лет «Истоки одаренности». В начале учебного года на ПМПк ДОУ выделяются группы детей по интересам, по проявлениям видов одаренности, анализируются результаты анкетирования родителей и педагогов. Кроме этого, детском саду созданы системы углубленной работы с детьми:

- с физическими/спортивными способностями – кружок «Олимпиец»,
- с художественными способностями – кружки «Ритмопластика» и «Вдохновение»,
- с интеллектуальными способностями «Всезнайка».

Библиографический список

1. Бегляров, Э.Б. Выявление и развитие одаренности у детей. - Баку: «Техсил», 2008. - 224 с.
2. Белова Е.С., Задорина, Е.Н., Шумакова Н.Б., Шекланова Е.И. Особенности эмоционально-личностного развития дошкольников с высоким творческим потенциалом // Теоретическая и экспериментальная психология, 2008. Т.1, №1, с.45-55.
3. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать: Пособие для воспитателей и родителей. - М., Флинта, 2004. - 144 с.
4. Белова, Е.С. Развитие одаренных дошкольников с речевыми нарушениями // Начальная школа: плюс До и После, 2013. №5, с.37-41.

5. Бोगоявленская Д. Б., Шадриков В. Д., Бабаева Ю. Д., Брушлинский А. В., Дружинин В. Н., Ильясов И. И., Калиш И. В., Лейтес Н. С., Матюшкин А. М., Мелик-Пашаев А. А., Панов В. И., Ушаков В. Д., Холодная М. А., Шумакова Н. Б., Юркевич В. С. Рабочая концепция одаренности. - 2-е изд., расш. и перераб. - М., Министерство образования Российской Федерации. Федеральная целевая программа «Одаренные дети», 2003. - 94 с.

6. Гильбух, Ю.З. Внимание: одаренные дети! // Одаренный ребенок, -2011, - № 6. С.6-44.

7. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. - СПб.: Питер, 2011, - 147 с.

8. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. - М.:«МПСИ», 2009. - 480 с

9. Матюшкин, А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: учеб. пособие / под ред. А.М. Матюшкина. - М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. - 192 с.

10. Работа с одаренными детьми: теория и практика: учебно-методическое пособие / Т.М. Чурекова, В.В. Корчуганова, З.В. Крецан, Н.И. Приходько. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2011.- 110 с.

11. Савенков, А.И. Психология детской одаренности. - М.: Генезис, 2010.- 440 с.

12. Таллибулина, М.Т. Психологические исследования одаренности: сборник статей / М.Т. Таллибулина. – Москва-Берлин: Изд-во «Директ-Медиа», 2016. – 235 с.

13. Теплов, Б. М. Способности и одаренность. // Психология индивидуальных различий. Тексты. - М.: изд-во Моск. ун-та, 1982, С. 136.

14. Туник, Е.Е., Олутникова, В.П. Оценка способностей и личностных качеств школьников и дошкольников. - СПб.: Речь, 2005. – 104с.

15. Ушаков, Д. В. Психология интеллекта и одаренности»: Институт психологии РАН; Москва; 2011.-464 с.

Шерстобитова Н.В., воспитатель МАДОУ
«Детский сад № 37», г. Березники

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ ЧЕРЕЗ СОЗДАНИЕ СУББОТНЕГО ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО КЛУБА «КАРУСЕЛЬ»

Современные тенденции в развитии дошкольного образования объединены одним важным и значимым критерием – его качеством, которое непосредственно зависит не только от уровня профессиональной компетентности педагогов детского сада, но и педагогической культуры родителей.

В законе РФ «Об образовании в РФ» ст.44, п.1 указано, что «Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка». Кроме того, согласно этому закону родители (законные представители) несовершеннолетних имеют право знакомиться

с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями.

В этой связи изменяется позиция образовательных организаций в работе с семьей – они призваны оказывать помощь родителям в воспитании детей, охране их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений развития.

Поиск новых форм сотрудничества педагогов с родителями является важнейшим направлением обеспечения качества дошкольного образования, позволяющего полностью удовлетворить запросы родителей и интересы детей, создать для ребенка единое образовательное пространство.

Родители зачастую испытывают определенные трудности в том, что не могут найти достаточно свободного времени для занятий с ребенком дома, бывают не уверены в своих педагогических возможностях, не могут установить контакт с ребенком, заинтересовать его. Преобладающая часть родителей не имеют специальных знаний в сфере воспитания и образования дошкольников. Часто педагоги сталкиваются с позицией самоустранения родителей от решения вопросов воспитания и развития ребенка. Определенная часть родителей, занятая повседневными житейскими заботами, воспринимает дошкольный период как время, не требующее от них особых воспитательных усилий, и такие родители перекадывают дело воспитания на дошкольное образовательное учреждение, а дома передоверяют ребенка телевизору и компьютеру. Встречаются родители, которых вообще не интересует все происходящее в детском саду, не волнуют успехи или проблемы их ребенка.

С другой стороны, иногда сами сотрудники дошкольного учреждения берут на себя все воспитательно-образовательные заботы, не подключая родителей, не вовлекая их в педагогический процесс. Вместе с тем ни для кого не секрет, что в дошкольном возрасте именно родители оказывают самое большое влияние на развитие ребенка, и, если они не будут интересоваться тем, как протекает этот процесс, сотрудничать с педагогами и специалистами ДОО, усилия последних могут оказаться напрасными.

Анализ состояния проблемы взаимодействия педагогов и родителей в МАДОУ «Детский сад № 37» выявил ряд противоречий:

- между правами и обязанностями родителей и неумением ими пользоваться;
- между стремлением родителей к активной деятельности в дошкольном учреждении и строго регламентирующим характером деятельности учреждения;
- между низким уровнем педагогической культуры и недостаточными знаниями основ психологии и педагогики родителями и отсутствием технологических решений данной проблемы.

Данные противоречия определили актуальность разработки инновационной модели интерактивного взаимодействия с семьями воспитанников через создание суботного детско-родительского клуба «Карусель».

Цель и задачи детско-родительского клуба «Карусель» – создание действующей модели сотрудничества с семьями воспитанников на основе интерактивных форм взаимодействия, направленных на вовлечение родителей в педагогический процесс, укрепление партнерских отношений семьи и ДОО в контексте ФГОС ДО.

Задачи:

- Разработать принципиально новые формы работы с родителями и детьми, построенные на принципе субъектно-субъектного взаимодействия.
- Создать условия для реализации права семьи и детей на защиту и помощь со стороны общества и социальных институтов.
- Организовать мероприятия по вовлечению родителей в деятельность МАДОУ, как полноправных участников образовательного процесса.
- Оказать психолого-педагогическую поддержку процесса объединения родителей и педагогов для решения общих проблем.
- Повысить уровень педагогической и психологической культуры родителей.
- Содействовать развитию родительской компетентности в понимании внутренних переживаний и потребностей ребенка.
- Обогащать отношения детей и родителей в получении опыта эмоционально-насыщенного общения.
- Расширить возможности учреждения по организации дополнительных образовательных услуг для детей дошкольного возраста.

К тому же, работа клуба позволит решить задачи по оказанию квалифицированной консультативной и практической помощи родителям детей, не посещающих детский сад.

Работа клуба ориентирована на интерактивное взаимодействие всех его участников на принципах добровольности и личной заинтересованности. Предлагаемая модель взаимодействия ДООУ и семьи также соответствует следующим принципам:

- доброжелательный стиль общения педагогов с родителями. Позитивный настрой на общение является тем самым прочным фундаментом, на котором строится вся работа педагогов клуба с родителями.
- преемственность согласованных действий. Взаимопонимание семьи и детского сада – этого единого пространства, объективной реальности – состоится при согласованности воспитательных целей и задач, позиций обеих сторон, «выстроенных по принципу единства, уважения и требований к ребенку, распределения обязанностей и ответственности».
- гуманный подход к выстраиванию взаимоотношений семьи и ДООУ. Наиболее существенными принципами во взаимоотношениях ДООУ и семьи являются гуманность, толерантность, т.е. признание достоинства, свободы личности, терпимость к мнению другого; доброе, внимательное отношение всех участников взаимодействия.
- открытость. Подобный подход будет действенным в том случае, если провозглашаемые ценности преобразуются в ценности, объединяющие социальный, интеллектуальный, культурный опыт всех, живущих в едином педагогическом пространстве: самих детей, членов их семей, воспитателей, специалистов ДООУ, социальное окружение.
- индивидуальный подход к каждой семье. Все семьи отличаются друг от друга. Эти различия зависят от многих факторов: родительской и человеческой культуры, традиций семьи, социального положения, особенностей здоровья членов семьи, ее состава, жилищных условий, образовательного ценза, внутрисемейных отношений, наличия животных в семье, предпочитаемого вида отдыха и многого другого.

Поэтому важно использовать дифференцированный подход к работе с родителями с учетом многоаспектной специфики каждой семьи.

Эффективность форм взаимодействия ДООУ и семьи. Реалии современности требуют изменения привычной ситуации и выстраивания системы взаимодействия с родителями. Эффективность выбора форм зависит от умения выделить наиболее важные проблемы сторон, привлечь внимание к ним, искать приемлемый путь решения.

Сотрудничество, а не наставничество. Позиция наставления и простой пропаганды педагогических знаний сегодня вряд ли принесет положительные результаты. Гораздо эффективнее будут создание атмосферы взаимопомощи и поддержки семьи в сложных педагогических ситуациях, демонстрация заинтересованности коллектива детского сада разобраться в проблемах семьи и искреннее желание помочь.

Готовимся серьезно. Любое, даже самое небольшое мероприятие по работе с родителями необходимо тщательно и серьезно готовить. Главное в этой работе – качество, а не количество отдельно взятых, не связанных между собой мероприятий.

Динамичность. Детский сад сегодня должен находиться в режиме развития, а не функционирования, представлять собой мобильную систему, быстро реагировать на изменения социального состава родителей, их образовательные потребности и воспитательные запросы. В зависимости от этого должны меняться формы и направления работы детского сада с семьей.

Инновационным в организации данного клуба является характер взаимодействия педагогов, родителей и детей, а также формы организации совместной деятельности. Приходя в детский сад в выходной день, родители и дети погружаются в атмосферу свободного партнерского общения. На специальных занятиях дети в игровой форме овладевают полезными умениями и навыками. Содержание занятий выходит за рамки основной образовательной программы ДООУ. Родители при этом получают необходимые знания по вопросам детского воспитания, развития и образования через проведение диспутов, тренингов, деловых и ролевых игр и пр. После специальных отдельных занятий проводится совместное мероприятие для всех участников клуба. Это интерактивная игра, квест-игра, выполнение творческих заданий, совместная продуктивная деятельность и пр., где дети взаимодействуют с родителями, получая опыт эмоционально-насыщенного общения.

Педагогическая целесообразность. Благодаря клубной форме работы возможно создание атмосферы общности интересов семьи и ДООУ, оказание практической помощи семье в снятии затруднений в детско-родительских отношениях, в вопросах воспитания и обучения ребенка, формирование партнерских отношений между педагогами и родителями, объединение семей воспитанников, укрепление авторитета семьи и педагога. Все это будет способствовать активизации и обогащению воспитательных умений, педагогических навыков родителей, сознанию и реализации ими в полном объеме родительских функций, направленных на понимание потребностей ребенка и созданию условий для их разумного удовлетворения.

Этапы работы клуба.

Организационный: Выявление интересов, потребностей родителей через опросы и анкетирование. Разработка концепции программы. Составление перспективных и учебных планов занятий с родителями и детьми, плана совместных мероприятий. Заключение договоров с социальными партнерами. Издание локальных актов по организации деятельности клуба.

Технологический: Разработка конспектов занятий, игр, мероприятий. Непосредственная организация деятельности субботнего детско-родительского клуба «Карусель».

Аналитический: Анализ деятельности клуба, оценка родителей, определение эффективности, целесообразности, перспектив дальнейшего сотрудничества с семейным социумом. Презентация деятельности клуба на педсовете ДОУ, городской конференции педагогов дошкольных учреждений.

Многолетняя практика убеждает, что «пассивные методы» весьма не эффективны. На современном этапе, в работе педагогов появилось понятие «вовлечение родителей» в деятельность дошкольного учреждения. Все шире используются новые интерактивные формы взаимодействия, позволяющие вовлечь родителей в процесс обучения, развития и познания собственного ребенка.

В широком смысле интерактивное взаимодействие предполагает диалог любых субъектов друг с другом с использованием доступных им средств и методов. При этом предполагается активное участие в диалоге обеих сторон – обмен вопросами и ответами, управление ходом диалога, контроль за выполнением принятых решений и т.п.

Основные характеристики интерактивного взаимодействия:

- специальная форма организации, с комфортными условиями взаимодействия, при которых каждый из участников чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность;
- процесс взаимодействия организуется таким образом, что все участники оказываются вовлеченными в процесс познания, обсуждения;
- диалоговое общение ведет к взаимодействию, взаимопониманию, к совместному принятию наиболее общих, но значимых для каждого участника задач;
- каждый участник вносит свой особый индивидуальный вклад, имеет возможность обменяться знаниями, собственными идеями, способами деятельности, услышать другое мнение.

Основные цели интерактивного взаимодействия – обмен опытом, выработка общего мнения, формирование умений, навыков, создание условия для диалога, группового сплочения, изменения психологической атмосферы.

Методика интерактивного взаимодействия предполагает применение новых игровых технологий в совместной деятельности взрослых и детей: интерактивные игры, квест-игры разной тематики, игровые тренинги, соревнования, интеллектуальные игровые программы, викторины, конкурсы и пр.

Планируемые результаты. Создание модели сотрудничества с семьями воспитанников на основе интерактивных форм взаимодействия в рамках работы клуба «Карусель» будет способствовать:

- повышению профессионального мастерства специалистов ДОУ в работе с семьей;

- повышению уровня педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания и развития дошкольников посредством информационной и дидактической поддержки семьи;
- снятию затруднений детско-родительских отношений;
- формированию мотивации родителей к систематическому сотрудничеству с педагогическим коллективом МАДОУ, а также участию в образовательном процессе;
- открытости и доступности деятельности ДОУ для родителей и общественности;
- установлению партнерских взаимоотношений между детьми, педагогами и родителями;
- определению и реализации социального заказа семьи на основные и дополнительные образовательные услуги ДОУ;
- привлечению «неорганизованных» детей и их родителей к сотрудничеству с ДОУ;
- «педагогизации» микрорайона ДОУ;
- изучению и пропаганде лучшего опыта семейного воспитания;
- расширению спектра образовательных услуг;
- повышению имиджа МАДОУ.

Критерии эффективности:

- рост воспитательного потенциала семьи;
- положительные тенденции в изменении характера семейных отношений;
- мотивационная готовность родителей к самообразованию в вопросах воспитания и развития ребенка;
- изменение характера вопросов родителей к воспитателям и специалистам ДОУ как показатель их педагогической компетенции;
- согласованность действий педагогов и родителей;
- расширение спектра совместных дел родителей, детей и педагогов;
- увеличение охвата родителей разнообразными формами сотрудничества;
- рост заинтересованности и посещаемости родителями организуемых совместных мероприятий, активность их участия в них;
- удовлетворенность родителей образовательными услугами ДОУ;
- положительное общественное мнение о работе ДОУ.

Родительский клуб – необходимая социальная площадка на пути решения проблем в семейном воспитании, укреплении детско-родительских отношений. Клуб является дополнительным компонентом образовательной деятельности, где родители могут получать консультативную, методическую, практическую помощь по вопросам воспитания, обучения и развития детей, расширить рамки общения со своим ребенком. Отличительной особенностью программы клуба «Карусель» является активное вовлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс ДОУ. Мы считаем, что применение интерактивных форм и методов взаимодействия позволит значительно углубить воздействие педагога на родителей, создать единое образовательное пространство детского сада и семьи, а также существенно повысить качество дошкольного образования.

Шумакова Д.С., магистрант,
Научный руководитель: к.п.н., доцент
Шереметьева Е.В. Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, dania.17@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФИЛАКТИКИ РЕЧЕВОГО НЕДОРАЗВИТИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Речь маленьких детей в период формирования изобилует различными недостатками. Некоторые из них являются характерными для того или иного этапа становления речи, в то время как другие могут быть вызваны аномалиями речевого аппарата, нарушениями слуха, социальными условиями жизни ребенка, неправильным речевым воспитанием. В любом случае важно позаботиться о своевременной профилактике имеющихся отклонений, о воспитании у ребенка потребности в общении, формировании осмысления речевых элементов и запоминании их.

Проблема выявления речевого дизонтогенеза на ранних этапах развития ребенка является одним из важнейших направлений логопедической работы. Дети с низкой речевой активностью и ограниченным словарным запасом, имеющие нормальный слух и сохранные предпосылки интеллектуального развития, достаточно сильно выделяются среди своих сверстников уже в раннем возрасте [3].

Подход к ранней коррекции, учитывающей ведущий механизм повреждения на доречевом уровне, может помочь в разработке эффективных дифференциальных методик коррекции и профилактики возможных речевых расстройств. Ранняя профилактика речевых нарушений, т.е. совокупность предупредительных мер по сохранению и укреплению здоровья, предполагает сгладить, скомпенсировать речевой дефект в сензитивный период становления речи (от 1 года до 3 лет) [2].

Более эффективно возможно управлять процессом овладения речью в ранние сроки, начиная с одного года. При этом мы не столько исправляем речь, сколько формируем ее, стимулируя положительные проявления и затормаживая отрицательные. В этом случае появляется возможность «совпасть» с природными сроками формирования начала речи и избежать вторичных наслоений.

Отставания в развитии речи преодолеваются совместными усилиями врачей и педагогов с обязательным участием родителей.

Профилактика речевых нарушений ведется по нескольким направлениям. Прежде всего, ранняя диагностика включает обследование невропатолога, психиатра и других специалистов. Также крайне важна просветительская работа среди родителей и близких ребенку взрослых, которая ориентирует их на активное участие в формировании коммуникативных способностей детей. К 2-м годам жизни в целях профилактики речевого недоразвития, целесообразно охватить малыша коррекционной работой [7].

Логопедические, психологические и клинические аспекты ранней профилактики речевых расстройств позволяют не только проследить динамику становления речевых и высших психических функций детей, но и определить наиболее актуальные компенсаторные задачи.

Основная цель коррекционно-предупредительного воздействия – «включить» ребенка раннего возраста с отклонениями речевого развития в коммуникативное

взаимодействие с близкими взрослыми и ровесниками, уже владеющими вербальными средствами коммуникации [8].

Как известно, при нормальном речевом развитии ребенок не сразу овладевает нормативным произношением. В процессе освоения произносительных умений и навыков ребенок под управлением своего слуха и кинестетических ощущений, постепенно находит и сохраняет в памяти те артикуляционные уклады, которые обеспечивают необходимый, соответствующий норме акустический эффект. Неразвитые мускулы рта или слабый мышечный тонус лица являются одними из причин отклонений речевого развития. В связи с этим, очевидным является формирование артикуляционной моторики в раннем возрасте как основы речевого развития [1].

Как известно, младенческий возраст – это интенсивный период упражнения артикуляционного аппарата и накопления звукового запаса лепета. Резкое увеличение числа слов активного словаря с 1 года до 1,3–1,5 многие исследователи связывают с тренировкой артикуляционных возможностей. В этот период ребенок продолжает накапливать звуковой материал и упражняться в его произношении.

Оральную двигательную основу артикуляции рекомендуется укреплять и тренировать ежедневно, в ходе педагогической работы, а также в семье. Так, на индивидуальных занятиях эффективным является логопедический массаж, который применяется в тех случаях, когда имеют место нарушения тонуса артикуляционных мышц. Изменения состояния мышц периферического речевого аппарата улучшают произносительную сторону речи. Родители могут проводить дома массаж языка зубной щеткой, стимулировать губной захват соломиночек, движение языка вперед, вверх, в сторону. Также семье рекомендуется постепенно вводить в меню ребенка не перетертые продукты, стимулировать их откусывание и пережевывание.

Коррекционная работа по развитию артикуляционной моторики эффективна при своей реализации через разные виды деятельности. Музыкальные упражнения улучшают развитие двигательной сферы детей, развивают плавность и выразительность артикуляционной моторики посредством артикулирования доступных детям звуков. Пение укрепляет артикуляционный аппарат и выправляет такие недостатки, как замена звуков и недоговаривание окончаний слов [2].

Таким образом, мероприятия по профилактике нарушений речевого развития детей раннего возраста важно проводить в комплексе:

- воспитание активности общения, стремления и желания к речевому общению со взрослыми и сверстниками;
- развитие слухового восприятия: необходимо развивать способности дифференцировать оппозиционные признаки фонем, слогов, слов, фраз;
- развитие языковой способности - овладение семантикой слов (лексика), их звуковым составом (фонетика), правилами словоизменения (морфология) и соединения слов в предложении (синтаксис);
- развитие устной речи – умения порождать и развивать замысел высказывания;
- развитие когнитивных и психомоторных навыков: развитие двигательной активности (крупная и мелкая моторика, предметная деятельность); восприятия окружающего мира (представления о свойствах и функциях предметов и их частей, представления о явлениях, пространственных и временных отношениях предметов);

внимания (зрительного, слухового); воображения; наглядно-действенного мышления; эмоционально-волевой сферы.

Ранняя коррекционно-медико-педагогическая работа с детьми, имеющими фактор риска речевых нарушений необходима с первых дней жизни такого ребенка, так как нарушение развития одних функций приводит к вторичной задержке формирования других психических функций. Эффективным являются мероприятия по развитию артикуляционной моторики у детей раннего возраста с признаками задержки речевого развития. Рано начатые коррекционные занятия активизируют деятельность различных мозговых систем и способствуют компенсации тех или иных речевых нарушений.

Библиографический список

1. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – С. 119-131.
2. Белогай К.Н. Речевое развитие ребенка в период раннего детства и его взаимосвязь с различными факторами / К.Н. Белогай, Н.А. Сониная // Л.И. Божович и современная психология личности. - М.: 2004.-С. 41-49.
3. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии / Е.Н. Винарская. - М.: Просвещение, 1990. - 390с.
4. Лазаренко О.И. Тренируем артикуляционный аппарат и пальчики / О.И. Лазаренко // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. - 2007. № 6. - С. 28-31.
5. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1968.
6. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001.
7. Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под ред. Ю.Ф. Гаркуши. - М.: Сфера, 1992. - 294 с.
8. Чиркина Г.В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей / Г.В. Чиркина // Дефектология. – 2006. –№4. –С. 12–15.

Шустова М.А., зам. заведующего по ВМР
МАДОУ «Детский сад № 60» г. Березники
mshustova@inbox.ru

МУЗЕЙ ДЕТСКОГО САДА КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ РЕАЛИЗАЦИИ КРАЕВОГО ПРОЕКТА «ЗД МУЗЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ»

Все, что происходит в нашей жизни – к лучшему. Иногда кажется – тупик, не получилось, не случилось, не сбылось. Оказывается – не тупик, а крутой поворот, не конец жизни, а новой начало.

Так и мы, сотрудники детского сада № 60, попав в краевой проект "З-Д музей" думали, что будет создан просто музей экспонатов, а оказалось...

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» Статья 12 п 6. провозглашает, что образовательные программы дошкольного образования разрабатываются и утверждаются организацией.

Формируемая часть должна отражать специфика города, ДОУ. Сразу отмечу, что уникальность, бренд нашего детского сада – музейная педагогика. ФГОС ДО задает нижнюю допустимую границу создания условий для осуществления образовательного процесса и результатов освоения основной общеобразовательной

программы. В Разделе III пункта 3.1. прописаны требования к условиям реализации Программы. Указанные требования направлены, в том числе, на создание социальной ситуации развития для участников образовательных отношений, включая создание образовательной среды.

Суммируя все вышесказанное уточню, что социальная ситуация развития ребенка дошкольного возраста – это и предметно-пространственная развивающая образовательная среда; и характер взаимодействия со взрослыми; и характер взаимодействия с другими детьми; и система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

Участие в проекте «3D музей в детском саду» позволяет решить задачи по социально-коммуникативному развитию детей в ключе развития бренда учреждения – музейная этно-педагогика, не просто вооружить воспитанника фиксированным набором знаний, а сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь; работать в команде; способность к самоизменению и самореализации.

В 2017-2018 в рамках участия в проекте нами решались задачи:

- мониторинг условий предметно-развивающей среды в ДОО с учетом возможностей ИКТ и интерактивного оборудования.
- мониторинг готовности педагогических кадров.
- анализ содержания ОПП ДОО, с позиций места регионального компонента образования.
- создание пакета ЛНА деятельности ДОО по созданию и функционированию музея в детском саду.

Создавая музей – как образовательную среду и как бренд мы решали 5 основных задач:

- изучи среду – отыщи возможности, ниши, драйверы, обозначь цель;
- продумай идею, концепцию, план (издержки, ценности, ресурсы, партнеры);
- найди и примени ресурсы (деньги, кадры, имущество, средства труда);
- пойми и создай условия;
- изучи себя, свои возможности, наберись воли, ума, желания.

В зону особого внимания вошли: сотрудники детского сада, потребители (дети и их родители), партнеры.

Сотрудники – реализаторы наших идей! Для того, чтобы они, сотрудники стали помощником, а не могильщиком организовали обучение: на 3 различных курсах повышения квалификации («Интерактивный музей в дошкольной образовательной организации: обновление содержания образовательно-воспитательного процесса в условиях реализации ФГОС ДО», 40 ч; «Информационно-коммуникативные технологии в реализации образовательного процесса ДОО», 40 ч; «Проект создания бренда дошкольного образовательного учреждения», 40 ч), двух семинарах («Особенности использования актуальных ИКТ сервисов в профессиональной деятельности педагога», «Технология современного искусства в школьной практике»); на методическом практикуме «Использование интерактивного оборудования в ОП ДУ в условиях реализации ФГОС ДО» и это только вне стен учреждения.

За год нам удалось постичь себя и партнеров в общем процессе создания экспозиций, определить тип партнерских отношений, выработать этику отношений и практику взаимодействия. Ими стали коллеги-педагоги из детских садов города №№ 74, 77, родители воспитанников, а также сотрудники городского краеведческого музея.

Потребитель – оценщик нашего результата, покупатель нашего товара. Его оценка – в готовности приобрести!!! мы изучили потребности, настроения, желания, сформировали спрос, попытались (и у нас получилось!) навязать потребление! Чем? Новизной, качеством, доступностью, территориальной близостью, вниманием, рекламой, соответствием стандартам, отличием от других, уникальностью Чем еще? Радушным приемом, дополнительными услугами (бесплатный кружок «Колесо истории») точками соприкосновения, проведением опросов, рекламой, мастер – классами, эмоциональной витриной, правильной выкладкой экспонатов, поощрениями спонсоров, отзывами, привлечением СМИ, «сарафанным радио», «гуглом и яндексом», продвижением в соц. сетях, и, ...повторением всего этого.

Заинтересованность детей, положительные отзывы родителей воспитанников, их участие в пополнении среды, убеждают нас в том, что проведенная работа не была напрасной.

Подводя итоги работы в первое полугодие 2018 г поняли, что если вера в успех и преданность идее непоколебимы, им невозможно противостоять. Нами разработаны и реализуются нормативные документы, регламентирующие деятельность педагогов по участию в краевом проекте «3D Музей», а именно приказы «Об участии в реализации краевого проекта «3D музей в детском саду», «О создании совета музея и назначении руководителя музея детского сада», «Об утверждении документов, регламентирующих деятельность». Вступили в силу Положение о Музейном комплексе МАДОУ «Детский сад № 60», правила работы Музейного комплекса МАДОУ «Детский сад № 60», программа деятельности музея на 2017-2020 учебные годы, план основных мероприятий по участию в краевом проекте «3D музей», перспективный план работы музейной комнаты «Горенка».

Педагогами оформлены 12 паспортов музейных экспозиций: "Пасхальные принадлежности" и "Утюги", Матрешки " и "Посуда", Предметы быта" и "От лучины до лампы", "Музыкальные инструменты" и "Макеты зданий" и др. В печати находятся еще 3. Уверены, что к концу декабря мы сможем разместить все материалы на сайте музея детского сада. В программе "Microsoft Office Power Point" создано четырнадцать игр. Для smart-доски разработано пять игр "Сельское хозяйство", Музыкальные инструменты", "Народное творчество", "Чей костюм", "Изба". Сверстано пять календарей: "Татары", Коми-пермяки", "Удмурты", "Русские", "Манси", "Башкиры", содержащих исчерпывающую информацию о месте расположения народов на территории Пермского края, их особенностях и традициях, культуре и любимых блюдах. Для родителей и педагогов выпущено 14 буклетов, "О музее", "Правила поведения в музее", Подвижные игры народов Прикамья", "Дидактические игры, знакомящие с Пермским краем", "Самый главный на столе" и др.

Нами осуществлена попытка создание мультимедийных фильмов: "О создании музея", "Старые вещи" и "История русской избы", Реально оценивая, то, что создано, понимаем, что уровень продукта еще очень низок и нам предстоит многому научиться. Для пропаганды опыта задействовали СМИ, а именно через газету детского сада «Новости из "Золотого ключика"». Тема номера «Краеведение дошкольников: изучение как приключение», и статью в городской газете «Новая городская» от 11.05.2018 Статья «Детский сад и музей: проблемы и перспективы взаимодействия».

На 2-ую половину 2018 года предполагается решение следующих задач:

– продолжить создание методического банка форм совместной деятельности с использованием информационно-коммуникативных технологий, интерактивных форм образования по приобщению детей дошкольного возраста к истории и культуре родного края;

– создать условия предметно–пространственной среды в детских садах на основе использования информационно-коммуникационного оборудования (компьютеров, планшетов, интерактивных панелей, SMART досок, интерактивных столов, видеокамер, смартфонов, проекторов с функцией 3 D просмотра, стерео очков);

– обеспечить профессиональную подготовку кадров, участников краевого проекта.

Для их решения нам поставлено оборудование на сумму 111587,10 рублей.

В августе 2018 в детском саду оборудована Мультистудия, в которой уже с сентября проводятся занятия еще одного разработанного педагогами детского сада кружка. Кроме того, поставленное оборудование даст возможность перевести работу виртуального музея детского сада на качественно новый уровень. На странице «Заходите в наш музей» официального сайта детского сада размещена ссылка на сайт музея "Преданья старины глубокой". На сайте музея функционирует семь страниц: "Главная", "Новостная", "Наше видео", "Коллекции", "Учебно-методический комплект", "Выставки".

Что такое виртуальный музей? Это информационная система, содержащая концептуально единую электронную коллекцию или совокупность коллекций предметов (экспонатов) с метаданными, имеющая характеристики музея и позволяющая осуществлять научную, просветительскую, экспозиционную и экскурсионную деятельность в виртуальном пространстве.

Преимущества виртуальных музеев: широкий спектр источников для изучения и использования по различным темам, периодам, регионам и уникальный характер материалов. Создавая свой музей, мы учитывали правила создания виртуальных музеев. Изучая рекомендации ученых, приятно поразилась тому, что в нашем музее представлены практически все типы источников. У нас в наличии и вещественные источники (этнографические собрания предметов быта и культа, орудий труда, украшений и иных предметов) и письменные памятники (мемуары, грамоты и разного рода акты, печатные издания, периодика и т.д.), и изобразительные источники (произведения изобразительного искусства и фотографии). Не представлены только аудио- и видеоисточники, но уверены, что это вопрос времени.

Не все из имеющихся листочков пока представлены в электронной версии (собственно виртуальном музее), но это перспектива ближайшего будущего.

Что тормозит нашу работу? Создание виртуального музея требует наличия высококачественной аппаратуры, энтузиазма и профессиональных знаний у создателя и массы свободного времени (на создание одного трехмерного изображения экспоната требуется до 8 часов!). При длительном просмотре устают глаза; недостаток технологии на экране смартфона вызван особенностью ее реализации – смотреть трехмерные фотографии или видео нужно строго под прямым углом к экрану. Аппарат нельзя отклонять. Большинство врачей склонно считать, что определенным категориям людей просмотр 3D фильмов не рекомендован, а именно тем, кто имеет проблемы со зрением или обладает неуравновешенной психикой (в частности, страдает повышенной возбудимостью).

Оценка проделанной работы, проведенная коллективом, позволяет сделать следующие выводы: участие в краевом проекте значительно повысило профессиональный уровень кадров дошкольного учреждения, позволило совершенно с другой точки зрения взглянуть на свою работу и месте современной техники в образовательном процессе. В предстоящей работе нам необходимо решить задачи:

- повысить уровень владения современным оборудованием большинством воспитателей ДОУ.
- конкретизировать требования к созданию проектов и обеспечить методическое сопровождение проектно-исследовательской деятельности.

В связи с чем предусмотреть:

- самообразование педагогов, организацию и прохождение курсов переподготовки;
- заклучить договоры с научным руководителем по разработке и апробации программы дополнительных образовательных услуг с использованием «ЗД музея детского сада».

Научное издание

Открытый мир: объединяем усилия

Материалы всероссийской научно-практической конференции
(07–08 ноября 2018 г., г. Пермь, Россия)

Редакционная коллегия:
Ворошнина Ольга Руховна
Коломийченко Людмила Владимировна

Материалы публикуются в авторской редакции

ИБ № 899

Подписано в печать 16.11.2018. Формат 60x90 1/16
Бумага ВХИ. Печать на ризографе. Набор компьютерный
Усл. печ. л. 20,75. Уч.- изд. л. 23.2.
Тираж 100 экз. Заказ № _____

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71,
тел. (342) 238-63-12

Отпечатано с готового оригинал-макета в ООО «АСТЕР-ДИДЖИТАЛ»
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Газеты «Звезда», 5
Тел./факс: (342) 249-54-01, 249-54-02, 249-53-98
e-mail : aster@aster.perm.ru