

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

Южно-Уральский центр
Российской академии образования

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**СБОРНИК СТАТЕЙ XI МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ, ПОСВЯЩЕННОЙ
85-ЛЕТИЮ ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
(ЧЕЛЯБИНСК, 25-26 АПРЕЛЯ 2019 Г.)**

Часть 1

Челябинск
2019

УДК 36:371.9(06)

ББК 65.27:74.5я43

С 56

Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования : сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета : в 2 ч. / под общ. ред. В.С. Васильевой, С.В. Росляковой; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Челябинск : Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2019. – Ч. 1. – 365 с.

ISBN 978-5-907210-65-3

В сборник включены статьи по актуальным направлениям социальной защиты населения и инклюзивного образования; авторами представлены научные достижения и практические разработки в области социальной работы, специального (коррекционного) и инклюзивного образования; обсуждаются проблемы методологии исследований, социально-педагогического сопровождения семей и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, проблемы профессионализма специалистов в области социальной защиты населения и комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Материалы сборника представляют интерес для специалистов сферы социальной защиты, педагогов специального (коррекционного) и инклюзивного образования, преподавателей, аспирантов и студентов.

Научные редакторы: Дружинина Л.А. – канд. пед. наук, доцент
Соколова Н.А. – д-р пед. наук, профессор
Осипова Л.Б. – канд. пед. наук, доцент

Рецензенты: Литвак Р.А. – д-р пед. наук, профессор
Плаксина Л.И. – д-р психол. наук, профессор

ISBN 978-5-907210-65-3

© Коллектив авторов, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Агаркова А.Г. Особенности письменной речи у младших школьников со стертой дизартрией	10
Агеева М.А. О факторах риска у детей дошкольного возраста	16
Анваров К.Р., Гречущева К.А., Жултаева А.С., Яковлев Г.Э. К вопросу о показателях качества жизни граждан пожилого возраста	20
Антипина Т.Г., Лежнина О.Н., Ковалева И.Ю. Проектирование мотивирующей образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями с использованием образовательной робототехники	23
Антипова Е.И. Взаимосвязь психофизиологических и профессиографических характеристик специалистов по социальной работе	28
Антипова Е.И. Повышение эффективности труда специалистов по социальной работе на основе оценки их функционального состояния организма и работоспособности	33
Анферова М.Е. Применение стационарозамещающих технологий в предоставлении социальных услуг в форме социального обслуживания на дому гражданам пожилого возраста и инвалидам (на примере г. Челябинска)	43
Артемяева Н.П. Проектная деятельность как фактор становления эффективного родительства	47
Астахова А.Ю. Исследование особенностей поведения подростков в конфликтной ситуации	52
Барсукова А.С., Долгополова А.А. Круги Эйлера в системе работы учителя-дефектолога с детьми с задержкой психического развития	57

Батаговская Т.А. Коммуникативные стратегии для родственников пациентов с афатическими расстройствами	63
Баштовая А.М. Формирование интереса к чтению у младших школьников с нарушенным слухом	68
Бородин К.И. Педагогические условия реализации индивидуально- дифференцированного подхода в коррекционной школе	75
Бородулина Е.В., Кравцова А.А., Курочкина О.С. Полиаспектный анализ проблем родителей и детей в условиях замещающей семьи	79
Боронина О.В., Мартынова О.Л. Малые фольклорные жанры Южного Урала в логопедической работе как метод коррекции речевых нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья	83
Борщевская Е.В. Формирование зрительного восприятия младших школьников с синдромом Дауна на уроках изобразительной деятельности	89
Бочарникова Ю.И. Современные требования к определению содержания предметно-развивающей среды в работе с детьми с ОВЗ	94
Будникова Е.С. Практика реализации инклюзивного образования в подростковом возрасте	99
Бурова Н.И. Формы работы по слухоречевой реабилитации детей с кохлеарным имплантом в условиях дошкольной образовательной организации комбинированного вида	104
Бутасова Д.Р. О возможностях нейропсихологического метода диагностики и коррекции как средства индивидуализации процесса психолого-педагогического сопровождения в рамках инклюзивного образования	107

Васильева В.С.	
Перспективные направления подготовки специалистов для учреждений социальной защиты населения и инклюзивного образования	111
Васильева В.С.	
Принципы определения содержания технологического компонента концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций	118
Волосатова Е.Л.	
Использование нейропсихологического подхода в дифференциальной диагностике дислалии и стертой дизартрии у детей старшего дошкольного возраста	126
Воробьёва Д.В., Осипова, Л.Б., Фомина Л.Б.	
Моторное развитие детей дошкольного возраста с нарушениями зрения	141
Воробьёва К.В., Ковалёва А.А.	
Коррекция нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией	146
Воротникова И.В.	
Социальное обслуживание на дому граждан пожилого возраста и инвалидов в городе Челябинске	151
Ворохобина М.А.	
Сюжетно-ролевая игра как средство развития лексико-грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	154
Втулкина О.А.	
Модель службы примирения в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних	159
Гарипова Э.Р.	
Особенности синтаксического оформления высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	163
Гиниятова М.Р.	
Социально-педагогическое взаимодействие дошкольной образовательной организации с родителями детей дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО	166

Голенкова Г.А.	
Реализация модели временной интеграции в дошкольной образовательной организации	172
Гомзякова Н.Ю.	
Роль психолого-медико-педагогической комиссии в инклюзивной практике современной образовательной организации	176
Гончар Е.С.	
Коммуникативная ситуация как условие формирования средств общения у детей младшего дошкольного возраста с алалией.....	181
Гончарук И.В.	
Развитие связной речи у детей с ОВЗ и детей-инвалидов посредством дидактических игр	188
Горбатова А.В.	
Изучение словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня в процессе коррекционной работы	194
Девятова И.В.	
Основные направления формирования коммуникативных навыков у ребенка раннего возраста с множественными нарушениями развития в семье	198
Димухаметов Р.С.	
К вопросу о диверсификации инклюзивного образования	204
Долгова В.О.	
Особенности духовно-нравственного развития школьников с нарушениями слуха.....	210
Должанская Л.А.	
Навыки эффективной коммуникации как средство профилактики конфликтов в подростковой среде	215
Достовалова Т.С.	
Генез звуковой стороны речи детей раннего возраста группы риска по моторной алалии в теоретическом аспекте	220

Екжанова Е.А. О необходимости тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии	228
Ефанова Е.В. Особенности логопедической работы по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией	235
Жусупова Г.С., Димухаметов Р.С. Диверсификация как закономерная тенденция развития инклюзивной образовательной среды	239
Загоскина И.В. Особенности работы логопеда в комбинированной группе	247
Зайдуллина Э.Р. Наставничество как форма работы по адаптации детей-сирот	251
Захарова К.С. Формирование предположно-падежных отношений в грамматическом структурировании у детей дошкольного возраста с ЗПР	254
Зырянова О.И. Роль благотворительных организаций в решении социальных проблем многодетной семьи	260
Ишмаметьева А.С. Особенности социального сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в условиях школы-интерната	265
Калошина Д.В., Бородина В.А. Особенности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	269
Калугина Т.Г. Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования в контексте исследований Южно- Уральского научного центра Российской академии образования	276

Карелина М.А. Развитие устной речи у обучающихся младшего школьного возраста с особенностями развития в условиях общеобразовательного класса	285
Касимова Е.И., Юмадилова Ю.Н. Комплексное сопровождение младших школьников с особыми образовательными потребностями в условиях технологии интегрированного обучения	290
Касьянова А.В., Трофимова О.В., Щипунова Ю.Р. Планирование логопедической работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи и нарушения опорно-двигательного аппарата	296
Касьянова А.В., Трофимова О.В., Щипунова Ю.Р. Приемы логопедической работы для развития речи детей младшего школьного возраста с НОДА	300
Касьянова А.В., Щипунова Ю.Р. Диагностика речевого развития ребенка с выраженными нарушениями интеллекта, с тяжелыми и множественными нарушениями развития	306
Качина О.С. Психологическое сопровождение обучающихся с нарушениями слуха в условиях МБОУ школы-интерната № 10 г. Челябинска	311
Кедрова М.В. Организация работы с родителями и педагогами в группе детей с нарушениями слуха	315
Киныбаева А.Д. Инклюзивное образование по принципу равных прав	319
Клокова Д.Д. Канистерапия в работе с детьми с выраженным нарушением интеллекта	325
Ковыляева Е.В., Осипова Л.Б. Особенности межличностных отношений старших дошкольников с задержкой психического развития	328

Колотилова В.А.	
Социальная адаптация учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы	335
Колотилова У.В.	
Педагогическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья на второй ступени получения образования в условиях интегрированного обучения	340
Кондрашкина Е.В.	
Развитие инициативы детей дошкольного возраста через тьюторское сопровождение	345
Коробинцева М.С.	
Особенности овладения навыком чтения младшими школьниками с задержкой психического развития	349
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	354

**ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

**PECULIARITIES OF WRITTEN SPEECH OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN
WITH ERASED FORM OF DYSPHATHRIA**

Аннотация: в статье говорится об устной и письменной речи младших школьников, влиянии нарушений звукопроизносительной стороны речи на готовность к письму. Какие ошибки при письме у младших школьников со стертой дизартрией являются наиболее распространенными.

Ключевые слова: стертая дизартрия, письменная речь, младшие школьники.

Keywords: erased form of dysarthria, written speech, younger schoolchildren.

В последнее время контингент обучающихся в общеобразовательной школе меняется. Все больше детей приходит в школу речевыми патологами. Чаще всего встречаются обучающиеся со стертой дизартрией. Повышение эффективности проведения логопедической работы по устранению нарушений устной речи и письма у младших школьников с дизартрией является на данный момент одной из острых проблем логопедии. Проблема нарушения письменной речи у младших школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, так как приоритетными задачами начального обучения является формирование письменной речи и навыков чтения. Впоследствии письмо и чтение перерастают в основные средства дальнейшего получения знаний обучающимися.

Речь выполняет важную функцию в жизни каждого человека. Она является средством коммуникации, средством обмена информацией между людьми. Без речи сложно организовывать совместную деятельность, добиваться взаимного понимания. Для

успешной социализации ребенка в обществе важным условием является полноценное речевое общение. Овладение ребенком речью в определенной степени регулирует его поведение, помогает спланировать адекватное участие в разных формах коллективной деятельности. По данным зарубежных и отечественных исследователей, количество детей с дизартрией, испытывающих затруднения в освоении социальной микросреды, значительно возросло. В большой степени эти затруднения проявляются при поступлении ребенка в 1 класс (Б.Н. Алмазов, Н.М. Трубникова, Е.М. Мастюкова, Л.Т. Журба и др.) [8].

У детей с дизартрией вследствие органического поражения центральной нервной системы нарушаются двигательные механизмы, страдает общая, мелкая, артикуляционная моторика, что приводит к нарушениям речи и, соответственно, к трудностям обучения письму. В настоящее время в литературе представлено много исследований, посвященных формированию готовности детей дошкольного возраста к обучению письму [5].

У обучающихся начальных классов часто возникают трудности овладением навыков письма. И.Н. Садовникова, А.Ф. Спирина, А.В. Ястребова [12] раскрывают особенности проведения коррекционной работы по преодолению нарушений письма у обучающихся общеобразовательных школ. В исследованиях О.Б. Иншаковой, А.Н. Корнева, Р.Е. Левиной представлен анализ некоторых механизмов нарушения письма [4].

При дизартрии у детей проявляется низкий уровень грамматического оформления речи. Обучающиеся чаще используют простые предложения, распространяя однородными членами предложения. При выстраивании сложных предложений, часто допускают ошибки в согласовании управления. Часто встречаются ошибки в употреблении падежных окончаний, смешивая формы склонений.

Нами было проведено логопедическое обследование учащихся 4 класса (1–2 класс) общеобразовательной школы, выявлено 10 обучающихся имеют стертую дизартрию. При обследовании фонематического восприятия было обнаружено, что большинство учащихся не умеют быстро выделять заданные звуки, определять их число и последовательность в слове. Многие испытывают затруднения при необходимости воспроизводить структурно сложные слова и дифференцировать звуки, отличающиеся тонкими акустико-артикуляционными признаками.

При анализе письменных работ данных детей мы отмечаем следующие ошибки: ошибки в предложно-падежном управлении; ошибки в согласовании имен существительных и прилагательных, глаголов, числительных и т.д.; раздельное написание приставок и слитное написание предлогов; различные деформации структуры предложения: нарушение порядка слов, пропуск слов; пропуск предлогов; слитное написание слов; неправильное определение границ предложения и т.д.; различные деформации слого-буквенного состава слова («разорванные» слова, пропуски и недописывания слогов; недописывание отдельных элементов или лишние элементы букв, ошибки в пространственном расположении отдельных элементов букв и т.д.).

Из анализа ошибок видно, что основными ошибками при письме младших школьников со стертой дизартрией являются искажение, замена, пропуски букв, подмена парных согласных.

Все перечисленные ошибки, связанные с недоразвитием звуковой и смысловой сторон речи. Проявляются у детей с дизартрией на фоне большого количества разнообразных орфографических ошибок, обусловленных недостаточной сформированностью представлений у детей о звуковом составе слова.

И.Н. Садовникова разработала классификацию специфических ошибок письменной речи, разделив их на 3 группы:

- ошибки на уровне буквы и слога;
- раздельное написание частей слова;
- ошибки на уровне предложения и словосочетаний.

Таким образом, можно выделить наличие «специфических ошибок» при письме у детей со стертой дизартрией: пропуски букв, слогов, слов, их перестановки; замены и смешения букв, близких по акустико-артикуляторным характеристикам соответствующих звуков; смешения букв, сходных по начертанию; нарушения грамматического согласования и управления слов в предложении; аграмматизмы на письме.

Рассмотренные выше специфические ошибки следует отграничивать от так называемой эволюционной (ложной) дисграфии, которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму. Ошибки начинающих обучение дошкольников могут быть объяснены трудностью распределения внимания между техническим, орфографическими и мыслительными операциями письма (Е.В.Гурьянов). Признаками незрелого навыка письма могут быть: отсутствие обозначения границ предложений; слитное написание слов; нетвердое знание (забывание) букв, особенно прописных; нехарактерные смешения; зеркальная обращенность букв. Наличие таких ошибок не доказывает существования дисграфии, если эти ошибки единичны и нестойки.

В логопедической работе по преодолению нарушений письма у обучающихся начальной школы со стертой дизартрией выделяют 2 этапа:

1 этап – определяется характером нарушения звукопроизношения; если у обучающегося нет в речи каких-то определенных звуков, то работа должна опираться на то, чтобы поставить обучающемуся, а также автоматизировать отсутствующий звук;

2 этап – дифференциация заменяемых и смешиваемых звуков в письменной речи.

В работе по формированию звукопроизношения необходимо обращать особое внимание на формирование гласных звуков, это важно по той причине, что именно гласные звуки являются словообразующими. В произношении гласные звуки достаточно легки, эти звуки является основой для фонематического анализа и синтеза.

Уделять внимание гласным звукам нужно ещё потому, что они помогают развитию согласованных движений артикуляционного аппарата, помогают также развивать у обучающихся ощущения от выполняемых движений (кинестетические ощущения). В подобной работе необходимо выполнять отработку правильного звукопроизношения. Необходимо помнить, что нужно задерживать внимание обучающегося на понимании базовых аспектов артикуляции: немая артикуляция, произнесение вслух гласных звуков, определить нахождение места положения языка, губ, отработка данных упражнений.

Стоит отметить, что логопедическая работа должна выстраиваться и проводиться не только с учетом характера речевого нарушения и его структуры, но и выстраиваться поэтапно, должна учитывать соотношения элементарных и высших психических функций в процессе развития ребенка, при обязательном соблюдении дидактических принципов; наглядности, доступности, индивидуального подхода к обучающемуся.

Библиографический список

1. Архипова, Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей [Текст] / Е. Ф. Архипова. – М.: АСТ : Астрель, 2008. – 254 с.
2. Венедиктова, Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Л.В. Венедиктова. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003. – 203 с.

3. Гуровец, Г.В. К генезису фонетико-фонематических расстройств [Текст] / Г.В. Гуровец, С.И. Маевская // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. – М., 1982. – 234 с.
4. Левина, Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р.Е. Левина. – М.: Наука, 1982. – 217 с.
5. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста [Текст] / Л.В. Лопатина. – СПб.: Союз, 2001. – СПб., 2004. – 192 с.
6. Лопатина, Л.В. Характеристики и структура речевого дефекта у дошкольников со стертой дизартрией. Особенности механизмов, структуры нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальной, сенсорной и двигательной недостаточностью [Текст] / Л.В. Лопатина. – СПб., 1996. – 248 с.
7. Лукаш, О.Л. Формирование письменной речи учащихся 2–3 классов специальной (коррекционной) школы V вида на основе изучения лексико-грамматических свойств слов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Л. Лукаш. – Екатеринбург, 2001. – 24 с.
8. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика (Ранний и дошкольный возраст) [Текст]: Советы педагогам и родителям по подготовке и обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е.М. Мастюкова. – М.: Владос, 1997. – 304 с.
9. Соботович, Е.Ф. Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики [Текст] / Е.Ф. Соботович, А.Ф. Чернопольская // Дефектология. – 1974. – № 4. – С. 14–25.
10. Цветкова, Л.С. Нейропсихология письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л.С. Цветкова. – М., 1998. – 119 с.
11. Чиркина, Г.В. Обследование звуковой стороны речи. Обследование понимания речи [Текст] / Г.В. Чиркина // Методы обследования нарушений речи у детей. – М., 1982. – 423 с.
12. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи учащихся общеобразовательной школы [Текст] / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1996. – 211 с.

О ФАКТОРАХ РИСКА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ON RISK FACTORS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Аннотация: статья посвящена определению факторов риска по речевым нарушениям, выявлению проблем детей «группы риска» дошкольного возраста как основы построения индивидуального образовательного маршрута.

Ключевые слова: дети «группы риска», риск, факторы риска, категории детей «группы риска», индивидуальный образовательный маршрут.

Keywords: prevention of speech disorders.

Одной из важнейших задач дошкольного образования в соответствии с ФГОС является обеспечение условий для индивидуального развития всех дошкольников, в особенности тех, кто в большей степени нуждается в специально организованных условиях обучения

Нарушение речевой функции оказывает отрицательное влияние на состояние здоровья и развитие ведущих физиологических систем организма. Все психические процессы развиваются с прямым участием речи, поэтому поражение речевой функции часто сопряжено с отклонениями в психическом развитии, отмечаются различные по характеру и глубине нарушения умственной деятельности.

При отсутствии своевременной помощи со стороны педагогов, медиков, родителей у большинства детей речевые дефекты осложняются отклоняющимся развитием личности, возможны агрессивность, чрезмерная расторможенность, повышается истощаемость нервной системы, наблюдается дефицит внимания, недостаток двигательных функций, память и работоспособность снижены [2].

Причины сложившегося неблагополучия в формировании речевого развития детей самые различные.

Анализ специальной литературы показал, что к факторам риска речевых нарушений относятся состояния, обусловленные нарушением развития ребёнка (например, задержка развития тонкой психомоторики, пространственного и временного восприятия и пр.), а также мозговая недостаточность, вызванная действием биологических и социально-психологических вредностей (так называемых патогенных факторов) во внутриутробном периоде, во время родов и в периоде после рождения ребенка.

Авторы выделяют в основном две группы факторов: биологические и социальные.

Биологические факторы риска развития речевых нарушений представляют собой патогенные факторы, действующие на организм главным образом в период внутриутробного развития и родов, мозговые инфекции и травмы, перенесенные после рождения, семейная отягощенность речевыми нарушениями.

В качестве первичного дефекта у новорожденных могут выступать нарушения слуха, зрения, двигательной сферы как в неосложненном виде, так и в различных сочетаниях нескольких первичных дефектов.

Социально-психологические факторы риска в последние годы привлекают большое внимание исследователей. Данная группа факторов достаточно обширна и включает в себя и тип воспитания, семейную отягощенность патологией речи, жизненные обстоятельства и др.

Интересным представляется также подход авторов, разделяющих факторы риска на внутренние и внешние [8].

Также является важным подход в определении факторов риска с точки зрения их возникновения в пренатальном и в постантальном периодах [1].

Точное определение этиологии речевых нарушений, безусловно, важно для дальнейшей работы с детьми указанной категории.

Целью анализа речевых нарушений является выяснение структуры дефекта и научное обоснование направления и содержания исследований речевой патологии. Принципы анализа речевых нарушений составляют основу их классификации и разработки научно обоснованных путей и методов предупреждения, преодоления и коррекции.

Одним из первых исследователей, сформулировавших принципы анализа речевых нарушений, адекватных средствам логопедии как педагогической науки, была Р.Е. Левина. Эти принципы остаются ведущими в логопедии при анализе речевых нарушений.

Анализ речевого дефекта в динамике возрастного развития ребенка, оценка истоков его возникновения и прогнозирование его последствий требуют знания особенностей и закономерностей речевого развития на каждом возрастном этапе, предпосылок и условий, обеспечивающих его развитие.

Очевидно, что разнообразие причин, которые привели к нарушению речевого развития, требуют индивидуального подхода.

Одним из таких подходов является разработка индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). Индивидуальный образовательный маршрут – это документ, который отражает различные формы и методы работы с детьми «группы риска» и направлен на коррекцию проблем в их физическом, интеллектуальном, эмоционально-волевом, личностном развитии.

Цель создания подобных маршрутов – обеспечить формирование и реализацию образовательных потребностей на основании выбора и оптимизации учебной, психической и физической нагрузок с учетом индивидуальных особенностей их развития.

Создание индивидуальных образовательных маршрутов для детей «группы риска» предполагает последовательное соблюдение определенных этапов:

1-й этап – наблюдение за детьми в условиях дошкольного учреждения в процессе режимных моментов.

2-й этап – проведение педагогического и психологического мониторинга, который направлен на выявление проблем у детей в интеллектуальном, эмоциональном, личностном развитии.

3-й этап – принятие психолого-педагогического решения для разработки индивидуального образовательного маршрута (постановка цели, определение задач, форм и методов работы с детьми).

4-й этап – взаимодействие с родителями (законными представителями) детей «группы риска» (проведение совместных мероприятий, организация консультаций, размещение информации в родительском уголке).

Разработка индивидуального образовательного маршрута для детей «группы риска» является существенной и глубокой проблемой, но на практике может встретиться с рядом проблем методологического, кадрового, материального и прочего характера [9].

Библиографический список

1. Гончарова, О.В. Состояние здоровья и пути реабилитации детей с речевыми нарушениями: дис. ... канд. мед. наук [Текст] / О.В. Гончарова. – М.: Рос. мед. акад. последипломн. образования, 1999. – 214 с.
2. Жукова, Н.С. Формирование устной речи [Текст] / Н.С. Жукова. – М., 1996.
3. Ковалев, В.В. Проблема факторов риска в возникновении нарушений психического здоровья в детском возрасте и ее значение для профилактики [Текст] / В.В. Ковалев // Психогигиена детей и подростков. – М., 1985. – С. 56–66.
4. Логопедия [Текст] / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 2002.
5. Мастюкова, Е.М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом [Текст] / Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова. – М., 1985.
6. Основы теории и практики логопедии [Текст] / под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1967.

7. Порошина, Е.Б. Ранее выявление и профилактика речевых нарушений у детей в ДООу общеразвивающего вида [Текст] / Е.Б. Порошина, Л.Р. Лизунова // *Логопед.* – 2010. – № 4.

8. Резцова, Е.Ю. Современные представления о факторах риска в генезе речевых расстройств дошкольников [Текст] / Е.Ю. Резцова, А.М. Черных // *Новые исследования.* – М.: Институт возрастной физиологии, 2009. – № 2 (23). – С. 95–115.

9. Цыпкина, И.М. Выявление проблем детей «группы риска» дошкольного возраста как основа построения индивидуального образовательного маршрута [Электронный ресурс] / И.М. Цыпкина // *Науч.-метод. электр. журнал «Концепт».* – 2016. – № 11. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/16252.htm>. (дата обращения 10.03.2019 г.).

К.Р. Анваров, К.А. Гречущева,

А.С. Жултаева, Г.Э. Яковлев

Научный руководитель – ***Е.И. Антипова***

К ВОПРОСУ О ПОКАЗАТЕЛЯХ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

ON THE LIVING STANDARDS INDICATORS OF SENIOR CITIZENS

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы повышения качества и уровня жизни граждан пожилого возраста, способы оценки качества жизни.

Ключевые слова: граждане пожилого возраста, качество жизни, социальное обслуживание.

Keywords: senior citizens, quality of life, social service.

Решение проблем инвалидности, одиночества и социальной адаптации граждан пожилого возраста к новым условиям жизни является одним из приоритетных направлений государственной социальной политики. Это обусловлено увеличением доли мало-мобильных граждан в структуре населения. В России утверждена Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года, одной из ключевых задач которой – создание общества для всех возрастов, включая форми-

рование системы предоставления гериатрических и геронтологических услуг [3].

В настоящих социально-экономических условиях востребованность человека определяется уровнем его образования, физической активности, способностями легко адаптироваться к быстро меняющимся технологиям.

Искусственное сужение возможностей участия граждан пожилого возраста в различных сферах жизнедеятельности отрицательно сказывается на качестве их жизни, препятствует наращиванию социального потенциала, использованию людьми старшего поколения накопленных знаний и умений. В результате указанные обстоятельства тормозят развитие не только конкретного индивида, но и самого общества.

Наряду с этим граждане пожилого возраста, являющиеся одной из категорий лиц с пониженной конкурентоспособностью, нуждаются в поддержке. Поэтому государственная социальная политика в отношении данной группы населения должна быть направлена на совершенствование форм оказания помощи с применением современных технологий, расширение спектра различных программных мероприятий [1; 2].

В России действует система стационарных организаций социального обслуживания. При этом наиболее востребованной формой предоставления социальных услуг, приближенной к потребностям пожилых людей и одновременно экономически выгодной, является надомное обслуживание.

Несмотря на расширение масштабов надомного обслуживания, в региональных программах по повышению качества жизни граждан пожилого возраста предусматриваются различные мероприятия, охватывающие все стороны их жизнедеятельности: сохранение и развитие интеллектуального потенциала, поддержание здоровья и физической активности, работа с алкоголезависимыми

семьями, расширение коммуникационных связей, внедрение стационарозамещающих технологий и др.

Однако при составлении данных программ сложно предусмотреть все показатели качества жизни, учитывая сложность и многоаспектность данной категории, важными характеристиками которой являются здоровье, образование, культура, способность к труду и др.

По мнению В.Д. Роика, в качестве концептуальных подходов для целей оценки качества жизни граждан пожилого возраста необходимо использовать рекомендации Международной организации здравоохранения, Международной организации труда и Международной ассоциации социального обеспечения. Так, в соответствии с рекомендациями Международной организации труда диапазон законодательно установленного охвата определенным видом социальной помощи измеряется числом областей социальной защиты, которыми охвачено население. Для целей сравнения можно использовать список девяти видов социального страхования и обеспечения, содержащийся в Конвенции Международной организации труда № 102, на первом месте в котором указана медицинская помощь, а затем значатся разделы о пособиях по болезни, безработице и др.

Данный подход можно считать аргументированным, так как на важность предоставления доступа к качественной медицинской помощи обращают внимание ряд других международных документов и российское законодательство [4, с. 33].

В индивидуальных оценках качества жизни граждан пожилого возраста важное место занимают состояние здоровья и трудоспособности, уровень доходов, позволяющий доступ к качественной медицинской помощи, культурным программам и др., а также наличие социальных контактов и возможностей участвовать в общественной жизни [4, с. 35].

Таким образом, показатели оценки уровня и качества жизни граждан пожилого возраста постоянно пересматриваются, а использование уточняющих критериев жизнедеятельности пожилого населения будет способствовать осуществлению правового регулирования государственных расходов на социальные цели.

Библиографический список

1. Антипова, Е.И. Развитие стационарозамещающих технологий социальной работы с маломобильными гражданами (опыт Челябинского городского округа) [Электронный ресурс] / Е.И. Антипова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36871100> (дата обращения 15.02.2019 г.).

2. Антипова, Е.И. Инновационные технологии социальной работы: социальный контракт и приемные семьи (опыт Челябинской области) [Текст] / Е.И. Антипова, Н.Д. Лапшина // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2016. – № 4. – С. 197–210.

3. Распоряжение Правительства РФ от 05.02.2016 № 164-р «Об утверждении Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года» [Текст] // Собрание законодательства РФ. – 2016. – № 7. – Ст. 1017.

4. Роик, В.Д. Пожилые и стареющий социум России: выбор модели жизнедеятельности [Текст]: монография / В.Д. Роик. – М.: Проспект, 2016. – 336 с.

Т.Г. Антипина, О.Н. Лежнина, И.Ю. Ковалева

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОТИВИРУЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ

DESIGNING MOTIVATING EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, USING EDUCATIONAL ROBOTICS

Аннотация: в данной статье рассматриваются вопросы интеграции урочной, внеурочной деятельности и системы дополнительного образования с использованием образовательной робототехники для создания

мотивирующей образовательной среды для приобщения обучающихся с ограниченными возможностями к техносфере.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, образовательная робототехника.

Keywords: students with disabilities, educational robotics.

В Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение слуха) № 12 г. Челябинска» обучаются слабослышащие и позднооглохшие дети.

Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Одной из задач современной модели образования является создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования для лиц с ОВЗ, осознанный выбор профессии в соответствии с интересами, склонностями и психофизиологическими возможностями ученика, учитывающий общественные потребности и запросы рынка, что позволит оптимизировать социально-профессиональное самоопределение этой категории обучающихся, существенно повысить их готовность к вхождению в социум.

Образовательная среда МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска» выступает как интегративный ресурс, ориентированный на достижение образовательных и профориентационных результатов, и включает в себя: современные средства обучения, в том числе образовательную робототехнику, для организации урочной и внеурочной деятельности, дополнительного образования.

Педагогический коллектив работает над созданием организационно-управленческих и информационно-методических условий для содействия становлению личности обучающегося с особыми

образовательными потребностями (ООП), оказание ему помощи в обретении жизненного смысла, восприятия будущей профессии, понимание себя и своих возможностей в предполагаемом направлении профессиональной деятельности, позволяющих обеспечить полноценную интеграцию и личностную самореализацию обучающихся с ОВЗ в социуме.

Технические профессии доступны детям с ОВЗ. Многие выпускники нашей школы связали свою жизнь с производством. Начинать готовить таких специалистов нужно с самого младшего возраста.

Наиболее перспективный путь в этом направлении – это образовательная робототехника, которая позволяет развить нашим обучающимся новые компетенции в области инженерного мышления, программирования и конструирования. Инженерные профессии актуальны на региональном рынке труда Челябинской области, а также в целом, в нашей стране.

Школа с 2017 г. в рамках федеральной экспериментальной площадки «Федерального института развития образования» РАН-ХиГС при Президенте РФ реализует проект «Формирование инженерных компетенций с использованием средств робототехники, способствующих эффективному социально-профессиональному самоопределению обучающихся с нарушением слуха».

В рамках этого проекта действует Центр образовательной робототехники.

Процесс формирования инженерных компетенций с использованием средств робототехники протекает на уроках и во внеурочное время путем систематического внедрения в образовательную деятельность образовательной робототехники и современных средств обучения с опорой на предметно-практическую деятельность, позволяющей развивать речевые и слуховые возможности детей с нарушениями слуха, что позволяет оптимизировать социально-профессиональное самоопределе-

ние этой категории обучающихся и существенно повысить их готовность к вхождению в социум.

Наш проект направлен на развитие научно-технического и инновационного творчества детей с ООП и реализуется по следующим направлениям:

Робототехника и конструирование в начальной школе.

Проведение занятий с использованием образовательной робототехники на занятиях учителей начальной школы.

Образовательная робототехника в предметных областях: физика, технология, математика.

Система внеурочной деятельности по пропедевтике формирования инженерной культуры.

Деятельность объединений в рамках внеурочной деятельности в начальной и основной школе.

1 классы – «Лего-творчество». LEGO education «Первые конструкции», «Первые механизмы». Большие строительные платы. LEGO. Городская жизнь, Набор дверей, окон и черепицы, Общественный и муниципальный транспорт. Строительные машины.

2 классы – «Лего-конструирование». ПервоРоботLEGO WeDo. 9580. Ресурсный набор LEGO Education WeDo. 9585.

3 классы – «Лего-конструирование». Конструктор «Построй свою историю». 45100.

4-5 классы – «Лего-конструирование». Базовый набор LEGO® MINDSTORMS® Education EV3.

6 классы – «Тренинговые упражнения «Лабиринт». Базовый набор LEGO® MINDSTORMS® Education EV3.

7 классы – «Робототехника на базе конструктора «RoboroboRobo – kit». Конструкторы: Robo Kid 2 аамк, Robo Kid 5.

Образовательная робототехника при проведении коррекционных занятий.

Объединения технической направленности в системе дополнительного образования.

7 классы – «РОБОТОТЕХНИКА: Fichertechnik». Fichertechnik Automation Robots (4 models). Fichertechnik Training Lab (11 models). Fichertechnik Beginner Lab (8 models).

Деятельность объединений в рамках дополнительного образования.

8-9 классы—объединение «Лего-робототехника». Базовый наборLEGO® MINDSTORMS® EducationEV3. Ресурсный наборLEGO® MINDSTORMS® EducationEV3.

Информация о деятельности по данному проекту:

1. Страница на школьном сайте «Центр образовательной робототехники».

2. Медиатека в виртуальном методическом кабинете с материалами с предметных уроков, уроков индивидуальной работы, внеклассных и воспитательских занятий с использованием образовательной робототехники.

3. Коллекция видеофильмов с материалом по использованию образовательной робототехники в образовательной деятельности школы.

В результате совместной деятельности педагогов школы наши ученики практически все продолжают обучение в профессиональных колледжах, большая часть поступает в средние специальные учебные заведения, некоторые заканчивают высшие учебные заведения. Они находят свою трудовую нишу, что способствует их дальнейшей успешной социализации, обеспечивая их полноценное участие в жизни общества.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ И
ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК СПЕЦИАЛИСТОВ
ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

**INTERCONNECTION OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL
CHARACTERISTICS AND JOB ANALYSIS PATTERNS OF SOCIAL WORK
SPECIALISTS**

Аннотация: в статье определена взаимосвязь психофизиологических и профессиографических характеристик специалистов по социальной работе. Анализ их психофизиологических данных позволяет обратить внимание на профессиограмму, разработать программы профессионального отбора и повышения уровня профессионального здоровья.

Ключевые слова: работоспособность, специалист по социальной работе, функциональное состояние, профессиограмма.

Keywords: working efficiency, social work specialist, functional status, profессиogram.

Применение психофизиологических методов и профессиографирование предоставляют возможность получить комплексное описание структурно-содержательных и функциональных характеристик специалиста по социальной работе.

Проведение психофизиологических обследований на базе НИЛ «Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды» ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» в 2013–2015 гг. с помощью «Экспресс-диагностики работоспособности и функционального состояния человека» по методу Т.Д. Лоскутовой в модификации М.П. Мороз [1] и анализ уровней работоспособности специалистов по социальной работе позволили выявить психофизиологические характеристики «руководителей» и «специалистов» управлений социальной защиты населения города Челябинска (N=261).

Для исследования профессиографических характеристик и психофизиологических особенностей специалистов по социальной работе были определены четыре критерия:

- 1) выполнение трудовой функции согласно профессиональному стандарту «Специалист по социальной работе»;
- 2) применение подхода к проблемам клиентов социальной работы;
- 3) осуществление взаимодействия с клиентами социальной работы;
- 4) выполнение организационно-исполнительной деятельности и уровень ответственности за выполняемую работу в пределах должности.

Для проверки статистической значимости различий при сравнении двух групп был использован критерий Манна-Уитни, для трех и более групп использован критерий Крускала-Уоллеса с последующим попарным сравнением групп с помощью критерия Манна-Уитни с поправкой Бонферрони; достоверность различий при $p \leq 0,05$.

По первому критерию, то есть в зависимости от выполнения ведущей трудовой функции, закрепленной в профессиональном стандарте «Специалист по социальной работе» [2], обследованные были разделены на три подгруппы:

- 1) определяющие объем и виды мер социальной поддержки граждан (например, обследованные отделов опеки, попечительства и правового обеспечения; льгот и социальных гарантий и др.);
- 2) осуществляющие организацию социальной поддержки (например, обследованные общего отдела; бухгалтерского учета и отчетности и др.);
- 3) занимающиеся планированием, организацией и контролем (начальники и заместители начальников управлений социальной защиты населения).

Анализируя данные, представленные в таблице 1, видим, что имеются достоверно значимые различия между 2 и 3 подгруппами по показателю «уровень функциональных возможностей». По показателю «устойчивость нервной реакции» различия между 2 и 3 подгруппами не достигают уровня статистической значимости, но наблюдается тенденция к снижению устойчивости нервной реакции у обследованных 2 подгруппы.

Таблица 1 – Распределение по уровню работоспособности обследованных, выполняющих определенную трудовую функцию

Показатели	Подгруппа 1 (N=85)	Подгруппа 2 (N=15)	Подгруппа 3 (N=7)	P
Функциональный уровень нервной системы	2,38 (2,2...2,5)	2,3 (2,2...2,5)	2,48 (2,3...2,6)	>0,05
Устойчивость нервной реакции	1,12 (0,7...1,6)	0,65 (0,5...1,4)	1,58 (1,1...2,1)	$P_{2-3}=0,065$
Уровень функциональных возможностей	2,23 (1,8...2,9)	1,77 (1,5...2,5)	2,82 (2,4...3,3)	$P_{2-3}=0,047$

Обследованные 3 подгруппы, к которым относятся руководители высшего звена, имеют достоверно больший трудовой стаж по сравнению с обследованными других подгрупп ($p=0,005$), демонстрируя при этом более высокие показатели работоспособности. В отсутствии должных физических сил, положительных эмоций руководители, осознавая влияние труда на здоровье, выполняют профессиональную деятельность на высоком уровне, несут ответственность за результат своего труда, затрагивая личностные резервы и актуализируя дополнительные персоналистические и профессиональные возможности.

Обратим внимание на полученные результаты по второму критерию, согласно которому обследованные поделены на три подгруппы:

1) применяемые подход поддержания стабильности (начальники и заместители начальников управлений социальной защиты населения; обследованные общего отдела и др.);

2) применяемые терапевтический подход (например, обследованные отделов опеки, попечительства и правового обеспечения; семьи и назначения детских пособий и др.);

3) применяемые технологический подход (например, обследованные отделов субсидий; льгот и социальных гарантий и др.).

Обследованные 3 подгруппы, контактируя, как правило, с маломобильными категориями населения, используют в работе различные нормативные правовые акты, рассчитывают объем и виды социальной поддержки. Данные обстоятельства накладывают серьезный отпечаток не только на психическое, но и на соматическое здоровье.

По третьему критерию обследованные были разделены на две подгруппы в зависимости от взаимодействия в процессе работы с клиентами:

– осуществляющие прием граждан (например, обследованные общего отдела; отдела бухгалтерского учета и отчетности и др.);

– осуществляющие прием граждан (например, обследованные отделов опеки, попечительства и правового обеспечения; семьи и назначения детских пособий; реализации муниципальных программ и др.).

Результаты обследований показали, что различия между сравниваемыми подгруппами не достигают уровня статистической значимости, но наблюдается тенденция к снижению уровня работоспособности по показателям «устойчивость нервной реакции» и «уровень функциональных возможностей» у специалистов 1 подгруппы (табл. 2).

Специалисты 2 подгруппы, осознавая важность и необходимость взаимодействия с населением, мобилизуют лич-

ностные ресурсы, удерживая более длительное время устойчивость нервной системы.

Таблица 2 – Распределение по уровню работоспособности обследованных в зависимости от взаимодействия с клиентами

Показатели	Подгруппа 1 (N=25)	Подгруппа 2 (N=82)	P
Функциональный уровень нервной системы	2,4 (2,2...2,5)	2,395 (2,2...2,5)	>0,05
Устойчивость нервной реакции	0,9 (0,5...1,4)	1,175 (0,7...1,7)	0,072
Уровень функциональных возможностей	2,1 (1,5...2,6)	2,29 (1,8...2,9)	0,070

Обратим внимание на полученные результаты обследования по четвертому критерию – более высокие показатели по уровню работоспособности зафиксированы у обследованных, занимающиеся более сложной и разнонаправленной деятельностью, нежели у тех обследованных, которые выполняют однотипную работу.

Таким образом, возникающие в процессе труда изменения функциональных состояний организма специалистов связаны не столько с занимаемой должностью внутри профессии, сколько с выполняемой ими трудовой функцией и спецификой самой деятельности.

При достаточно широком диапазоне профессионально значимых качеств специалистов по социальной работе не всегда учитываются психофизиологические характеристики. Полученные нами в результате психофизиологических обследований данные позволяют обратить внимание на необходимость при исследовании профессионально-личностных качеств анализировать психофизиологические характеристики специалистов, учитывая их статус в профессии, возрастной критерий и стаж работы. Анализ уровней работоспособности специалистов позволяет сфокусировать внимание на профессиограмме и разработке программы профессионального

отбора, что повысит конструктивный потенциал социальной работы, в том числе уровень профессионального здоровья специалистов.

Библиографический список

1. Мороз, М.П. Экспресс-диагностика работоспособности и функционального состояния человека: методическое руководство [Текст] / М.П. Мороз. – СПб: ИМАТОН, 2007. – 40 с.

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22.10.2013 № 571н «Об утверждении профессионального стандарта "Специалист по социальной работе"» [Текст] // Российская газета. – 18 декабря. – 2013. – № 285.

Е.И. Антипова

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРУДА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ НА ОСНОВЕ ОЦЕНКИ ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА И РАБОТОСПОСОБНОСТИ

IMPROVEMENT OF THE SOCIAL WORK SPECIALISTS OPERATIONAL EFFICIENCY BASED ON THE ASSESSMENT OF THEIR BODY FUNCTIONAL STATE AND WORKING CAPACITY

Аннотация: в статье представлены результаты оценки функционального состояния организма и работоспособности специалистов по социальной работе. Эффективность труда тесно связана с решением вопросов работоспособности и профессионального долголетия. Установлено отсутствие прямой связи между уровнем работоспособности и прекращением профессиональной деятельности. Связь удовлетворенности профессиональной деятельностью с ее результатами и успешностью в процессе труда не прямолинейна.

Ключевые слова: функциональное состояние, работоспособность, специалист по социальной работе, профессиональная деятельность, эффективность.

Keywords: functional state, working efficiency, social work professionals, professional activity, improvement.

Социально-экономическая ситуация современного общества характеризуется переходом от патерналистской к социально-

ориентированной модели оказания помощи, возрастанием требований к профессионально-личностным качествам специалистов, что требует применения кросспрофессионального подхода к исследованию вопросов развития личности специалиста по социальной работе.

Эффективность профессиональной деятельности определяется уровнем развития профессионально-личностных качеств специалистов, изучению которых посвящены многочисленные работы отечественных авторов [6; 10]. Они предлагают различные перечни характеристик, при этом важнейшими из них являются:

- психологическая компетентность: по мере осуществления профессионального долга специалист может осознать невозможность проявления эмпатии и должен уметь сформировать систему психологической защиты от негативной информации, позволяющую повысить эффективность межличностного взаимодействия;

- коммуникативная компетентность: характерной чертой деятельности специалистов является высокая частота межличностных контактов при общении с клиентами, их родственниками, коллегами;

- технологическая компетентность: специалисты, осуществляя практическую деятельность по содействию клиентам в разрешении их социальных проблем, разрабатывают и внедряют различные приемы помощи, технологии преодоления и профилактики социального неблагополучия.

В свою очередь, организация и оптимизация трудового процесса осуществляется, как правило, без учета психофизиологической «цены», которую платят специалисты по социальной работе за осуществление выполняемой деятельности. В связи с этим скрининг-диагностика и оценка динамики функциональных состояний организма специалистов во взаимосвязи с условиями их профессиональной деятельности является актуальной проблемой современной психофизиологии и социальной работы.

Важность вопросов сохранения здоровья, профессионального долголетия и профилактики психофизиологических рисков, обусловленных условиями труда работников в сфере «человек-человек», отражена в целом ряде публикаций последних лет по психофизиологии и качеству жизни [5; 7; 9].

Все вышеизложенное послужило целью научного исследования – оценить функциональное состояние центральной нервной системы, уровень работоспособности и качество жизни специалистов по социальной работе в условиях профессиональной деятельности.

Для достижения поставленной цели необходимо использовать такие современные методы оценки функционального состояния организма и работоспособности специалистов, которые характеризуются относительной простотой, удобством применения в производственных условиях, практическим отсутствием влияния фактора тренированности. Такие методы можно рассматривать как экспресс-методы в прикладных исследованиях, одним из которых является метод вариационной хронорефлексометрии – «Экспресс-диагностика работоспособности и функционального состояния человека» по методу Т.Д. Лоскутовой (1975 г.) в модификации М.П. Мороз [8].

Кроме того, еще одним преимуществом применения экспресс-метода является его использование в качестве одиночного метода или в сочетании с другими методами.

В рамках исследования помимо указанной экспресс-методики использовались опросник по качеству жизни SF-36, психодиагностическая методика по оценке удовлетворенности работой, анкетный опрос, методы вариационной статистики.

Подробная схема психофизиологического обследования и тестирований рассмотрена нами в предшествующих работах [1–4].

Обследования проводились с участием работников управлений социальной защиты населения по семи районам города Челябинска и 3-х сельских районов Челябинской области. Обследовали руководителей разного уровня и специалистов разных отделов. Соответственно, обследованные были разделены на две группы: «руководители» и «специалисты». Численный состав работников представлен женщинами. Средний возраст обследованных – $40,73 \pm 1,09$ лет. Средний стаж работы обследованных – $11,32 \pm 0,80$.

Для оценки функционального состояния ЦНС и уровня работоспособности было проведено двукратное обследование, на этапах которого принимали участие одни и те же работники. Индивидуальные показатели недельной динамики простой зрительно-моторной реакции представлены в виде усредненных значений.

Функциональное состояние ЦНС у обследованных по общей выборке 2013 г. и 2014 г. по показателю «функциональный уровень нервной системы» находилось на уровне «сниженной» работоспособности, а по показателям «устойчивость нервной реакции» и «уровень функциональных возможностей» – на уровне «незначительно сниженной» работоспособности.

При анализе распределения обследованных в группах по показателям «устойчивость реакции» и «уровень функциональных возможностей» выявлено, что в группе «руководителей» на первом этапе измерения по показателям «устойчивость реакции» и «уровень функциональных возможностей» преобладает доля «руководителей», имеющих незначительно сниженный уровень работоспособности, а на втором этапе обследования у 45 % «руководителей» по показателю «устойчивость реакции» выявлена «сниженная» работоспособность, а значение показателя «уровень функциональных возможностей» у 55 % «руководителей» отражает «незначительно сниженный» уровень работоспособности, что свидетельствует о наличии у них функциональных резервов, необходимых для обеспечения успешной профессиональной деятельности.

сти, как в обычных условиях, так и в условиях повышенной нагрузки (рисунок 1, 2).

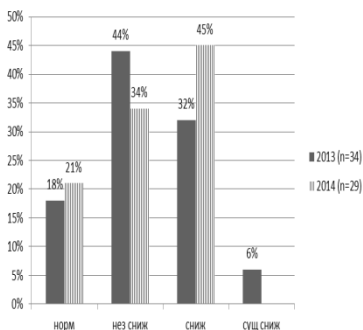


Рисунок 1 – Процентное распределение «руководителей» по уровню работоспособности, УР

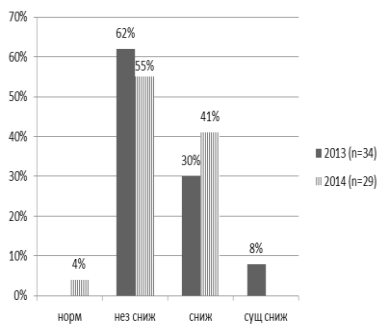


Рисунок 2 – Процентное распределение «руководителей» по уровню работоспособности, УФВ

В группе «специалисты» по показателям «устойчивость реакции» и «уровень функциональных возможностей» преобладала доля лиц, имеющих «незначительно сниженную» работоспособность как на первом, так и на втором этапах обследования (рисунок 3; 4).

Особое внимание следует обратить на выявленную из общей выборки обследованных «группу риска» (36 % – 38 человек) – это работники, у которых на двух этапах обследования стабильно отмечена «сниженная» работоспособность, выявлены достоверно значимые различия по «устойчивости реакции» и «уровню функциональных возможностей», что свидетельствует об ухудшении функционального состояния организма от 2013 г. к 2014 г. (таблица 1).

Специалисты «группы риска» – это специалисты, не обладающие свойством профессиональной надежности, которые более других работников подвержены негативным внутрен-

ним и внешним воздействиям, приводящим к большему ухудшению функционального состояния их организма.

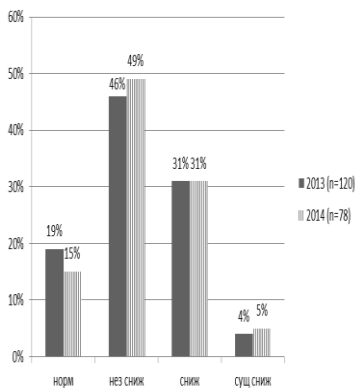


Рисунок 3 – Процентное распределение «специалистов» по уровню работоспособности, УР

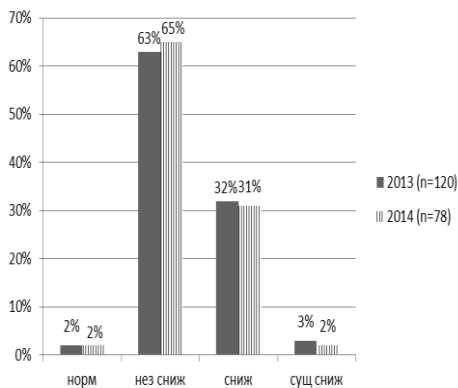


Рисунок 4 – Процентное распределение «специалистов» по уровню работоспособности, УФВ

Таблица 1 – Показатели работоспособности обследованных, $M \pm m$ (n=38)

Год	Функциональный уровень нервной системы, усл. ед.	Устойчивость нервной реакции, усл. ед.	Уровень функциональных возможностей, усл. ед.
2013	2,27±0,03	0,95±0,12	2,04±0,13*
2014	2,21±0,03	0,47±0,058	1,52±0,05*
Нормальная*	4,9-5,9	2,0-2,9	3,8-4,9
Незначительно сниженная*	3,8-4,8	1,0-1,9	2,0-3,7
Сниженная*	2,0-3,7	0,1-0,9	1,0-1,9
Существенно сниженная*	1,9 и менее	0,09 и менее	0,9 и менее

*Примечание: нормативные критерии работоспособности по М.П. Мороз

Кроме того, важно отметить, при помощи методики В.А. Розановой «Оценка удовлетворенности работой» выявлено, что 71 % обследованных удовлетворены собственным трудом, не удовлетворены – 29 %. Заметим, что 27 специалистов, попавших в «группу риска», отметили, что удовлетворены трудом, 11 человек – не удовлетворены.

Результаты, полученные как по общей выборке обследованных, так и по «группе риска», позволяют констатировать, что связь удовлетворенности профессиональной деятельностью с ее результатами и успешностью в процессе труда не прямолинейна.

Полученные данные еще раз демонстрируют необходимость применения объективных методов обследования, к которым относятся психофизиологические методы, для оценки функционального состояния организма и работоспособности специалистов.

Далее был проведен анализ данных по работоспособности обследованных, уволившихся в 2013 г. и не участвовавших во втором этапе обследования (таблица 2).

Таблица 2 – Распределение уволившихся обследованных по уровню работоспособности (2013 г.)

Показатели	Обследованные со «сниженной» и «существенно сниженной» работоспособностью (n=10)	Обследованные с «нормальной» и «незначительно сниженной» работоспособностью (n=19)	P
Количество уволившихся	34,5 %	65,5 %	> 0,05
Средний возраст уволившихся	41,93±1,58	35,81±1,157	≤ 0,05

Количество уволившихся работников со «сниженной» и «существенно сниженной» работоспособностью практически в 2 раза меньше, чем специалистов с «нормальной» работоспособностью. Обследованные с «нормальной» и «незначительно сниженной» работоспособностью были в среднем на 6 лет моложе, чем уволившиеся из группы со «сниженной» и «существенно сниженной» работоспособностью.

Полученные данные позволяют утверждать, что профессиональная деятельность вызывает снижение функциональных возможностей организма, но отсутствует прямая связь между уровнем работоспособности и прекращением профессиональной деятельности.

Таблица 3 – Центильное распределение обследованных с оценкой их функционального состояния (n=261)

Показатели	Центильные коридоры						
	3 и менее	3-10	10-25	25-75	75-90	90-97	97 и более
Латентный период простой зрительной моторной реакции, мс	266,0 и менее	266,1-282,0	282,1-300,0	300,1-352,0	352,1-372,0	372,1-400,0	400,1 и более
	Ярко выраженная подвижность нервных процессов	Подвижность нервных процессов	Умеренно выраженная подвижность нервных процессов	Средний уровень подвижности нервных процессов	Умеренно выраженная инертность нервных процессов	Инертность нервных процессов	Ярко выраженная инертность нервных процессов

На основе полученных данных были составлены центильные таблицы, которые помогают объективно оценить функциональное состояние ЦНС и уровень работоспособности специалистов по социальной работе с учетом специфики профессиональной деятельности (таблица 3; 4).

Таблица 4 – Центильное распределение обследованных с оценкой их уровня работоспособности (n=261)

Показатели	Центильные коридоры						
	3 и менее	3-10	10-25	25-75	75-90	90-97	97 и более
Функциональный уровень НС, усл. ед.	1,89 и менее	1,90-2,04	2,05-2,19	2,20-2,49	2,50-2,59	2,60-2,69	2,70 и более
Устойчивость нервной реакции; усл. ед.	0,04 и менее	0,05-0,30	0,31-0,66	0,67-1,71	1,72-2,07	2,08-2,42	2,42 и более
Уровень функциональных возможностей; усл. ед.	0,95 и менее	0,96-1,33	1,34-1,76	1,77-2,88	2,89-3,28	3,29-3,68	3,69 и более
Уровень работоспособности	Существенно сниженный	Низкий	Сниженный	Нормальный (оптимальный)	Выше среднего	Высокий	Ограниченный

С целью осуществления мониторинга профессиональной деятельности специалистов и профилактики функциональных расстройств рекомендуется использовать разработанные центильные таблицы.

Для оптимизации психофизиологического обеспечения безопасности деятельности рекомендуется организовать места психо-

логической разгрузки или реконструировать имеющиеся неиспользуемые помещения для оборудования мест отдыха.

Выполнение данных рекомендаций возможно при научно-методическом сотрудничестве органов социальной защиты населения с факультетом инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «ЮургГПУ».

Таким образом, интегративными показателями, позволяющими своевременно диагностировать утомление специалистов, ранние нарушения здоровья и определять критические моменты их трудового процесса, являются функциональное состояние ЦНС и уровень работоспособности. Психофизиологическая методика, с помощью которой были получены результаты по вышеуказанным показателям, является важнейшим инструментом динамического контроля и последующей коррекции уровня работоспособности специалистов по социальной работе на разных этапах профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Антипова, Е.И. Психофизиологические риски, обусловленные условиями труда специалистов социальной сферы [Текст] / Е.И. Антипова, Д.З. Шибкова // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 9–7. – С. 1532–1537.
2. Антипова, Е.И. Оценка динамики психофизиологических характеристик и работоспособности специалистов по социальной работе [Текст] / Е.И. Антипова, Д.З. Шибкова // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 4. – С. 457.
3. Антипова, Е.И. Оценка качества жизни специалистов по социальной работе с помощью опросника SF-36 [Текст] / Е.И. Антипова, Д.З. Шибкова // *Гигиена и санитария*. – 2016. – Т. 95. – № 4. – С. 369–375.
4. Антипова, Е.И. Оценка психофизиологического состояния и характеристика качества жизни специалистов по социальной работе [Текст] / Е.И. Антипова, Д.З. Шибкова // *Человек. Спорт. Медицина*. – 2017. – Т. 17. – № 2. – С. 30–39.
5. Байгужин, П.А. Обоснование подхода к оцениванию психофизиологического статуса и профессиональных качеств личности [Текст] / П.А. Байгужин, Д.З. Шибкова, А.В. Савченков // *Вестник психофизиологии*. – 2017. – № 3. – С. 80–87.

6. Власкина, И.В. Корреляции профессионально важных качеств и эффективности профессиональной деятельности работников сферы «человек-человек» [Текст] / И.В. Власкина // Образование и наука. – 2013. – № 3(102). – С. 75–87.

7. Измеров, Н.Ф. Охрана здоровья работников: гармонизация терминологии, законодательства и практики с международными стандартами [Текст] / Н.Ф. Измеров, Э.И. Денисов, Т.В. Морозова // Медицина труда и промышленная экология. – 2012. – № 8. – С. 1–7.

8. Мороз, М.П. Экспресс-диагностика работоспособности и функционального состояния человека: методическое руководство [Текст] / М.П. Мороз. – СПб: ИМАТОН, 2009. – 48 с.

9. Радыш, И.В. Биоритмы, качество жизни и здоровье [Текст]: монография / И.В. Радыш, О.Н. Рагозин, Е.Ю. Шаламова. – Москва: РУДН, 2016. – 460 с.

10. Романина, Л.А. К вопросу о требованиях к профессионально-личностным качествам социального работника [Текст] / Л.А. Романина, А.Ю. Курин, Н.В. Курилович // Вестник ТГУ. – 2014. – Выпуск 12(140). – С. 31–38.

М.Е. Анферова

**ПРИМЕНЕНИЕ СТАЦИОНАРЗАМЕЩАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРЕДОСТАВЛЕНИИ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛУГ В ФОРМЕ
СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НА ДОМУ ГРАЖДАНам
ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА И ИНВАЛИДАМ
(НА ПРИМЕРЕ Г. ЧЕЛЯБИНСКА)**

**APPLICATION OF HOSPITAL REPLACEMENT TECHNOLOGIES
IN THE PROVISION OF SOCIAL SERVICES IN THE FORM OF SOCIAL
SERVICE AT HOME FOR ELDERLY AND DISABLED CITIZENS
(BY THE EXAMPLE OF CHELYABINSK)**

Аннотация: в статье рассмотрена необходимость применения стационарзамещающих технологий в предоставлении социальных услуг. Подчеркивается значимость предоставления данных услуг в форме социального обслуживания на дому. Рассмотрены услуги сиделки, школа реабилитации и ухода за гражданами с ограниченными возможностями здоровья как основные стационарзамещающие технологии социального обслуживания на дому. Анализируется эффективность данных услуг.

Ключевые слова: стационарозамещающие технологии, граждане пожилого возраста, инвалиды, школа реабилитации и ухода, услуги сиделки.

Keywords: hospital replacement technologies, citizens of advanced age, disabled people, school of rehabilitation and leaving, services of the carer.

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 года [2] важнейшим направлением перехода к инновационному социально ориентированному типу экономического развития является создание эффективной адресной системы поддержки лиц, предоставление социальных услуг для пожилых людей и инвалидов.

В Российской Федерации по данным среднего варианта прогноза Федеральной службы государственной статистики, доля граждан старше трудоспособного возраста увеличится с 2018 года по 2025 год с 25,5 до 27,4 % и составит 40,2 млн. человек. В связи с этим вопросы долговременного ухода за гражданами пожилого возраста занимают одно из важных мест в системе социальной защиты населения [1].

Существующие стационарные организации социального обслуживания старшего поколения и инвалидов с постоянным проживанием (дома-интернаты, геронтологические центры, специальные дома для пожилых людей и др.) не могут полностью обеспечить всех нуждающихся граждан старшего поколения в стационарном социальном обслуживании.

Одним из приоритетов Стратегии действий в интересах старшего поколения в России на период до 2025 [3] является выстраивание эффективной системы предоставления социальных услуг в зависимости от индивидуальной нуждаемости граждан, обеспечения возможности получения социальных услуг гражданами старшего поколения без помещения их в стационарные организации социального обслуживания. В связи с этим в Челябинской области планово проводятся мероприятия по ликвидации очередности граждан, нуждающихся в социальном обслуживании в стацио-

нарных учреждениях социальной защиты. Для решения данной проблемы активно внедряются новые формы социальной помощи данным категориям граждан с применением стационаророзмещающих технологий.

Наиболее востребованной гражданами формой предоставления социальных услуг, приближенной к их потребностям и одновременно экономически выгодной, является предоставление социальных услуг на дому. Такая форма социального обслуживания компенсирует отсутствие родственного ухода, но при этом сохраняет проживание пожилых людей и инвалидов в привычной для них среде.

Предоставление социальных услуг в форме социального обслуживания на дому осуществляется Комплексными центрами социального обслуживания населения. Для максимального продления пребывания пожилых и инвалидов дома отделение социального обслуживания на дому граждан пожилого возраста и инвалидов использует в своей работе такие стационаророзмещающие технологии, как школа реабилитации и ухода для лиц с ограниченными возможностями здоровья и услуги сиделки.

Школа реабилитации и ухода эффективна, так как помимо реабилитационных мероприятий для инвалидов данная служба оказывает помощь и поддержку семьям, которые самостоятельно ухаживают за своими тяжелобольными родственниками, обучает их навыкам ухода в домашних условиях, что позволяет максимально отсрочить направление указанных данных граждан в стационарные учреждения социального обслуживания.

«Сиделка на дому» – новая технология социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов, полностью утративших способность к самообслуживанию. В г. Челябинске данная услуга предоставляется социальным работником нуждающимся гражданам с 2018 г. Приказом от 19.06.2018 г. № 217 «Об утверждении тарифов на дополнительные платные социальные услуги,

предоставляемые организациями социального обслуживания, подведомственными Комитету социальной политики г. Челябинска» определен комплекс услуг, входящий в услуги сиделки, и тарифы на оказание данной услуги лицам, утратившим способность к самообслуживанию. В обязанности услуги сиделки входит: приготовление пищи, кормление, мытье посуды, смена нательного белья, смена постельного белья, вынос судна, причесывание, умывание, обтирание. Стоимость данного комплекса услуг по утверждённому тарифу составляет 150 руб. за 2 часа, что является небольшой по стоимости в сравнении с частными организациями, предоставляющими данную услугу.

Также стоит отметить, что в большинстве случаев услугами сиделки пользуются граждане, которые на момент утраты способности к самообслуживанию уже получают социальную помощь на дому социальным работником. Данный социальный работник может продолжить оказывать помощь обслуживаемому, оказывая услуги сиделки. Для граждан пожилого возраста, особенно страдающих деменцией, это фактор является крайне важным.

Оказание таких стационарозамещающих технологий в предоставлении социальных услуг в форме социального обслуживания на дому позволяет обеспечить потребности клиентов, которые не способны к самообслуживанию, продлить период пребывания пожилых, инвалидов и одиноких граждан в привычной среде. Также данные услуги помогают частично снять нагрузку с членов семьи нуждающегося, ввести новые формы и способы взаимодействия с родственниками клиента, их консультирование, профессиональное обучение уходу за больным.

Библиографический список

1. Доклад о результатах комплексного мониторинга социально-экономического положения пожилых людей за 2017 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/docs/1294> (дата обращения 27.04.2019 г.).

2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.government.ru/content/governmentactivity/rfgovernmentdecisions/archive/2008/11/17/2982752.htm> (дата обращения 27.04.2019 г.).

3. Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_193464/ba70babae5b5a71024b6822fa9a3d01fb739c37d/ (дата обращения 27.04.2019 г.).

Н.П. Артемьева

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РОДИТЕЛЬСТВА

PROJECT ACTIVITY AS A FACTOR OF THE FORMATION OF EFFECTIVE PARENTS

Аннотация: в статье раскрывается значимость проектной деятельности современного родителя в процессе воспитания ребенка, актуализируются вопросы становления эффективного родительства при условии осуществления проектной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, эффективное родительство.

Keywords: project activity, effective parents.

Одной из важных компетенций современного человека является умение проектировать окружающую действительность в соответствие с ценностями и установками, реализуя свои потребности, решая возникающие проблемы. Проектная деятельность в разных проявлениях осуществляется нами не только в рамках профессиональной деятельности, но и при решении повседневных коммуникационных задач, бытовых вопросов. К сожалению, современные родители не владеют умением выстраивать перспективу развития ребенка, опираясь на анализ его индивидуальных особенностей, физиологических и социальных условий. Часто процесс воспитания ребенка осуществляется интуитивно, опираясь на жиз-

ненный опыт родительской семьи. При этом отмечается острое желание большинства родителей общаться с детьми осознанно, реализуя себя в эффективном родительстве.

Семья – источник и основное звено передачи ребенку знаний, опыта, необходимых для полноценного становления в современном социуме. Родительство относится к тем явлениям жизни, которые влияют на самые различные и широкие ее пласты и затрагивают буквально каждого человека.

Следует отметить, что понятие «родительство» является областью исследования целого ряда наук: философии, социологии, психологии, педагогики, права, медицины, демографии, культурологии, этики, религиоведения. Родительство может рассматриваться как биологический, психологический, а также социокультурный феномен; как социальный институт, включающий в себя два других института: отцовство и материнство; как деятельность родителя по уходу, содержанию, воспитанию и обучению ребенка; как этап в жизни человека, начинающийся с момента рождения ребенка, и не заканчивающийся до его смерти; как отношения его кровного родства между родителем и ребенком; как субъективное восприятие человека себя родителем [3].

Современная концепция психологии родительства основывается на идее о том, что оно, должно рассматриваться с двух позиций: во-первых, как роль, которую оно исполняет (обеспечение условий для развития ребёнка); во-вторых, как часть личности женщины и мужчины (их потребности, ценности, мотивы, переживания и поступки, связанные с родительством).

Анализируя результаты опроса родителей, можно отметить их стремление проявлять себя активно по отношению к собственному ребенку, влиять на жизнь сына или дочери, стараясь избежать негативных последствий проявления родительской любви и внимания. Наблюдается острая потребность в проявлении себя как эффективного родителя.

Эффективное родительство – одна из ведущих предпосылок полноценного воспитания детей, имеющая значение не только для отдельной семьи, но и для общества в целом. Проблема эффективного родительства представлена в работах А.И. Антонова, Я. Корчака Л.Ф. Обуховой, Р.В. Овчаровой, В. Сатир, А.С. Спиваковской, Л.Б. Шнейдера, Э.Г. Эйдемиллераи других исследователей. С точки зрения психологии, эффективное родительство рассматривается как система взаимоотношений между родителем и ребенком, способствующую развитию личности и эмоциональному обогащению обоих [2].

Одной из базовых категорий психологического подхода к изучению феномена эффективного родительства является понятие «осознанное родительство» (Р.В. Овчарова, М.О. Ермихина, Е.Г. Смирнова), предполагающее высокую степень осознания отцом и матерью семейных ценностей, установок, ожиданий, позиций, чувств, родительского отношения и ответственности; понимания себя, своих реакций, мотивов родительского поведения, родительских мотивов, ценностей; понимание своего супруга, его реакций и мотивов семейного поведения; осознание своего родительского единства [1].

Ведущей целью эффективного родительства является создание полноценных условий для развития ребенка. Однако, функция родителя сопряжена и с необходимостью самому родителю постоянно развиваться, формировать новые способности и способы деятельности, обновлять свои представления о ребенке (его возможных актуальных интересах, переживаниях и т.д.) по мере его роста. В современной науке представления об эффективном родительстве продолжает формироваться.

Воспитание родителей на сегодняшний день значимо и необходимо для благополучия ребенка и семьи в целом. Актуальность развития эффективных родителей также основывается на потребности самих родителей в поддержке, на потребности ре-

бенка в образованных родителях и на существовании бесспорной связи между качеством домашнего воспитания и социальными проблемами общества. Практически каждый человек, достигший половой зрелости, имеет потенциальную возможность стать родителем. Готовность стать родителем тесно связана с другими сторонами процесса социализации и зависит от детского опыта личности, более ранних травматических переживаний, особенностей взаимоотношений с другими людьми и супругом, а также наличием иных возможностей для самореализации, помимо родительства. Воспитание детей считается естественной функцией взрослого человека, поэтому необходимость в специальной подготовке к родительству зачастую недооценивается.

Формирование ценностного отношения к родительству сегодня предстает как значимая проблема, имеющая ярко выраженную социальную направленность. Существует необходимость создания системы формирования качеств эффективного родительства у современных юношей и девушек (как будущих родителей) и состоявшихся родителей разного возраста. Одним из условий становления эффективного родительства мы считаем проектную деятельность.

Умение проектировать свою жизнь, свои действия, события – одно из самых важных качеств современного человека. Каждый день мы сталкиваемся с огромным количеством вопросов и проблем, решить которые нам помогает проектирование.

Проектирование – деятельность человека или организации по созданию проекта, то есть прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния [4, с. 264]. Проект обладает рядом свойственных ему характеристик, определив которые, можно точно сказать, относится ли анализируемый вид деятельности к проектам.

Во-первых, проектная деятельность обладает свойством «временность». Любой проект имеет четкие временные рамки

(это не относится к его результатам). В случае, если таких рамок не имеется, деятельность называется операцией и может длиться сколь угодно долго.

Во-вторых, проектную деятельность характеризует уникальность продукта. Проект должен порождать уникальные результаты, достижения, продукты. В противном случае такое предприятие становится серийным производством.

В-третьих, проектная деятельность предполагает последовательную разработку. Любой проект развивается во времени, проходя через определённые ранее этапы или шаги, но при этом составление спецификаций проекта строго ограничивается содержанием, установленным на начальном этапе его разработки [4].

Родители, воспитывая ребенка осознанно, желают они того или нет, погружаются в проектную деятельность. Перед ними стоит задача в строго ограниченные временные рамки создать условия для развития ребенка, для своевременного решения его возрастных задач. Опираясь на результаты проведенного нами опроса шестидесяти восьми родителей, можно отметить, что только один родитель грамотно, в плане проектной деятельности, выстраивает свои отношения с ребенком. В этой семье отмечаются позитивные отношения, вовремя решаются кризисные моменты, дети самостоятельны, интеллектуально развиты, психологически чувствуют себя комфортно. Представители других семей отмечали острую необходимость в получении информации о грамотно организованном процессе воспитания ребенка.

Эффективное родительство предполагает определенную психолого-педагогическую грамотность и умение быстро разработать и осуществить проект по решению актуальной на данный момент времени задачи. Иначе говоря, для эффективного родительства важно формировать проектное мышление, грамотно осуществлять проектную деятельность.

Библиографический список

1. Ермихина, М.О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов [Текст]: автореф. ... канд. психол. наук / М.О. Ермихина.– Казань, 2004.– 18 с.
2. Нестерова, Е.А. Формирование эффективного родительства через развитие личностной зрелости родителей младших школьников [Текст]: автореф. ... канд. психол. наук / Е.А. Нестерова. – Казань, 2005. – 20 с.
3. Овчарова, Р.В. Психология родительства [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.В. Овчарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.
4. Социальная педагогика: учебник и практикум [Текст] / Н.П. Артемьева [и др.]. – Москва: ЮРАЙТ, 2017. – 309 с.

А.Ю. Астахова

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

STUDY OF THE PECULIARITIES OF BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN THE CONFLICT SITUATION

Относительно среды конфликтов с участием подростков отмечается, что вся школьная жизнь и педагогическое общество в целом являются благоприятной средой для формирования конфликта и создания конфликтной ситуации. В частности, отмечаются высокий уровень напряженности педагогического труда, повышенные эмоциональные настроения всех участников учебно-воспитательного процесса, несбалансированность как формальных, так и неформальных отношений в школьном коллективе. В качестве причин деструктивных конфликтов рассматриваются неправильные действия учителя, ученика или руководителя школы, а также психологическая несовместимость личности участников конфликта. Конфликты также могут содержать объективные, например, возрастные особенности, и субъективные, например, мировоззренческие взгляды, причины [4, с. 267].

Рассмотренные причины не охватывают всего многообразия классификаций причин конфликтов. Стоит также учитывать, что, в большинстве случаев, в основе конфликта в общеобразовательной школе лежит не одна, а несколько причин сразу, которые имеют причинно-следственную связь. В связи с этим одно социальное противоречие может породить цепь конфликтов, и наоборот, один конфликт вполне может стать последствием воздействия многих противоречий [5, с. 198].

Конфликты проходят в определенных условиях, среди которых можно выделить физические (место в школе, в которой непосредственно дислоцируются конфликтные действия: кабинеты, раздевалки, пришкольная территория и пр.). Конфликт между подростками иногда сопровождается нецензурной бранью, агрессивностью участников конфликта. Социум в таких случаях является «благоприятной почвой» для развития конфликта в драку и рукоприкладство [2, с. 131].

В большинстве случаев школьные конфликты реализуют деструктивную функцию, т.к. оказывают негативное влияние на подростков (социально-психологические травмы, ухудшение самочувствия и психологического климата в классе, истощение ресурсов учеников и т.д.). Однако конфликты реализуют и диагностическую функцию, которая позволяет рассматривать конфликт как сигнал о наличии каких-либо проблем в школе [6, с. 75].

Для диагностики были использованы следующие методики: тест К. Томаса «Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению», опросник Басса-Дарки «Методика диагностики показателей и форм агрессии», методика «Доминирующие стратегии в конфликтной ситуации (метафорический вариант)».

В ходе исследования были получены следующие результаты (рисунок 1).

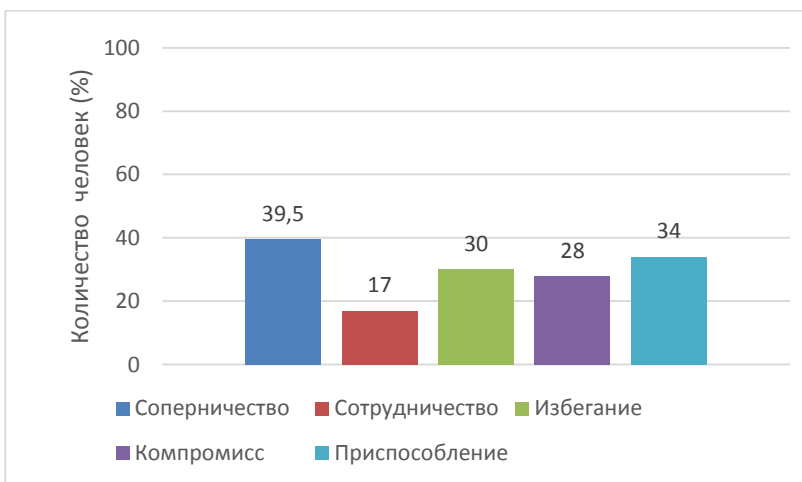


Рисунок 1 – Результаты изучения стратегий поведения в конфликте

Результаты обследования по методике К. Томаса и методике «Доминирующие стратегии в конфликтной ситуации (метафорический вариант)», свидетельствуют о том, что:

- 39,5 % подростков предпочитают стратегию соперничества, т.е. они стремятся добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому человеку;

- 17 % подростков готовы к сотрудничеству, то есть они приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон;

- 30 % подростков выбирают избегание или уход, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;

- 28 % подростков могут пойти на компромисс, выражающийся в соглашении между участниками конфликта, которое достигается путем взаимных уступок;

– 34 % подростков предпочитают стратегию приспособления – принесение в жертву собственных интересов ради другого человека.

Проведенное исследование показало, что обучающиеся подросткового возраста чаще используют стратегии соперничества и приспособления, реже – стратегии избегания, сотрудничества и компромисса. Наличие противоположных тенденций в поведении говорит о том, что обучающиеся, скорее всего, не владеют навыками конструктивного разрешения конфликтов и не умеют выражать собственные негативные чувства социально приемлемым способом, что и приводит к возникновению конфликтных ситуаций (рисунок 2).

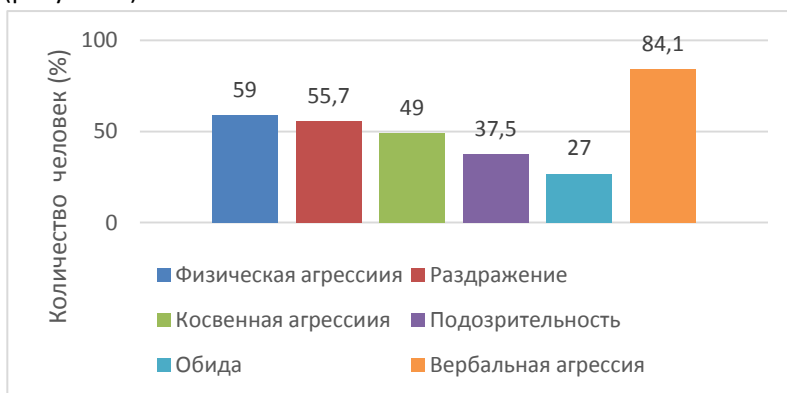


Рисунок 2 – Результаты диагностики показателей и форм агрессии

По результатам исследования выявлено, что у 84,1 % подростков наблюдается высокий уровень вербальной агрессии, т.е. выражение негативных чувств как через форму, так и через содержание словесных ответов. Дети, вступая в конфликт, ругаются, скандалят, обзываются, т.е. выражают свою агрессию словесно.

У 59 % подростков выражена физическая агрессия, которая выражается в использовании физической силы против другого лица.

У 55,7 % несовершеннолетних отмечается высокий уровень раздражения, т.е. готовность к проявлению вспыльчивости, резкости, грубости при малейшем возбуждении.

У 49 % несовершеннолетних наблюдается косвенная агрессия – это агрессивное поведение, направленность которого против некоторого лица самим субъектом агрессии скрывается.

У 37,5 % несовершеннолетних отмечается подозрительность, которая выражается в недоверии и осторожности по отношению к людям, вплоть до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

У 27 % подростков выражена обида, которая проявляется в зависти и ненависти к окружающим за действительные и вымышленные действия.

Полученные результаты помогли сделать вывод о том, что подростки обладают высоким уровнем агрессивности, негативизма и враждебности, основными формами поведения несовершеннолетних в конфликте являются соперничество и избегание, что свидетельствует о том, что учащиеся не имеют необходимых знаний и умений для конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, у них преобладает стремление избегать принятия решений самостоятельно, не владеют конструктивными формами разрешения конфликта.

Анализ состояния проблемы исследования показал, что подросткам в условиях образовательной школы необходимо формирование навыков конструктивного разрешения конфликтов. Актуально разработать программу формирования у подростков навыков конструктивного разрешения конфликтов в условиях образовательной школы, развивать у учащихся умение контролировать свое поведение в конфликте и изменять его, сопереживать окружающим и понимать перспективы своего поведения, принимать на себя ответственность в разрешении конфликтной ситуации, развивать

навыки бесконфликтного поведения, которые могут способствовать расширению стратегий выхода из конфликтных ситуаций.

Библиографический список

1. Бердышев, И.С. Жестокое обращение в детской среде [Электронный ресурс] / И.С.Бердышев. – Режим доступа: <http://ahtidrug.ru/pdf/berdushev.pdf>. (дата обращения 16.05. 2019 г.).

2. Быстрова, Н.В. Сущностные характеристики девиантного поведения школьников [Текст] / Н.В. Быстрова, А.Ф. Уханов, Н.Е. Гриценко, Н.А. Румянцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53–9. – С. 130–136.

3. Гришина, Н.В. Психология конфликта [Текст] / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.

4. Матвеев, Р.Е. Агрессивность как свойство личности старших подростков [Текст] / Р.Е. Матвеев // Модернизация образования: мат-лы XXIII Рязанских педагогических чтений; под ред. Л.И. Архаровой, О.Л. Егоровой, Т.В. Ивкиной. – Рязань, 2016. – С. 267–270.

5. Демонстративность поведения подростка и школа [Текст] / Д.Р. Халиуллина, Г.Ф. Биктагирова // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 8. – С. 198–199.

6. Шилова, Т.А. Социальное взаимодействие участников образовательного пространства / Т.А. Шилова, Е.А. Пономарева // Системная психология и социология. – 2016. – № 2 (18). – С. 70–78.

7. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.

А.С. Барсукова, А.А. Долгополова

КРУГИ ЭЙЛЕРА В СИСТЕМЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

SYSTEMATIC USE OF EULER DIAGRAMS BY DEFECTOLOGISTS AND SPEECH THERAPISTS IN A MIXED GROUP OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Аннотация: статья посвящена использованию кругов Эйлера в работе с детьми с задержкой психического развития в комбинированной группе. Рассмотрено использование кругов Эйлера в работе учителя-дефектолога и учителя-логопеда.

Ключевые слова: инклюзивное образование, круги Эйлера, дети с задержкой психического развития.

Keywords: Euler diagrams, integrated education, children with mental retardation.

«Учите ребенка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он усвоит их на лету»

К.Д. Ушинский

Современные преобразования, происходящие в России, процесс вхождения в мировое экономическое сообщество обусловили изменение отношения общества к проблемам людей с особыми образовательными потребностями.

В связи с этим с 1 января 2014 года приказом Министерства образования и науки России от 17.10.2013 г № 1155, был введен в действие в Федеральный государственный образовательный стандарт (далее ФГОС). Где говорится о выравнивании стартовых возможностей выпускников дошкольных образовательных учреждений, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), к которым относятся также дети с задержкой психического развития (далее ЗПР). Положения ФГОС предназначены для обеспечения возможности инклюзивного обучения детей в дошкольной образовательной организации.

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя) образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей [2, с. 12]. Сегодня инклюзивное (включенное) образование понимается Российскими учеными как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников.

Создание в детском саду специальных условий для получения образования детьми с ОВЗ связано не только с созданием опреде-

ленной материально-технической базы образовательного учреждения, но и с изменением всей образовательной среды.

Группа комбинированной направленности в дошкольном учреждении открыта с целью осуществления коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с задержкой психического развития и обеспечения специализированной, коррекционно-педагогической помощи. Воспитание и образование детей строится в соответствии с адаптированной основной образовательной программой дошкольного учреждения [5, с. 55–57].

Известно, что дети с ЗПР имеют следующие наиболее значимые особенности: недостаточный запас знаний и представлений об окружающем, пониженную познавательную активность, замедленный темп формирования высших психических функций, слабость регуляции произвольной деятельности, нарушения различных сторон речи.

Часто у детей данной категории отмечается задержка речевого развития (позднее появление первых слов, отставание в формировании фразовой речи), а на более поздних этапах наблюдается отставание в овладении речью.

У детей с ЗПР в той или иной степени нарушены большинство умений: 1) строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью; 2) пользоваться различными функционально-смысловыми типами речи в зависимости от цели и условий коммуникации; 3) соблюдать структуру определённого типа текста, позволяющую достичь поставленной цели; 4) соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связи и разнообразных средств; 5) отбирать адекватные лексические и грамматические средства.

Развитие связной речи является наиважнейшим условием успешности обучения ребенка. Формирование речевой деятельности этой категории детей носит также специфический характер. Хотя бытовая речь их мало отличается от нормы, но словарь сужен, осо-

бенно активный. Объем понятий недостаточен, а иногда содержание понятий просто ошибочно. У таких детей затруднено формирование эмпирических грамматических обобщений. По-иному происходит становление словообразовательной системы языка. Ряд грамматических категорий в их речи отсутствует. Для речевой деятельности характерна недостаточность монологической речи. У этих детей часто встречаются дефекты произношения, им плохо дается звуковой анализ слов, они недостаточно владеют звуковым образом слова. Такие дети испытывают существенные трудности в словесной регуляции деятельности.

У детей с ЗПР неравномерно развиваются все виды мышления. Наиболее выражено отставание в словесно-логическом мышлении. У большинства дошкольников с ЗПР, прежде всего, отсутствует готовность к интеллектуальному усилию, необходимому для успешного решения поставленной перед ними интеллектуальной задачи, выявлено снижение познавательной активности.

Недоразвитие познавательной деятельности появляется преимущественно при усвоении программного материала, сочетается с нарушением внимания, плохой координацией движений. У таких детей наблюдается более скудный, в отличие от нормально развивающихся сверстников, запас сведений об окружающей действительности.

Для успешной работы с детьми с ЗПР необходимо взаимодействие всех специалистов, которые работают с данной категорией детей.

С целью повышения эффективности работы по развитию высших психических функций и развитию всех сторон речи детей с особыми образовательными способностями мы предлагаем использовать метод кругов Эйлера.

Круги Эйлера – это геометрическая схема, с помощью которой можно наглядно отобразить отношения между понятиями

или множествами объектов. Круги Эйлера могут с успехом использоваться в детском саду, как в непрерывной непосредственной образовательной деятельности, так и в самостоятельной деятельности детей. При использовании кругов Эйлера у ребенка развивается речь, память, внимание, мышление, умение сопоставлять, анализировать, обобщать, группировать материал.

В развитии навыка составления описательных рассказов большую помощь оказывает предварительное составление модели описания. В процессе обучения связной описательной речи использование кругов Эйлера может служить средством анализа и фиксации закономерных свойств и отношений объекта или явления. Овладение приемом сравнительного описания происходит, когда дети научатся свободно оперировать моделью описания отдельных предметов или явлений.

Для развития связной речи, овладение приемом сравнительного описания в работе учителя-логопеда с детьми с ЗПР, используются заранее нарисованные схемы, круги Эйлера. Различия предметов указаны схематично в кругах; сходства, одинаковые признаки предметов – в пересечении колец.

Учитывая простоту и наглядность модели кругов Эйлера, она может быть с успехом использована в непрерывной непосредственной образовательной деятельности по развитию логического мышления в работе учителя-дефектолога с детьми с ЗПР. Использование наглядных моделей в максимальной степени способствует развитию умственных способностей дошкольников. В начале работы с детьми с особыми образовательными потребностями используются модели с упрощенными заданиями, в дальнейшем усложняются задания и добавляются более сложные модели пересекающихся кругов Эйлера.

Таким образом, использование кругов Эйлера в работе учителя-дефектолога и учителя-логопеда способствует более успешной коррекционной работе с детьми с ЗПР и позволяет обогащать

словарь ребёнка, развивать его познавательную активность, способствует развитию логического мышления, монологической и диалогической речи.

Библиографический список

1. Екжанова, Е.А. Об интеграции к инклюзии [Текст] / Е.А. Екжанова // Школьный психолог. – 2010. – № 16.
2. Инклюзивное образование: ключевые понятия [Текст] / сост. Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. – М.: Владимир: Транзит-ИКС, 2009.
3. Инклюзивное образование: за и против [Текст] // Современное дошкольное образование. – 2008. – № 5.
4. Корвякова, Н.Ф. Применение пиктограмм в работе с детьми с особыми потребностями [Текст] / Н.Ф. Корвякова // Проблемы патологии развития и распада речевой функции. – СПб., 1999.
5. Кузнецова, Т.Д. Особенности работы воспитателя в группе комбинированной направленности [Текст] / Т.Д. Кузнецова // Актуальные задачи педагогики: мат-лы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). – М.: Буки-Веди, 2017. – С. 55–57.
6. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб., 2001.
7. Макарова, О.М. Организация подготовки педагогов дошкольной образовательной организации к инклюзии детей с задержкой психического развития [Текст] / О.М. Макарова // Молодой ученый. – 2015. – № 7. – С. 817–819.
8. Малофеев, Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики [Текст] / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 1.
9. Силина, А.А. Использование кругов Эйлера для развития связной речи дошкольников, имеющих тяжёлые нарушения речи [Текст] / А.А. Силина. – М.: Педагогическая газета. – 2012. – 11 с.

**КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ДЛЯ РОДСТВЕННИКОВ
ПАЦИЕНТОВ С АФАТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ**

**COMMUNICATIVE STRATEGIES FOR RELATIVES OF PATIENTS
WITH APHASIC DISORDERS**

Аннотация: в статье освещаются проблемы социального взаимодействия и восстановительного обучения пациентов с афатическими расстройствами, представлены основные приемы коммуникации для родственников и лиц их замещающих.

Ключевые слова: инсульт, афатические расстройства, нейрореабилитация, коммуникативные стратегии.

Keywords: stroke, aphasic disorders, neurorehabilitation, communicative strategies.

Инсульты остаются острой медико-социальной проблемой современного общества. Среди факторов получения инвалидности после инсульта большую роль играет потеря речи.

Из речевых нарушений в неврологической клинике наиболее часто встречается афазия, связанная с очаговым поражением доминантного по речи полушария головного мозга [5].

Подобные речевые нарушения можно рассматривать как распад уже сложившейся речи у взрослых. Люди, столкнувшись с такими нарушениями, очень тяжело переживают отсутствие речи, что в свою очередь может являться причиной психологических расстройств. И как следствие отрицательно повлиять на результаты не только восстановительного обучения, но и реабилитации в целом. Таким пациентам в первую очередь требуется комплексная речевая нейропсихологическая коррекция.

Однако у большого количества пациентов не всегда есть возможность попасть на реабилитацию сразу после стационара, в результате чего восстановление коммуникативной функции остается резко нарушенным.

Большая роль в восстановлении вышеуказанных функций отводится и родственникам больного. Родственники вполне могут помогать своим близким адаптироваться к общению, но если это происходит не под руководством специалиста, то могут быть выбраны неправильные методы. Такие методы могут затормозить речь вовсе, либо высока вероятность появления речевого «эмбола» и человеку будет очень трудно «переключиться» и начать произносить другие слова и фразы.

В клинике сосудистых заболеваний мозга редко поражаются изолированно небольшие корковые зоны, и потому редко встречаются «чистые» формы афазии. Данный факт обуславливает сложность выбора методов восстановительного обучения [2].

В настоящее время утверждены клинические рекомендации по логопедической диагностике и реабилитации пациентов с повреждениями головного мозга в остром периоде, в то время как последующие этапы восстановления речевых функций не достаточно четко отражены в официальных источниках.

Таким образом, речевые афатические расстройства достаточно широко распространены среди лиц, перенесших инсульт, и могут быть причиной потери социального статуса, в тоже время необходимо отметить недостаточную разработку данного вопроса.

Тяжесть афазии зависит от локализации и обширности очага поражения, компенсаторных возможностей, возраста пациента и преморбидного фона[6].

В зависимости от локализации повреждения и клинической симптоматики различают семь форм афазии, используя классификацию А.Р. Лурия [4].

Согласно клиническим рекомендациям нейрореабилитация в остром периоде проводится с учетом координированного комплекса мер в рамках междисциплинарного подхода. Преимущество данного подхода заключается в объединенной работе специалистов мультидисциплинарного профиля. Включение логопедов

в работу мультидисциплинарных бригад (МДБ) актуализируют проблему организации медико-педагогического взаимодействия.

К обязательным формам деятельности логопеда относятся и консультативно-разъяснительная работа с родственниками больного (лицами их замещающими) и медицинским персоналом, взаимодействие с другими медицинскими организациями в целях дальнейшей маршрутизации пациента.

На раннем этапе после инсульта используется механизм ретормаживания временно угнетенных речевых функций, их вовлечение в деятельность.

На более поздних, резидуальных этапах, когда речевое нарушение приобретает характер стойкого, сложившегося синдрома (формы) речевого расстройства, – сущностью процесса восстановления является скорее компенсаторная перестройка органически нарушенных функций с использованием сохранных сторон психики, а также стимулирование деятельности сохранных элементов анализаторов.

При выработке методической программы восстановительной работы обязательна ее индивидуализация: учет особенностей расстройств речи, личности больного, его интересов, потребностей и т.д. На первый план выступает взаимодействие с семьей пациента.

В остром и раннем восстановительном периоде инсульта часто нарушается взаимоотношение человека с окружающим миром и в той или иной мере изменяется сама личность больного. Все это приводит к психической и социальной дезадаптации. На этом этапе важнейшими задачами восстановительной работы является обучение пациентов и их родственников эффективным коммуникативным стратегиям и формирование долгосрочной мотивации на достижение положительного результата. Для решения данной задачи логопед проводит разъяснительную работу с больным и его родственниками, направленную на понимание характера имеющихся

нарушений у больного. Логопед объясняет доступным языком, какие имеются нарушения у больного и как они влияют на его коммуникативные способности, разъясняет родственникам больного необходимость проявления выдержки и такта в обращении с больным; настраивает их на долгосрочность работы с имеющимися нарушениями [3].

При выборе подходящих коммуникативных стратегий логопед должен отталкиваться от имеющегося речевого нарушения, понимания сильных и слабых звеньев речевой системы у данного пациента.

Членам семьи можно использовать следующие приемы коммуникации:

- постарайтесь зафиксировать взгляд больного;
- телевизор), мешающие общению с человеком, у которого нарушена речь;
- начните с простого, расскажите что-нибудь несложное о себе, а потом задайте вопрос, на который вы сами уже знаете ответ;
- говорите медленно, используя короткие предложения и интонационно выделяя наиболее важные слова;
- помогите больному преодолеть барьер в общении с помощью указаний, жестов, рисунков или письма, просите больного самого указывать, обозначать жестами, рисовать или писать что-то;
- позаботьтесь о том, чтобы у вас под рукой всегда были бумага и ручка, записывайте наиболее важные слова, чтобы было легче следить за ходом разговора и вспоминать его содержание;
- помогайте больному, обращайтесь вместе с ним к карманному словарю. В него включите картинки, пиктограммы и слова, которые важны для человека, страдающего афазией;
- дайте больному время высказаться и не заканчивайте за него предложения, не предлагайте слова;

– помните, что разговор с больным с афазией требует времени и терпения;

– не перебивайте с целью корректировки, зачастую смысл сказанного становится понятным после завершения фразы;

– ищите тему для разговора вместе с пациентом;

– всегда уделяйте достаточное внимание содержанию разговора, игнорируйте ошибки, не поправляя их;

– если вы все-таки не сможете полностью понять друг друга, отдохните и попробуйте продолжить разговор позже.

Кроме того, как один из приемов восстановительного обучения в домашних условиях можно рекомендовать методику О.Н. Диановой «Расскажи мне». Данная методика может применяться на амбулаторном этапе реабилитации и направлена на восстановление устной речи, нарушения артикуляции и восстановление мелодико-интонационной речи. Тексты составлены в форме коротких рассказов с несложным, однако, законченным содержанием. Работа с текстом способствует развитию контроля над произносительной стороной речи, нормализует ее темп и ритм. Что важно, представленные тексты содержат современную лексику, разнообразные достоверные научные и исторические факты. Лексика текстов ориентирована на взрослых людей. Последовательность текстов четко выверена (они постепенно удлиняются, от простых – к более сложным по объему и содержанию). Методика развивает познавательную активность, вызывает у пациента желание прочитать что-то еще на заинтересовавшую тему, рассказать об этом семье и знакомым [1].

Важно помнить, что на пациенте должна лежать определенная нагрузка по ведению разговора. Таким образом, создается благоприятная, поддерживающая, но стимулирующая речевая среда, которая способствует максимизации не только лечебного, но и спонтанного восстановления.

Библиографический список

1. Дианова, О.Н. Расскажи мне [Текст]: сборник текстов для восстановления речи, письма и чтения после инсульта и черепно-мозговой травмы (легкая и средне-легкая степень выраженности) / О.Н. Дианова. – М.: В. Секачев, 2017. – 64 с.
2. Кадыков, А.С. Реабилитация неврологических больных [Текст] / А.С. Кадыков, Л.А. Черникова, Н.В. Шахпаронова. – М.: МЕДпресс-информ, 2008. – 560 с.
3. Логопедическая диагностика и реабилитация пациентов с нарушениями речи, голоса и глотания в остром периоде: клинические рекомендации для логопедов [Текст] / под ред. Т.В. Ахутиной, Ю.В. Микадзе. – М., 2016. – 41 с.
4. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Академ. Проект, 2000. – 504 с.
5. Медицинская реабилитация [Текст]: в 3 т. / под ред. В. М. Боголюбова. – М., 2007. – Т. 3. – 584 с.
6. Трошин, В.Д. Сосудистые заболевания нервной системы [Текст]: учеб. пособие для системы послевуз. проф. образования врачей / В.Д. Трошин, А.В. Густов, А.А. Смирнов. – Н. Новгород: Изд-во НГМА, 2006. – 536 с.

А.М. Баштовая

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

INVOLVING PUPILS WITH HEARING IMPAIRMENTS IN READING

Аннотация: статья посвящена изучению вопроса формирования интереса к чтению детей с нарушенным слухом и описанию экспериментальной методики по развитию мотивации к чтению младших школьников с нарушенным слухом.

Ключевые слова: чтение, дети с нарушенным слухом, ИКТ, анимация.

Keywords: reading, hearing impaired children, ICT, animation.

Чтение в начальных классах, по мнению В.А. Сухомлинского, создает прочную основу для выполнения детьми творческих работ устного и письменного характера, развивающих их мышление, воображение, речь [1].

Потеря интереса детей к чтению – одна из самых трудноразрешимых проблем, которая встала перед современной педагогикой. Данное явление объясняется тем, что за последние десятилетия серьезно изменилась информационная культура человечества. Чтение вытесняется мультимедийными технологиями, сетевыми развлечениями, компьютерными играми. Экранная цивилизация постепенно теснит цивилизацию книжную. Не обученный культуре чтения ребёнок попадает под влияние ИКТ-технологий, что может привести к снижению интереса его к чтению, обеднению пассивного и активного словаря, недоразвитию грамматического оформления высказывания, фразеологической и связной речи, к нарушению словесно-логического мышления.

Особенно остро эта проблема стоит для детей с нарушениями слуха. Нарушение деятельности слухового анализатора негативно отражается на различных сторонах развития ребенка, и, прежде всего, обуславливает тяжёлые нарушения речи (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, К.Г. Коровин, Л.П. Носкова, Е.Г. Речицкая, К.И. Туджанова, Ж.И. Шиф и др.).

Слышащий ребёнок начинает приобщаться к культуре чтения с момента появления на свет: мама читает малышу потешки, песенки, поёт колыбельные, рассказывает сказки, былины, истории о животных, детские стихотворения, формируя эмоциональное, положительное отношение к художественному слову и к родному языку. Всё это позволяет к концу дошкольного возраста сформировать устойчивую положительную мотивацию к овладению чтением.

Ребёнок с нарушением слуха оказывается в иной ситуации – до момента слухопротезирования вся обращённая к нему речь является неразличимой или трудноразличимой. При благоприятных условиях (раннем слухопротезировании и раннем начале коррекционной работы) ребёнок с нарушенным слухом, знакомясь с какой-либо книгой, проделывает долгий путь от узнавания слова, закрепления его значения до понимания смысла всего текста.

Для детей с нарушенным слухом характерно отсутствие активности в той сфере деятельности, где возникают какие-либо трудности. Чтение относится к данному виду деятельности. Недостаточный интерес к чтению младших школьников с нарушенным слухом обусловлен многими факторами. В первую очередь, это бедность словаря и, как следствие, непонимание смысла прочитанного текста; задержка при переходе к произвольному вниманию, сроки формирования которого совпадают со сроками активного освоения различных текстов в младшем школьном возрасте; позднее становление словесно – логического мышления; трудности в развитии воображения, как высшей формы психической деятельности – всё это оказывает непосредственное влияние на снижение мотивации к чтению младших школьников с нарушенным слухом.

Существует множество направлений, обеспечивающих формирование и поддержание интереса детей с нарушенным слухом в условиях образовательной среды (О.А. Красильникова, Ю.И. Мартыненко и др.). Отдельно можно выделить инсценирование, сюжетно-ролевую игру, театрализованную деятельность. Стремительное развитие технического прогресса диктует необходимость искать новые подходы к зарождению интереса к чтению детей с нарушенным слухом.

Одним из самых новых и актуальных подходов в отечественной специальной педагогике является использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в коррекционно-педагогическом процессе (В.И. Андреев, Р.С. Гершунская, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина и др.). По мнению авторов, анимация является важным направлением ИКТ, которое обеспечивает визуализацию информации, повышение степени доступности текстов, формирование мотивации к чтению и пересказу прочитанного.

Таким образом, значимость и недостаточная изученность проблемы формирования интереса к чтению младших школьников

с нарушениями слуха при условии использования ИКТ-технологий является на сегодня актуальной.

Цель исследования – изучение возможностей использования анимации для повышения интереса к чтению младших школьников с нарушенным слухом.

В задачи исследования входило изучить методическую и психолого-педагогическую литературу, охарактеризовать особенности детей младшего школьного возраста с нарушенным слухом и разработать комплекс мероприятий по повышению интереса к чтению у младших школьников с нарушенным слухом, провести обучающий эксперимент и проанализировать полученные результаты.

В исследовании были использованы следующие методы: анализ литературных источников, беседа с воспитателем и учителем начальных классов, наблюдение за деятельностью детей, проектирование педагогического процесса, направленного на формирование интереса к чтению у младших школьников с нарушенным слухом, качественный и количественный анализ полученных результатов.

Исследование было проведено в течение 2018 года в Государственном казённом образовательном учреждении города Москвы «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 30 имени К.А. Микаэльяна». В экспериментальном исследовании приняли участие восемь младших школьников 1 «Д» класса (шесть мальчиков и две девочки) в возрасте 7–10 лет, 1 учитель-дефектолог (сурдопедагог), 1 воспитатель.

На первом этапе в процессе анализа документации, наблюдения, бесед с учителем класса и обучающимися были составлены краткие характеристики школьников. Важно отметить, что у всех учащихся помимо тяжелого нарушения слуха (сенсоневральная глухота, сенсоневральная тугоухость IV степени) отмечались до-

полнительные нарушения (задержка психического развития, раннее органическое поражение ЦНС). Всё это, безусловно, оказало влияние на общее и речевое развитие детей. Так, большинство школьников (шесть человек) с трудом понимают обращенную речь, имеют невнятную и нечленораздельную речь, не способны контролировать качество произношения, читают медленно, часто не понимают смысл прочитанного, испытывают серьезные трудности при пересказе текста. Только двое учеников продемонстрировали понимание обращенной речи, достаточно внятную речь, беглое послоговое чтение простых коротких рассказов. Но и эти ученики не всегда понимали смысл прочитанного и не могли пересказать текст.

На втором этапе была разработана методика обучающего эксперимента – формирование интереса к чтению младших школьников в процессе создания мультфильма. Обучающий эксперимент включал подготовительную, основную и заключительную стадии.

На подготовительной стадии был выбран текст для анимации. Значимым при подборе текста являлось наличие знакомых и отработанных с детьми слов/фраз, небольшой объём текста, понятное содержание, возможность дальнейшего развития сюжета.

Кроме того, на этой стадии во внеурочное время проводилась работа с педагогами (сурдопедагог, воспитатель, студенты) по чтению выбранного текста. Вначале обучающиеся погружались в лексическую тему, на занятиях предусматривалось усвоение или повторение лексико-грамматических единиц, отработка произносительной стороны высказывания и др. Затем дети самостоятельно читали текст. Далее прорабатывалось содержание текста с помощью таких методических приемов, как раскладывание картинок, табличек, распределение ролей и инсценирование прочитанного текста, составление продолжения рассказа и др. При этом деятельность младших школьников была организована в форме подгрупповых и групповых занятий.

В ходе основной стадии дети самостоятельно инсценировали прочитанный рассказ, при необходимости обращаясь к тексту на табличках, картинкам. При этом поощрялись дополнения, принесённые по желанию детьми высказывания. Важным было дать возможность каждому ребёнку включиться в инсценировку и проработать все роли по очереди. Дети внимательно следили за текстом и исправляли одноклассников. Ключевым моментом данной стадии являлась самостоятельная съёмка учащимися фрагмента мультфильма. Школьники под руководством студентов распределяли между собой роли и по памяти инсценировали рассказ на камеру, при затруднениях возвращаясь к тексту на табличках. При этом инициативу проявляли сами дети, а последовательность действий персонажей контролировалась одноклассниками. Затем несколько учащихся озвучили текст. Остальную часть сняли и озвучили студенты, однако по мере накопления опыта, может возрастать участие детей в съёмочном процессе.

На заключительном этапе учащиеся совместно с приглашённым вторым классом посмотрели получившийся мультфильм, ответили на вопросы товарищей и заинтересовались продолжением сюжета. С детьми была проведена беседа, где они высказали свои идеи, как можно продолжить рассказ, и выразили желание прочитать его и снять по нему мультфильм. Мультфильм также был продемонстрирован родителям школьников, раскрыв возможности их детей.

Анализ результатов второго этапа выявил, что речь школьников по-прежнему осталась недостаточно внятной и членораздельной, однако, в ходе инсценирования и съёмки рассказа, учащиеся старались контролировать произношение, пересказывали текст, обращаясь к табличкам только в случаях затруднений, исправляли друг друга при нарушении последовательности текста, что свидетельствует об осознанном отношении к тексту и понимании смысла прочитанного. Интерес к продолжению сюжета открывает новые возможности по формированию мотивации

к чтению и продолжению коррекционно-педагогической работы над речью детей, а также формированием читательского интереса.

Данное исследование представляет ценность как стартовый проект по формированию интереса к чтению у младших школьников с нарушенным слухом. В ходе трёх стадий, представленных различными формами работы, у детей формируется потребность в работе с текстом, развиваются психические процессы, эмоционально-волевая сфера, формируются нравственные чувства и представления. В ходе ознакомления со сказкой, у детей активно развивается воображение, формируются творческие навыки; при подготовке оборудования и осуществлении съёмки мультфильма – совершенствуется мелкая моторика и зрительно-моторная координация; при озвучивании героев и пересказе текста происходит развитие всех сторон речи, что имеет особое значение для детей с нарушениями слуха. Основным элементом каждого этапа работы является текст, к которому дети неизменно возвращаются, обращаясь за помощью, что обуславливает осознание значимости текста и, как следствие, формирование интереса к чтению.

Библиографический список

1. Агеева, Л.В. Как привить любовь к чтению [Текст] : методические рекомендации учителям и родителям / Л.В. Агеева, Н.А. Шелякина, В.Л. Герус // Молодой ученый. – 2017. – №2. – С. 563–566.
2. Зубкова, С.А. Создание мультфильмов в дошкольном учреждении с детьми старшего дошкольного возраста [Текст] / С.А. Зубкова, С.В. Степанова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – № 5.
3. Тимофеева, Л.Л. Проектный метод в детском саду. Мультфильм своими руками [Текст] / Л.Л. Тимофеева. – СПб: Детство-пресс, 2010.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF AN INDIVIDUALLY DIFFERENTIATED APPROACH TO PROJECT ACTIVITIES IN A CORRECTIONAL SCHOOL

Аннотация: в статье рассмотрены проблемы по реализации индивидуально-дифференцированного подхода в проектной деятельности в коррекционной школе.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, проектная деятельность.

Keywords: children with disabilities, project activities.

Одной из наиболее важных проблем коррекционной школы является реализация принципа индивидуального подхода к учащимся с интеллектуальными нарушениями, в целях дальнейшего совершенствования учебной и коррекционной работы в проектной деятельности на уроке технологии [4].

Реализация индивидуально-дифференцированного обучения в коррекционной школе заключается в выделении типологических групп для проведения в них соответствующей коррекционно-компенсаторной работы. При этом наибольшую сложность вызывают вопросы о том, как дифференцировать учащихся с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями), по каким критериям выделять их особенности, каким образом определять тот начальный, стартовый уровень развития, от которого нужно отталкиваться в организации процесса обучения, а также какие направления в работе с определенными детьми будут наиболее важны [3].

Основная задача дифференцированной организации учебной проектной деятельности – раскрыть индивидуальность, помочь ей

развиться, устояться, проявиться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям.

Дифференцированный подход в обучении – один из способов решения педагогических задач с учётом социально-психологических особенностей групп воспитания, которые существуют в сообществе учащихся или выделяются педагогом по сходным индивидуальным, личностным качествам детей.

Дети, обучаясь в коррекционной школе на уроке технологий, приобретают разнообразные умения и навыки путем практической и теоретической практики. Прежде чем приступить к уроку или новому материалу дается время на повторение пройденного материала и переход на новый материал, слабым ученикам должно быть отведено достаточное количество времени, а сильным ученикам после объяснения темы дается самостоятельная работа под контролем учителя [1].

Для усвоения новой программы сильным и слабым обучающимся даются разные по степени сложности домашние работы, именно в ходе выполнения домашних работ происходит усвоение теоретические практические умения, поэтому важно так организовать учебную работу, чтобы каждый учащийся, мог выполнить по-настоящему ему задачу и подготовиться к уроку.

Прежде чем дать домашнее задание его надо тщательно разобрать и объяснить на примерах, а также дать алгоритм и сообщить методы выполнения заданий.

На уроках используются карточки и схемы для выполнения домашних заданий, даются подсказки и карточки на дом слабым ученикам, выделяется главное в материале, что нужно сделать в тетрадях. Чем младше ученики, тем подробнее должны быть инструкции учителя [2].

Таким образом, проблема домашней работы тесно связана с путями дальнейшего развития школы, совершенствование всех его звеньев.

Первым этапом совершенствования домашней работы является его оптимизация.

Следующим важным моментом для реализаций индивидуально-дифференцированного подхода на уроке технологий является метод проектов – это совместная креативная и продуктивная деятельность учителя и ученика, направленная на поиск решения, возникшей проблемы.

При использовании в учебном процессе технологии проекта решаются важные задачи:

1) занятия не ограничиваются приобретением определенных знаний, умений и навыков, а выходят на практические действия учащихся, затрагивая их эмоциональную сферу, благодаря чему усиливается мотивация;

2) получают возможность осуществлять творческую работу в рамках заданной темы, самостоятельно добывая необходимую информацию не только из учебников, но и из других источников. При этом они учатся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, учатся устанавливать причинно-следственные связи;

3) в проекте успешно реализуются различные формы организации учебной деятельности, в ходе которой осуществляется взаимодействие учащихся друг с другом и с преподавателем, роль которого меняется: вместо контролера он становится равноправным партнером и консультантом.

Метод проектов может быть индивидуальным или групповым, но если это метод, то он предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий предполагают презентацию этих результатов. Если же говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта техно-

логия предполагает совокупность исследовательских методов, творческих по самой своей сути.

При использовании метода проектов существуют два результата. Первый – это педагогический эффект от включения учащихся, в «добывание знаний» и их логическое применение. Если цели проекта достигнуты, то можно сказать, что получен качественно новый результат, который выражается в развитии познавательных способностей школьника, его самостоятельности в учебно-познавательной деятельности. Второй результат – это сам выполненный проект.

Практичность проектной деятельности выражается в ее не формальном характере, а в соответствии с направлением индивидуальной деятельности и желания учащегося.

Библиографический список

1. Виноградова, С.М. Психология массовой коммуникации: учебник для бакалавров [Текст] / С.М. Виноградова. – 2013. – 345 с.
2. Гозова, А.П. Психология трудового обучения [Текст] / А. П. Гозова. – М.: МПСИ, – 2017. – 210 с
3. Бородина, В.А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: учеб.-метод. пособие / В.А. Бородина. – Челябинск: Изд-во Цицеро, – 2012. – 215 с.
4. Ниязова, А.А. Особенности интегрированного образования детей с ограниченными возможностями [Текст] / А.А.Ниязова, М.А. Хамитова // Образование и наука. – 2010. – № 5. – С. 76–84.
5. Хотунцев, Ю.Л. Технологическое образование школьников в Российской Федерации и ряде зарубежных стран [Текст] / Ю.Л. Хотунцев. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, – 2012. – 199 с.
6. Фельдштейн, Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, – 2010. – 16 с.

Е.В. Бородулина, А.А. Кравцова, О.С. Курочкина
Научный руководитель – *Т.Г. Пташко*

ПОЛИАСПЕКТНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ

POLYASPECT ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF PARENTS AND CHILDREN UNDER THE SUBSTITUTE FAMILY

Аннотация: в статье рассматривается вопрос подготовки родителей к устройству ребенка в замещающую семью, представлен полиаспектный анализ проблем, с которыми сталкиваются приемные родители и дети в новых для них условиях.

Ключевые слова: семья, замещающая семья.

Keywords: family, substitute family.

Семья в развитии человека занимает важное место. Исследования среди подростков и молодежи показывают, что в структуре ценностей семья продолжает занимать одно из первых мест [4; 5; 7; 8]. Потеря семьи в детстве отражается в дальнейшем на развитии ребёнка. Отсутствие её препятствует организации у детей социальной автономности, инициативности, половой идентичности и других, необходимых для благоприятного формирования личности, характеристик. Без этих новообразований ребёнок не сможет стать полноценным субъектом межличностных отношений и адекватно включиться в социальное пространство общества.

Поэтому важным становится вопрос определения ребенка, оставшегося без попечения, на воспитание в семью. Однако, эта сложная проблема требует комплексного подхода, одним из аспектов которого является подготовка родителей к устройству ребенка в замещающую семью.

Следует отметить, что юридический термин «замещающая семья» не введен, а понятие «замещающая семья» определяется как совокупность различных форм семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: усыновление

(удочерение), опека и попечительство, приёмная семья и патронат. Противоречивость и неопределенность проявляются и в отношении замещающей семьи как социального феномена.

Таким образом, замещающая семья – это такая форма жизнеустройства ребёнка, утратившего связи с биологической семьёй, которая наиболее приближена к естественным условиям жизнедеятельности и воспитания, в результате чего обеспечивает достаточно благоприятные условия для его индивидуального развития и социализации [6]. Целью такой семьи является воспитание несовершеннолетних детей, защита и предоставление их личных и имущественных интересов на всех уровнях.

Проанализируем круг проблем, с которыми может столкнуться замещающая семья.

Одними из наиболее важных проблем можно считать психологические проблемы, так как именно они могут привести к неблагоприятным последствиям. К таковым относится возврат детей из замещающих семей обратно в социальные учреждения.

Чаще всего причинами возврата являются недостаточная правовая и психолого-педагогическая подготовленность будущих родителей к проблемам воспитания приёмного ребёнка.

Второй из проблем является воспитание ребёнка, отношение родителя к нему.

Воспитательная функция – это одна из важнейших функций семьи. Практика семейного воспитания обусловлена культурным и историческим контекстом, в котором существует семья, но в каждой семье складывается своя собственная атмосфера психологического воздействия, свои законы и механизмы воспитания детей. Каждая семья обладает своими меньшими или большими воспитательными возможностями и потенциалом [2].

Ещё одна большая проблема – контакт приёмного ребёнка с кровными детьми своего приёмного родителя. Здесь возможно несколько сюжетов развития событий:

а) кровный ребёнок хорошо воспринимает приёмного ребёнка и поддерживает идею родителей взять на воспитание ребенка;

б) кровный ребёнок относится к приёмному ребёнку равнодушно, принимает его и не взаимодействует с ним;

в) между кровным ребёнком и приёмным складываются конфликтные отношения (самый худший вариант) [9].

Конфликт между кровными и приёмными детьми может носить различный характер, это может быть либо взаимная неприязнь, либо плохое отношение одного ребёнка к другому. Если в кровной семье он может совершать негативные действия над ребёнком принимающей семьи, в случае, если приёмному ребёнку не была вовремя оказана психологическая помощь.

Необходимым условием адаптации ребёнка в новой семье является взаимное соответствие ролевых ожиданий ребёнка и приёмных родителей. Важную роль здесь играет жизненный опыт ребёнка, который оказывает влияние на процесс его идентификации с семьёй. Приёмный ребёнок в замещающей семье не может принять на себя роль биологического, поэтому его идентификация затруднена, что проявляется в отсутствии статуса в новой семье, проблемах верности приёмным и биологическим родителям, чувстве униженности и т.д. Это во многом объясняет тот кризис, который переживают все члены замещающей семьи на первых этапах совместной жизни [3]. Существует ряд проблем у самого приёмного родителя: отсутствие эмоционального контакта с ребёнком, неумение приёмного родителя воспринимать ребёнка таким, какой он есть, ярко выраженная контролирующая стратегия поведения, нетерпимость родителей к ошибкам приёмного ребёнка и др. [1]. Обобщая результаты изученного вопроса, мы можем выделить следующие проблемы, связанные с созданием и функционированием института приёмной семьи:

1) относительно мягкая правовая основа, особенно в части требований к потенциальным приёмным родителям;

- 2) передача полномочий государством субъектов РФ при отсутствии должного финансирования;
- 3) недостаточная система государственных гарантий;
- 4) отсутствие разрыва связей с кровными родителями и, как следствие, различные опасения приёмных родителей;
- 5) конфликты между кровными и приёмными детьми;
- 6) психологические травмы в анамнезе;
- 7) трудности в идентификации с семьей;
- 8) различные психологические проблемы приёмного родителя.

Для того чтобы решить данные проблемы, необходимо осуществлять более тщательное сопровождение приёмной семьи на всех этапах, осуществлять психологическую подготовку приёмных родителей и детей, оставшихся без попечения родителей, проводить анализ психологических и физических особенностей ребёнка. Только в комплексе различные меры будут способствовать дальнейшему развитию института приёмной семьи в России и обеспечат благополучное воспитание ребенка в приемной семье.

Библиографический список

1. Анкудимова, К.Ю. Проблемы приемной семьи [Электронный ресурс] / К.Ю. Анкудимова. – Режим доступа: <https://sibac.info/studconf/hum/xxxiv/42831> (дата обращения 08.04.2019 г.).
2. Дружинин, В.Н. Психология семьи [Текст] / В.Н. Дружинин. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.
3. Еремеева, О. Замещающие семьи: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / О. Еремеева. – Режим доступа: <http://www.molodezh79.ru/component/k2/item/4127-zameschauyschie-semiyi-problemy-i-perspektivy> (дата обращения 08.04.2019 г.).
4. Пташко, Т.Г. Система социального образования студента в условиях педагогического процесса вуза [Текст] / Т.Г. Пташко, Е.Г. Черникова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 95–100.
5. Рослякова, С.В. Особенности социализации современных подростков [Текст] / С.В. Рослякова, Т.Г. Пташко, Е.Г. Черникова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 4 (25). – С. 292–296.

6. Руденкова, Г.И. Семейные формы устройства детей-сирот на воспитание: пособие для замещающих родителей [Текст] / Г.И. Руденкова. – Минск: Дзапресс, 2003. – 65 с.

7. Черникова, Е.Г. Ценностные ориентации современных городских подростков [Текст] / Е.Г. Черникова, Т.Г. Пташко, С.В. Рослякова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 1 (167). – С. 333–337.

8. Черникова, Е. Г. Социально-психологические особенности современного подростка [Текст] / Е.Г. Черникова, Т.Г. Пташко, Н.А. Соколова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 5. – С. 267–284.

9. Хейли, Д. Стратегии семейной терапии [Текст] / Д. Хейли, М. Эриксон; пер. с англ. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 1995. – 448 с.

О.В. Боронина, О.Л. Мартынова

**МАЛЫЕ ФОЛЬКЛОРНЫЕ ЖАНРЫ ЮЖНОГО УРАЛА
В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ
НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

**USE OF SMALL FOLKLORE GENRES OF THE SOUTH URALS
IN THE LOGOPEDICHESKOY WORK AS THE METHOD OF THE
CORRECTION OF VOCAL DISTURBANCES IN CHILDREN WITH
THE SPECIAL POSSIBILITIES OF THE HEALTH**

Аннотация: в статье представлен опыт работы учителей-логопедов в условиях инклюзивного образования по логопедической коррекции при общем недоразвитии речи детей с особыми возможностями здоровья, которая предполагает комплексное воздействие на все стороны речевого дефекта детей с использованием разнообразных видов фольклора народов Южного Урала: скороговорки, считалки, пословицы, приговорки, заклички, прибаутки, потешки, загадки, сказки, докучные сказки.

Ключевые слова: малые фольклорные жанры, коррекция речевых нарушений.

Keywords: small folklore genres, the correction of vocal disturbances.

В адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с ФГОС ДО обязательным является раздел «Региональный компонент дошкольного образования», в котором раскрываются особенности осуществления образовательного процесса, содержание, показатели освоения этого содержания.

Использование малых фольклорных жанров Южного Урала является одной из речевых технологий в логопедической работе с детьми с особыми возможностями здоровья.

Цель работы – повышение уровня речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи через использование разных жанров устного народного творчества.

Данная работа осуществляется в группах комбинированной и компенсирующей направленности для детей с ОВЗ и предполагает решение ряда задач:

- познакомить детей с разнообразием и особенностями русского фольклора, развивать интерес к нему;
- помочь детям в формировании фонематического восприятия, интонационной выразительности через повторяющиеся фонемы, звукосочетания, звукоподражания фольклорных произведений;
- способствовать обогащению и активизации словаря детей лексикой фольклорных произведений, новыми словами, оборотами, выражениями;
- способствовать развитию связной речи и освоению грамматического строя речи через разнообразие фольклорных произведений Южного Урала (народные сказки, пословицы, поговорки и т.д.).

Эта работа реализуется по следующим направлениям:

- развитие моторики (артикуляционной, мелкой, общей);
- развитие просодической стороны речи (речевое дыхание, ритм, тембр, интонации);

- коррекция звукопроизношения (этап автоматизации и дифференциации звуков речи);
- развитие фонематических процессов;
- развитие лексико-грамматических категорий и связной речи.

Для развития моторики широко применяют:

- потешки (игры взрослого с ребенком его ручками и пальчиками): «Идёт коза рогатая», «Сорока-ворона», «Ладушки-ладушки»;

- пестушки (коротенькие приговорки, сопровождающие рифмованной речью необходимые для ребенка гигиенические и физические процедуры: умывание, купание, массаж):

Потягунушки, потягунушки, поперёк толстунушки,

А в ножках ходунушки, а в ручках хватунушки,

А в роток говорок, а в головку разумок.

- прибаутки (небольшие стихотворения в 4–6 строк, своим содержанием напоминающие маленькие сказочки в стихах):

Кот на печку пошёл, горшок каши нашёл,

На печи калачи, как огонь горячи,

Пряники пекутся, коту в лапы не даются.

Фольклор используют для развития просодической стороны речи.

Для этого применяют докучные сказки: «Накосил мужик сенца, поставил среди кольца, не сказать ли опять с конца»;

- шуточные диалоги:

Кто нитку прядет?

Кто? Кто? Кот!

Кто куртку шьет?

Кто? Кто? Кот!

А кто сметанку из кладовки крадет?

Молчит кот, облизывает рот.

Для формирования фонематического восприятия подходят любые ритмически организованные фольклорные произведения, имеющие рифму:

Ваня, Ваня-простота

Купил лошадь без... (хвоста);

– колыбельные:

Ай, бай, бай,

Ты, собачка, не лай,

Ты, корова, не мычи,

Ты, петух, не кричи

А наш Ваня будет спать,

Станет глазки закрывать;

– дразнилки: «Скажи «двести» – «Двести». – «Голова в тесте», «Анна – банна, нога деревянна».

Для коррекции звукопроизношения (этап автоматизации и дифференциации звуков) используются поговорки, скороговорки.

Для обогащения словарного запаса детей и развития грамматического строя речи применяют разные виды загадок, пословиц, считалок, а также используют:

– небылицы-перевертыши (произведения, в которых развиваются события, невероятные с точки зрения здравого смысла, где вся система образов противоречит жизненным реальным наблюдениям):

Ехала деревня мимо мужика,

Вдруг из-под собаки лают ворота,

Выскочила палка с бабкою в руке

И давай дубасить коня на мужике.

Лошадь ела сало, а мужик овёс,

Лошадь села в сани, а мужик повёз;

– заклички (стихотворные обращения к различным явлениям природы): «Солнышко, солнышко, выгляни в окошечко! Там твои детки кушают котлетки»;

– приговорки (обращения к животным, птицам, построенные по принципу просьбы-пожелания): «Божья коровка, слетай на небушко, принеси мне хлебушка!».

Фольклор Южного Урала используют для развития навыков связной речи детей: пословицы: «Слезами горю не пособить», «Сперва подумай, потом говори»; сказки, народные игры такие, как игры-забавы, игры с народными игрушками (бабинские матрешки, богородские игрушки, яйца-вкладыши и др.); подвижные игры; хороводные. Например, игра с солнцем. У всех народов, живших на Южном Урале, люди поклонялись природе как высшему существу, как живому человеку. В центре круга – «солнце». На голову ребёнку надевают шапочку с изображением солнца. Дети хором произносят: «Гори, солнце, ярче – летом будет жарче, а зима теплее, а весна милее».

Дети идут хороводом. На третью строчку подходят ближе к солнцу, сужая круг, поклон, на четвёртую – отходят, расширяя круг. На слова «Горю!» «солнце» догоняет детей.

Также используются приемы мнемотехники: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение). Таким образом, всё стихотворение зарисовывается схематически. После этого ребенок по памяти, используя графическое изображение, воспроизводит стихотворение целиком. Например,

Котик ниток клубок укатил в уголок,

Укатил в уголок котик ниток клубок (рисунок 1).

Фольклорный материал реализуется в соответствии с ФГОС ДО через компоненты образовательного процесса: непрерывная образовательная деятельность, совместная деятельность педагога с детьми, индивидуальная коррекционно-развивающая деятельность с детьми с ОВЗ, самостоятельная деятельность детей, образовательная деятельность в семье.

Важной и неотъемлемой частью работы учителя-логопеда является тесное взаимодействие с воспитателями и родителями (законными представителями).

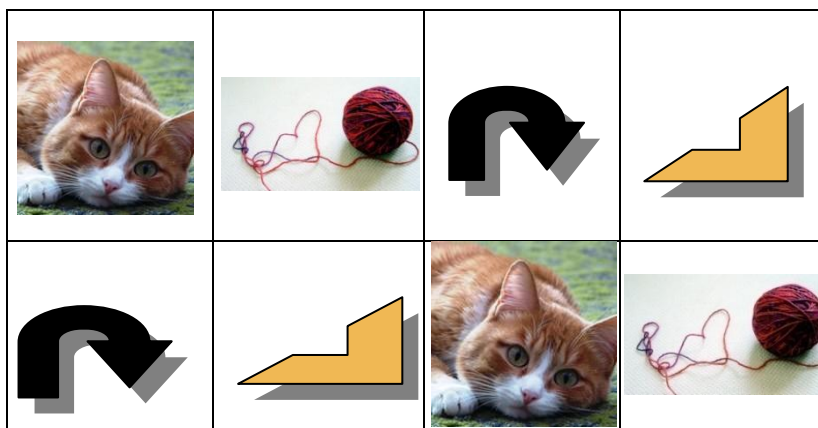


Рисунок 1 – Графическое изображение стихотворения

В листах взаимодействия учитель-логопед дает рекомендации воспитателю по закреплению речевого материала через использование фольклора народов Южного Урала.

Материал берётся из программно-методического обеспечения, представленного в библиографическом списке.

Как для воспитателей, так и для родителей (законных представителей) весь материал представлен в виде картотек, лепбуксов, буклетов.

Развивающая предметно-пространственная среда

Для того чтобы заинтересовать детей, наглядно увидеть и прочувствовать характер фольклорных произведений, в развивающую среду внесены атрибуты и костюмы. Большим успехом пользуются ростовые куклы.

Таким образом, реализуя ФГОС ДО, у детей развиваются предпосылки ценностно-смыслового восприятия и понимания фольклорных произведений Южного Урала; становления эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах южноуральского фольклора; стимулирования сопереживания персонажам художественных произведений; реализации самостоятельной творческой деятельности детей.

Библиографический список

1. Каптелина, Л.В. Южный Урал: шаг за шагом [Текст]: программа по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста / авт.-сост. Л.В. Каптелина [и др.]. – Челябинск, 2016.
2. Наш дом – Южный Урал [Текст]: программа воспитания и развития детей дошкольного возраста на идеях народной педагогики / под ред. Л.В. Бабуновой, Л.В. Градусовой. – Магнитогорск: МаГУ, 2003.
3. Южноуральские писатели детям [Текст]: хрестоматия для детей дошкольного возраста / сост. Т.Н. Крохалёва. – Челябинск: Взгляд, 2007.

Е.В. Борщевская

Научный руководитель – *Л.М. Лапшина*

ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДАУНА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

RESEARCH OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF FORMATION OF VISUAL PERCEPTION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH THE DOWN SYNDROME AT LESSONS OF GRAPHIC ACTIVITY

Аннотация: в статье представлены результаты собственного исследования психолого-педагогического сопровождения процесса формирования зрительного восприятия младших школьников с синдромом Дауна на уроках изобразительной деятельности. Базой исследования стало МКОУ «Основная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Коркино.

Ключевые слова: зрительное восприятие, синдром Дауна, изобразительная деятельность.

Keywords: visual perception, Down syndrome, graphic activity.

Проблема развития зрительного восприятия у детей с различными вариантами ограниченных возможностей здоровья – одна из активно разрабатываемых в специальном образовании, т.к. зрительному восприятию принадлежит особая роль в перцептивно-когнитивном развитии ребенка [2]. Зрительная система может рассматриваться как основная воспринимающая система мозга, с помощью которой ребенок получает наибольшую часть информации о внешнем мире. Именно зрительное восприятие в большой степени опосредует взаимодействие ребенка с окружающей средой и играет ведущую роль в его психическом развитии на всех возрастных этапах [1; 8].

У детей с синдромом Дауна данный психический процесс имеет специфические характеристики [3], которые оказывают негативное влияние на общепсихическое развитие ребенка практически с рождения [7]. Так, было обнаружено, что младенцы с синдромом Дауна уже в 6-месячном возрасте выказывают иные предпочтения в зрительных стимулах, чем их сверстники, не имеющие синдрома. Младенцы с синдромом Дауна фиксируют свое внимание на единичных особенностях зрительного образа, в то время как обычные младенцы улавливают гораздо больше характеристик [3].

В результате, можно сказать, что основными характеристиками сенсорно-перцептивного развития детей с синдромом Дауна являются [3]:

- предпочтение более простых стимулов сложным;
- нарушение целостности восприятия из-за невозможности интеграции информации различных модальностей.

В дальнейшем эта недостаточность перцептивной системы будет значительно осложнять общеинтеллектуальное развитие та-

кого ребенка [7]. Этот факт подтвержден сегодня на нейрофизиологическом уровне [4; 5]. В то же время, будучи базовым психическим процессом, зрительное восприятие должно стать основой организации коррекционного воздействия с целью формирования познавательной деятельности в младшем школьном возрасте [7].

Особое место в организации такого коррекционного воздействия занимает изобразительная деятельность, как наиболее эффективная для решения задач развития зрительного восприятия детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта и как самый доступный для них вид продуктивной деятельности [2; 7].

Актуальность проблемы психолого-педагогического сопровождения формирования зрительного восприятия младших школьников с синдромом Дауна на уроках изобразительной деятельности [6] позволила нам обозначить цель – теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание работы по психолого-педагогическому сопровождению формирования зрительного восприятия младших школьников с синдромом Дауна на уроках изобразительной деятельности.

Практическая часть исследования была организована на базе МКОУ «ООШ для обучающихся с ОВЗ» г. Коркино, где было обследовано 5 детей с синдромом Дауна.

Для этого были использованы следующие диагностические методики [8]:

- Методика «Тест Тэйлора» (Р. Тэйлор) – предметность зрительного восприятия;
- Методика «Корректирующая проба» (Б. Бурдон) – константность зрительного восприятия;
- Методика «Наложённые изображения» (А.Р. Лурия) – общая характеристика функции апперцепции;

– Методика «Недорисованные изображения» (А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) – целостность зрительного восприятия.

Достоверность результатов исследования подтверждена методом математической статистики (Т-критерий Вилкоксона).

На констатирующем этапе эксперимента был изучен исходный уровень сформированности зрительного восприятия младших школьников с синдромом Дауна. Результаты исследования показали, что у детей недостаточно сформированы все основные свойства зрительного восприятия – предметность, константность, целостность. В группе испытуемых преобладает низкий и средний уровни сформированности зрительного восприятия.

Качественный анализ первичной диагностики позволил выявить следующие конкретные психофизиологические особенности зрительного восприятия младших школьников с синдромом Дауна; это: узость, недостаточная обобщенность восприятия, нарушение целостности, предметности и константности.

Общий анализ результатов исследования свидетельствует о необходимости психолого-педагогического сопровождения формирования зрительного восприятия младших школьников с синдромом Дауна. В рамках данного исследования эта работа реализовывалась на уроках изобразительной деятельности.

Данные констатирующего эксперимента стали основанием для организации второго – формирующего – этапа исследования. В результате была детализирована адаптированная рабочая программа по учебному предмету «Изобразительная деятельность» [6] для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с использованием игр и упражнений, на основе индивидуального подхода. Программа рассчитана на 102 часа, занятия проводятся 3 раза в неделю. Срок реализации – учебный год.

Коррекционный блок программы включал в себя проведение занятий согласно календарно-тематическому планированию, но на каждом занятии были использованы специально подобранные иг-

ры и упражнения для развития зрительного восприятия, осуществлялся индивидуальный подход [1; 2; 8].

Для оценки эффективности реализованного сопровождения с детьми с синдромом Дауна на уроках изобразительной деятельности был проведен контрольный эксперимент.

Результаты контрольного обследования свидетельствовали о том, что у детей наблюдается положительная динамика в развитии всех исследованных свойств зрительного восприятия. В группе испытуемых стал преобладать средний и появился высокий уровни сформированности зрительного восприятия.

Общий анализ результатов контрольной диагностики позволил оценить динамику развития отдельных свойств зрительного восприятия – предметности, константности и целостности, а также – качество развития зрительного восприятия в целом.

Следует отметить, что выявленная положительная динамика носила статистически достоверный характер – она определилась на уровне $p \leq 0,05$, при использовании Т-критерия Вилкоксона.

Таким образом, цель исследования была достигнута, поставленные задачи решены.

Библиографический список

1. Андрущенко, Е.В. Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога [Текст]: методич. реком. учителям-дефектологам ДОУ / Е.В. Андрущенко, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2016. – 161 с.
2. Головина, Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы [Текст] / Т.Н. Головина. – М.: Педагогика, 2000. – 119 с.
3. Городская общественная организация Общество «ДАУН СИНДРОМ», г. Новосибирск [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://downsyndrome.ru>, свободный (дата обращения 09.03.2019 г.).
4. Лапшина, Л.М. Данные нейрофизиологического обследования в структуре индивидуализации психолого-педагогического сопровождения школьников с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: матлы VI Международной научно-практической конференции. – Изд-во Южно-Уральск. госуд. гуман.-пед. ун-та, 2016. – С. 183–186.

5. Лапшина, Л.М. Некоторые особенности биоэлектрической активности мозга (альфа-ритм) детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F₇₀ [Текст] / Л.М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 290–296.

6. Лапшина, Л.М. Разработка методического обеспечения образовательного процесса детей с выраженным нарушением интеллекта [Текст] // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Челябинск. 6–7 февраля 2018 г. / Л.М. Лапшина, В.А. Левченко; отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, С.В. Рослякова. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та. – 2018. – С. 186–190.

7. Медведева, Т.П. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна. Центр ранней помощи детям с синдромом Дауна [Текст] / Т.П. Медведева. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2010. – 80 с.

8. Осипова, Л.Б. Коррекция зрительного восприятия: конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкольного возраста от 5 до 7 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире: метод. пособие для тифлопедагогов [Текст] / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева; под ред. В.Я. Салаховой. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2004. – 188 с.

Ю.И. Бочарникова

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

MODERN REQUIREMENTS FOR THE DETERMINATION OF THE CONTENT OF THE OBJECTIVE - DEVELOPING ENVIRONMENT IN WORK WITH CHILDREN WITH A HIA

Аннотация: в статье представлен анализ проблемы формирования предметно-развивающей среды в дошкольных учреждениях России в рамках проведения XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, «Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования», 26 апреля 2019 года.

Ключевые слова: предметно-развивающая среда, коррекционно-развивающая среда.

Key words: subject-developing environment, correctional - developing environment.

В последнее время, согласно статистике, всё больше рождается детей с отклонениями в развитии как физическом, так и психическом. Исходя из факторов, оказывающих негативное влияние на развитие ребенка, возможные разнообразные по тяжести и степени выраженности нарушения психофизического, сенсорного и интеллектуального развития. Исходя из этого, выделяют группы детей с учетом дизотогенического принципа: дети с нарушениями слуха, речи, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, дети с расстройствами эмоционально-волевой сферы. Данные категории детей обобщают в единый термин – дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [8; 10].

Важным условием в повышении результативности и эффективности работы с данной категорией детей является создание адекватной, логически выстроенной и учитывающей индивидуальные особенности каждого ребенка предметно – развивающей среды. При этом, для каждой категории детей данная среда формируется не только с учетом современных требований СанПиН (санитарно-эпидемиологические нормы и правила), но и на основе данных психофизического, интеллектуального, двигательного, эмоционально-личностного, сенсорного развития, а также с учетом особенностей возрастного развития и с учетом возможных «обходных путей» коррекции имеющихся нарушений развития.

Вопросами изучения понятия «предметно – развивающая среда» и особенностей ее организации занимались Р.И. Жуковская, Д.В. Менджеричкая, С.Л. Новоселова, А.П. Усова, Г. Фейн, Д.Б. Эльконин и другие. По мнению данных исследователей, предметно-игровая среда должна объективно через свое содержание и свойства создавать условия для творческой деятельности каждого ребенка.

В трудах Л.С. Выготского [5] раскрывается следующее понимание о предметно – развивающей среде: «предметно-развивающая

среда имеет особую форму, часто не внешнюю, а игровую, воображаемую, т.е. внутреннюю». В исследованиях А.В.Запорожца [7] предметный мир детства «это не только игровая среда, но и среда развития всех специфических детских видов деятельности». На современном этапе развития научных исследований и методических разработок изучаемого понятия предметно – развивающая среда в исследованиях Е.В. Барышниковой [2] рассматривается как «это средовое пространство, заполненное предметами мебели, быта, игрушками, живя среди которых ребенок с помощью взрослого осваивает окружающий мир.

Важным для нашего исследования является выделение понятия коррекционно-развивающая среда, рассматриваемое в исследованиях В.С. Васильевой, Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой [1; 3– 5]. Исходя из анализа современных исследований, можно отметить, что коррекционно-развивающая среда в дошкольном образовательном учреждении, реализующем программы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, адаптированные образовательные программы и индивидуальные программы развития, должна соответствовать как общим нормативным актам проектирования условий воспитания, обучения в общеобразовательных учреждениях, так и отвечать задачам коррекционно-компенсаторной работы, направленной на преодоление нарушений психофизического развития и трудностей социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

На данный период времени одним из важнейших документов, на основе которого строятся требования по созданию предметно-развивающей среды является Федеральный государственный общеобразовательный стандарт (ФГОС). В соответствии с ним выделим цель и задачи организации и содержания коррекционно-развивающей среды.

Целью проектирования коррекционно-развивающей среды в дошкольной образовательной организации в соответствии

с Федеральным государственным общеобразовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) является обеспечение возможности эффективно развивать индивидуальность каждого ребенка с учетом его склонностей, интересов, уровня активности и индивидуальных особенностей психофизического развития [9].

Задачи коррекционно-развивающей среды в дошкольной образовательной организации [9]:

- обеспечение игровой, познавательной, исследовательской и творческой активности всех воспитанников, экспериментирование со всеми доступными детям материалами;

- материалы, оборудование и инвентарь коррекционно-развивающей среды в дошкольной образовательной организации должны обеспечивать двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;

- содержание коррекционно-развивающей среды в дошкольной образовательной организации должно обеспечивать эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;

- содержание коррекционно-развивающей среды должно обеспечивать возможность самовыражения детей;

- оборудование, содержание и методическое наполнение коррекционно-развивающей среды должно обеспечивать возможность максимальной коррекции и преодоления имеющихся нарушений психофизического развития детей с учетом их индивидуальных особенностей.

Подводя итоги, важно отметить, что грамотно и правильно организованная и выстроенная коррекционно-развивающая среда является основополагающим условием всестороннего развития детей, имеет как коррекционную направленность и способствует компенсации имеющихся нарушений психофизического развития детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Андрющенко, Е.В. Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога [Текст]: методич. реком. учителям-дефектологам ДОУ / Е.В. Андрющенко, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2016. – 161 с.
2. Барышникова, Е.В. Предметно-развивающая среда в дошкольной образовательной организации: учеб. пособие [Текст] / Е.В. Барышникова. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 183 с.
3. Васильева, В.С. Современные подходы к оптимизации системы методической работы дошкольного образовательного учреждения [Текст] / В.С. Васильева, О.Н. Дягилева // Фундаментальная и прикладная наука: сб. науч. статей по итогам науч.-исслед. работы за 2014 уч. год; ред. М.В. Потапова, Д.И. Трушков, Л.Ю. Нестерова. – Челябинск, 2015. – С. 79–81.
4. Васильева В.С. Предметно-развивающая среда как средство формирования познавательных процессов у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст] / В.С. Васильева, Е.С. Пряхина // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. ст. по итогам науч.-исслед. работы препод. и студ. ф-та коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 уч. год. – Челябинск, 2015. – С. 132–137.
5. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] / Л.С. Выготский // Вопросы психологии: двенадцатый год издания; ред. В.Н. Колбановский, Ф.А. Сохин ноябрь-декабрь 1966. – 1966. – № 6 – С. 62–77.
6. Дружинина, Л.А. Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта [Текст] / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9. – С. 32–37.
7. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2 томах [Текст] / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 614 с.
8. Лапшин, В.А. Основы дефектологии [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Текст] // Российская газета. – 2013. – 25 нояб. – N 265.
10. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. –10-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 400 с.

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

PRACTICE OF IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN ADOLESCENT AGE

Аннотация: в статье делается вывод о том, что реализация психолого-педагогического сопровождения специалистами в условиях инклюзивной школы способствует решению вопросов успешного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, их адаптации среди обычных сверстников и последующей социализации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогический консилиум, психолого-педагогическое сопровождение, индивидуальные коррекционно-образовательные программы, индивидуальный образовательный маршрут.

Keywords: inclusive education, students with disabilities, psychological and pedagogical consultation, psychological and pedagogical support, individual correctional and educational programs, individual educational route.

Одним из приоритетных направлений исследований Российской академии образования является научное обоснование подходов к повышению качества образования учащихся. Ведущие позиции в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья активно занимает инклюзия.

В инклюзивной образовательной среде быстрее и эффективнее формируются нравственные нормы и правила жизнедеятельности, как у здоровых детей и подростков, так и у их сверстников с ограниченными возможностями здоровья, так как срабатывают такие механизмы социализации, как механизм подражания, идентификации. Следовательно, инклюзивное образование в современных российских условиях является формой целенаправленной совместной социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых

сверстников, направленной на формирование ценностей и ценностных ориентаций, правил общения, нравственных норм и поведенческих стереотипов [3].

Эффективность инклюзивного образования в подростковом возрасте во многом зависит от толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья общества. Развитие толерантности как качества личности начинается в раннем детстве. В то же время пристальное внимание к активизации этого качества необходимо проявлять в подростковом возрасте, когда формируется взрослость, когда сознание и самосознание дозревают до соответственного уровня, и подростки создают, в границах самоопределения, собственную идентичность, осваивают различные социальные роли.

Для успешного развития инклюзивного образования для подростков педагогам и психологам общеобразовательных школ необходимо решить следующие задачи: изучить особенности развития толерантности и коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с ограниченными возможностями здоровья; определить психолого-педагогические условия, необходимые для реализации инклюзивного образования на второй ступени получения образования; разработать и апробировать индивидуальные психолого-педагогические программы сопровождения подростков, направленные на развитие толерантности, коммуникативных умений, развития самосознания, формирование самооценки, усвоение образовательных программ [4].

Исследования в данном направлении могут служить базой для формирования концепции современного образования, а также построения современной модели инклюзивного российского общества.

Опишем модель сопровождения детей с ограниченными возможностями развития, разработанную и успешно внедряемую пе-

дагогами МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска» на второй ступени. В модели выделено пять блоков. Охарактеризуем каждый блок.

1 блок. Реализация общеобразовательных программ в общеобразовательном классе учителями-предметниками на своих уроках. Ученики с ОВЗ находятся на всех уроках со своими одноклассниками, а учителя во время проведения уроков осуществляют индивидуально-дифференцированный подход к тем, кто испытывает трудности при усвоении учебного материала.

2 блок. Коррекционно-педагогическая помощь в системе «гибких» классов осуществляется через получение специальной педагогической поддержки на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях, через привлечение учеников с ОВЗ к посещению дополнительных занятий по предметам, факультативных занятий, что предусмотрено в вариативной части реализуемых учебных планов для детей с ОВЗ. Занятия в этом блоке проводят учителя-предметники, заранее ознакомившись с рекомендациями по сопровождению детей от специалистов психолого-педагогического консилиума. В классы коррекционно-педагогической поддержки учитель из нескольких классов одной параллели на одном уроке объединяет в группу учащихся, нуждающихся в специальной педагогической помощи для изучения русского языка, математики. Учебные занятия в общеобразовательном классе, в «гибком» классе, дополнительные, факультативные занятия и коррекционные занятия отражены в общешкольном расписании, в индивидуальных коррекционно-образовательных режимах, разработанных специалистами психолого-педагогического консилиума для каждого ребенка.

3 блок. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями развития осуществляют социальные педагоги, педагоги-психологи, учителя-дефектологи. Специалисты сопровождения оказывают помощь ученикам с ОВЗ по запросу родителей и педагогов в индивидуальном режиме

во внеурочное время. Работа направлена на оказание помощи в преодолении индивидуальных трудностей у учеников: сложности в усвоении учебной программы, трудности в установлении коммуникаций, решение личностных проблем, профориентационное консультирование. Индивидуальное сопровождение осуществляется на основе составленных индивидуальных комплексных учебно-коррекционных маршрутов, режимов и программ специалистами психолого-педагогического консилиума.

4 блок. Воздействие в условиях системы дополнительного образования (музыкальная, хоровая, танцевальная, фольклорная студии, спортивные секции, кружки прикладного творчества) осуществляется как на базе школы, так и в учреждениях дополнительного образования района и города. Для успешного протекания процессов адаптации и социализации выбор направления дополнительного образования осуществляется с учетом возрастных и индивидуальных возможностей ребенка, с учетом пожеланий ребенка и его родителей еще при поступлении в школу. Учащиеся продолжают заниматься в кружках и секциях, которые наиболее полно отвечает их интересам, внутренним потребностям в подростковом возрасте.

5 блок. Отслеживание результатов инклюзивного образования после окончания школы или получения необходимой коррекционно-педагогической помощи на более ранних этапах обучения в школе осуществляется специалистами школьного консилиума. Разнообразные формы используются педагогами для установления и сбора информации: телефонные звонки родителям и бывшим ученикам, беседы, опросы, анкетирование. Это все необходимо, чтобы сделать выводы о том, насколько результативно было проведено обучение и оказана коррекционная помощь в условиях инклюзивного образования.

Организация образовательного процесса в условиях инклюзивной школы требует системной работы с кадрами. Среди педаго-

гического коллектива ведется работа по формированию кадров, владеющих спектром знаний общей и специальной педагогики, создание и совершенствование материально-технической и методической базы, позволяющей обеспечить выбор наиболее эффективных методик и приемов работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья [1].

Таким образом, инклюзивное образование – это один из приоритетов образовательной политики, которая сегодня активно проводится в России. Но чтобы такое явление прижилось в нашей стране, важно еще создать правильное общественное мнение. Инклюзивное образование – это возможность создать гармоничное общество, в котором будет уютно чувствовать себя и ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Но создать такое общество можно только в том случае, если педагоги, родители и сами дети будут заинтересованы в причастности к такому явлению в образовании.

Библиографический список

1. Borodina, V.A. Methodological Support of the Innovative Training of Special Education Teachers to the Education of Disabled Children. Journal of Pharmaceutical Sciences and Research / V.A. Borodina.– 2017. – no. 12. – pp. 2486–2492.

2. Будникова, Е.С. Оценка предметных достижений учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения [Текст] / Е.С. Будникова, Е.В. Резникова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ», 2017. – № 6. – С. 27–33.

3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 19.12.2014 № 1598 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru> (дата обращения 20.03.2019 г.).

4. Резникова, Е.В. Коррекционно-педагогическая помощь учащимся школьного возраста с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интеграции [Текст]: монография / Е.В. Резникова. – Челябинск: Издательство ЮУрГГПУ, 2017.– 266 с.

**ФОРМЫ РАБОТЫ ПО СЛУХОРЕЧЕВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ
С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА**

**FORMS OF WORK FOR RELIABLE REHABILITATION OF CHILDREN WITH
A COCHLEAR IMPLANT UNDER PRESCHOOL ESTABLISHMENT
OF COMBINED TYPE**

Аннотация: в статье представлен опыт использования инновационных форм работы по развитию слуха и речевой активности детей с кохлеарными имплантами, реализуемых в ДООУ г. Челябинска.

Ключевые слова: интеграция, система специального образования, дети с нарушениями слуха.

Keywords: integration, special education, children with hearing impairments.

На современном этапе развития специального образования и оказания коррекционной помощи детям с нарушениями слуха обозначилась проблема слухоречевой реабилитации дошкольников после операции кохлеарной имплантации. И она успешно решается в условиях детского сада комбинированного вида [2; 3]. Ребёнку с кохлеарным имплантом необходима как организация речевой среды, так и помощь сурдопедагога для осуществления слухоречевой реабилитации.

Основной целью является приобретение опыта общения с нормально развивающимися сверстниками. Дошкольное образовательное учреждение комбинированного вида позволяет решать задачу коррекционно-педагогической помощи детям с кохлеарными имплантом [1].

Этому способствуют инновационные формы работы по развитию слуха и речевой активности слабослышащих детей

и детей с кохлеарными имплантами, реализуемые в ДОУ г. Челябинска.

Педагогами разработаны и апробированы формы работы «мини-музеи» и «фотография», как средство слухового развития детей после кохлеарной имплантации, стимулирование познавательной и речевой активности. Мини-музей помог создать условия, для того чтобы повысить коррекционно-образовательную работу, развивать познавательную, эмоциональную и речевую активность дошкольников, благодаря использованию правильно подобранных методов и приемов работы в музее и наполнением его дидактическими играми, и пособиями. При такой форме объяснения материала ребёнку необходимо внимательно слушать то, о чём рассказывает экскурсовод. Познавательная деятельность в музее направлена на исследование самих предметов, их свойств и понимание функционального назначения. На занятиях интеллектуальная и практическая деятельность детей с нарушением слуха должна быть разнообразна и оптимально стимулировать активность ребенка.

Форма работы «фотография» требует длительной и содержательной пропедевтической работы, задачами которой являются: знакомство с определённым речевым материалом («фотография», «фотоаппарат», «наряд», «фотографироваться», «причёска», «красота», «опрятность», «аккуратность», «внешний вид», «эмоции», «улыбка», «взгляд»); закрепление пространственных представлений в сочетании с отработкой плавной амплитуды движений и их фиксацией (движения рук, ног, поза туловища, шеи, головы относительно понятий «вверх-вниз», «вправо-влево», «вперёд-назад», «на», «под», «наклон», «поворот» и т.д.); закрепление культурно-гигиенических навыков (чистота, опрятность в одежде, причёске); выработка правильного выражения эмоциональной чувствительности и поведенческих качеств (через определённую зафиксированную позу, эстетику окружающего про-

странства, эстетику одежды заданная эмоция проектируется в сознании ребёнка и переживается им как чувство прекрасного, праздничного, красивого, вырабатывая при этом тактику положительной правильной поведенческой реакции на происходящее).

Такие подходы способствуют развитию познавательной активности детей. Основная идея – это развитие любознательности. В процессе развития познавательной активности так же развиваются эмоциональная сфера, общение, творческий потенциал.

Привлечение внимания ребёнка к различным объектам, накопление опыта действий с ними, формирование интереса к познанию окружающего мира.

Таким образом, формы работы, реализующиеся на базе дошкольного учреждения являются эффективными для реализации слухоречевого подхода в реабилитации дошкольников с кохлеарным имплантом в условиях временной интеграции [1; 2; 3] и способствуют дальнейшей разработке комплекса условий, обеспечивающих коррекционно-педагогическую, психологическую реабилитацию детей дошкольного возраста, перенесших операцию кохлеарной имплантации.

Опыт работы Челябинских образовательных организаций доказывает, что такая организация работы оптимальна при решении специфической проблемы слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами.

Библиографический список

1. Малофеев, Н.Н. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции [Текст] / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М., 2001. – 342 с.

2. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения» [Текст] / Н.М. Назарова // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2009. – № 3. – С. 8–18.

3. Шипицына, Л.М. Современные тенденции развития специального образования в России [Текст] / Л.М. Шипицына // Актуальные проблемы интегрированного обучения: мат-лы Междунар. науч.-практич. конференции

по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями). – М., 2001 – С. 56–60.

Д.Р. Бутасова

Научный руководитель – *Л.М. Лапшина*

**О ВОЗМОЖНОСТЯХ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МЕТОДА
ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ КАК СРЕДСТВА
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РАМКАХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ABOUT THE POSSIBILITIES OF NEUROPSYCHOLOGICAL METHOD OF
DIAGNOSTICS AND CORRECTION AS A MEANS OF INDIVIDUALIZATION
OF THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN
THE FRAMEWORK OF INCLUSIVE EDUCATION**

Аннотация: на примере диагностики и коррекции ЗПР церебрально-органического генеза в статье рассматривается возможность применения нейропсихологических инструментов для достижения цели – индивидуализация процесса психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Ключевые слова: задержка психического развития церебрально-органического генеза, нейропсихологическая диагностика и коррекция, индивидуализация психолого-педагогического сопровождения, инклюзивное образование.

Keywords: impaired of mental development of cerebral-organic genesis, neuropsychological diagnosis and correction, individualization of psychological and pedagogical support, inclusive education.

Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в условиях интегрированного и инклюзивного образования, а также согласно требований ФГОС ДО, а затем и ФГОС НОО, предполагает решение вопросов диагностики, коррекции и прогноза специалистами разного профиля. Помимо однозначной необходимости взаимодействия специалистов, это означает, что осуществление этапов разработки и реализации АООП требует соотне-

сения методического инструментария с практическими задачами и действиями специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение процесса психосоциального развития детей, выстроенное на анализе индивидуальной ситуации его развития, включающем оценку влияния факторов как органического, так и социального ряда [5, с. 143–144; 9]. В таких условиях встает необходимость выбора методов диагностики и коррекции, максимально раскрывающих индивидуальную ситуацию развития.

Даже сходство симптомов, клинических проявлений, трудностей при обучении у детей, имеющих при поступлении в образовательное учреждение, казалось бы, один и тот же диагноз, не может говорить об одном варианте нарушений в функционировании психики в силу того, что одни и те же симптомы могут быть результатом влияния различных причин, так же как и одинаковые особенности в функционировании нервной системы, мозга ребенка приводят к различным вариантам дизонтогенеза. Кроме того, у каждого ребенка формируется индивидуальный межфакторный функциональный ансамбль, обусловленный не только теми или иными нарушениями в функционировании головного мозга ребенка, но и особенностями онтогенетического развития, условиями жизни и воспитания [7].

Сегодня в практике нейропсихологической помощи чаще всего имеет место постановка не столько топического, сколько функционального диагноза, когда акцент ставится на квалификацию проявлений дизонтогенеза, выявление их нейропсихологических и социально-психологических условий и опору на сильные стороны психического функционирования ребенка при определении слабых, т.е. определение зоны его ближайшего развития. Именно поэтому комплексное нейропсихологическое обследование и наблюдение решают вопрос индивидуализированной направленности процесса психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, начиная с этапа диагностики [1, с. 95; 2, с. 66–67; 8, с. 10–14;].

Данные проведенного нами диагностического исследования говорят об имеющихся у воспитанников (старших дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза) различных нарушений высших психических функций, обусловленных теми или иными особенностями работы отделов головного мозга, их нейродинамическим функционированием (нейропсихологический синдромальный анализ). Полученная информация во многом соотносима с данными в литературе о специфике нейропсихологического статуса дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, их клинико-психолого-педагогическим описанием [4; 6].

Согласно этим данным, нейропсихологический анализ гностических процессов у дошкольников с ЗПР выявляет достоверно низкие показатели по функциям гнозиса, праксиса, внимания и памяти в зрительной и слуховой модальностях; в основе дефекта выделяются такие причины как истощаемость психических процессов в одних случаях, инертность – в других, первичная дефицитарность отдельных корковых и подкорковых функций в третьих. Характерны признаки незрелости и различной степени поврежденности психических функций [5, с. 96–102; 6, с. 146; 10, с. 18, 23].

Помочь таким детям может только комплексная (когнитивная, двигательная и эмоциональная) индивидуализированная нейропсихологическая коррекция. Такое утверждение нам позволяет сделать тот факт, что все ВПФ, как известно, являются результатом работы сложной многоуровневой мозговой организации. Кроме того, опора в нейропсихологической коррекции, в числе прочих, на такие принципы как программированное обучение, учет индивидуально-личностных качеств ребенка и принцип «от простого к сложному» способствует не оттачиванию навыков, знаний и умений, как в обычном коррекционно-педагогическом процессе, а запуску механизмов, лежащих в основе нарушенных ВПФ. Коррекционное

обучение в таком случае есть процесс созидательный, а не исправительный [3, с. 80; 7, с. 242–245; 8, с.15; 9].

Таким образом, мы считаем метод коррекции нарушений психического развития детей нейропсихологическими инструментами эффективным способом решения задачи индивидуализации процесса психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, что особенно актуально в условиях интегрированного и инклюзивного образования, а также необходимости соответствия образовательного процесса ФГОС.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста [Текст]: учеб. пособие / Л.С. Цветкова и др. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. – 296 с.
2. Глозман, Ж.М. Роль нейропсихолога в общеобразовательном и коррекционном детском учреждении [Текст] / Ж.М. Глозман // Воспитание и обучение детей младшего возраста: мат-лы III Междунар. конференции. – М.: Мозаика-Синтез, 2013. – С. 76–81.
3. Кузьмичева, Т.В. Возможности индивидуализации психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 143–146.
4. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологический аспект сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Л.М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: мат-лы VII Междунар. науч.-практич. конференции; под ред. Д.З. Шибковой, П.А. Байгужина. – Челябинск: Изд-во Юж.-Уральск. госуд. гуман.-пед. ун-та. – 2018. – С. 282–283.
5. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
6. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика) [Текст] / И.Ф. Марковская. – М.: Н/О «Компенс-центр», 1993. –198 с.
7. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, имеющими трудности в обучении [Текст] / под ред. Ж.М. Глозман. – М.: Генезис, 2016. – 336 с.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.resobr.ru> (дата обращения 18.04.2019 г.)

9. Чистякова, М.А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / М.А. Чистякова, Л.М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. статей по итогам науч.-исследоват. работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год. – Челябинск: Цицеро. – 2016. – С. 189–192.

10. Шумская, Н.А. Структурно-уровневые характеристики интеллекта у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза: Автореферат дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Н.А. Шумская. – Санкт-Петербургский государственный университет. – СПб, 2013. – 25 с.

В.С. Васильева

**ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ
НАСЕЛЕНИЯ И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**TRAINING SPECIALISTS FOR SOCIAL PROTECTION OF THE
POPULATION AND INCLUSIVE EDUCATION IN THE SYSTEM OF HIGHER
EDUCATION**

Аннотация: в статье представлен анализ вопроса повышения качества подготовки студентов в условиях высшей школы на основе внедрения новых технологий обучения в свете требований государственных профессиональных стандартов специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья и лицами, нуждающимися в особой заботе государства,

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, лица, нуждающиеся в особой заботе государства, подготовка специалистов в системе высшей школы

Keywords: children with disabilities, special state care, eraining specialists in the system of higher education

Факультет инклюзивного и коррекционного образования Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета был создан в 2016 году благодаря слиянию двух социально значимых структурных подразделений, факультета кор-

рекция педагогике, открытие которого состоялось в 2002 году и факультета социального образования, который начал подготовку студентов в 2005 году.

На современном этапе развития социального общества меняются потребности всех уровней образования и социальной защиты населения в профессионально-кадровой структуре, содержании и уровнях подготовке специалистов, что обусловлено изменением качественных характеристик групп населения, находящихся в трудной жизненной ситуации и значительным увеличением количества детей с особыми образовательными потребностями, обусловленных как объективными, так и субъективными факторами современной действительности [1; 2; 3; 4].

Динамичной модели расширения спектра социальных услуг населению и внедрения системы инклюзивного образования с предоставлением равных прав и создания равных условий для обучения всех детей с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать трехступенчатая система высшего образования, реализуемая в ЮУрГГПУ, быстро реагирующая на запросы рынка труда, воспроизводящая специалистов, способных эффективно работать в современной социальной системе.

Именно поэтому формирование структуры профессиональной подготовки специалистов в условиях требований утвержденных профессиональных стандартов и основных нормативно-правовых актов, регламентирующих решение основных вопросов социальной защиты населения и внедрения инклюзивного образования является достаточно актуальным.

Исходя из этого, перед руководством факультета стоит задача выделения перспектив подготовки специалистов в системе высшей школы для учреждений социальной защиты населения и инклюзивного образования, которые мы видим в создании условий для подготовки высококвалифицированных специалистов, в совершенстве знающих область своей специализации, умеющих

брать на себя ответственность во всех областях профессиональной деятельности, владеющих универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

Для выполнения одного из важных требований к высоко квалифицированному специалисту «наличие опыта работы по специальности», нами наряду с традиционными формами работы со студентами разрабатываются и внедряются социально-значимые научные проекты, позволяющие студентам с первых месяцев обучения в вузе, активно включиться в непосредственное взаимодействие с детьми, детьми-инвалидами, подростками, пожилыми людьми, теми, кто нуждается в особой заботе государства.

Научно-проектная деятельность, реализуемая профессорско-преподавательским составом факультета совместно со специалистами на базе учреждений образования и социальной защиты г. Челябинска, относится к разряду инновационной, так как предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать. Актуальность включения научного проектирования обусловлена, возможностями широкой области его применения на всех уровнях организации системы образования и социальной защиты. Во-вторых, владение логикой и технологией научного социокультурного и образовательного проектирования позволяет более эффективно осуществлять аналитические и организационно-управленческие функции. В-третьих, научно-проектные технологии обеспечивают конкурентоспособность специалиста.

На базе МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска» под руководством Шевчука Л.Е. и Резниковой Е.В. разработана, научно доказана и успешно реализуется в учебно-воспитательном процессе «Технология интегрированного обучения учащихся с особенностями развития при внутренней дифференциации в общеобразовательном классе». За эти годы наработан положительный и эффективный опыт обучения учащихся с особенностями развития, который рас-

пространен не только среди образовательных организаций города Челябинска, но и в образовательных организациях Челябинской области и в ряде регионов Российской Федерации.

На базе «С(К)ОШ для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения) № 127 г. Челябинска» под руководством Телелюевой Т.Н. и Дружининой Л.А. создана и активно развивается предметная лаборатория «Взаимодействие участников образовательных отношений в рамках медико-психолого-педагогической работы по развитию зрительного восприятия и навыков ориентировки в пространстве у детей с нарушениями зрения различной степени тяжести». Решение основных задач данного проекта направлено на повышение родительской компетентности в вопросах оказания помощи детям, формировании способов взаимодействия с детьми через использование консультативной помощи и проведение методических мероприятий; создание банка данных научно-методических фильмов, материалов, дидактических разработок для распространения и использования педагогами и педагогического сообщества города и области; разработка рекомендаций по психолого-педагогической коррекции с учетом состояния зрения, здоровья и познавательных возможностей слепых и слабовидящих детей, имеющих сложные нарушения развития.

За последние 3 года в деятельность факультета инклюзивного и коррекционного образования активно внедряются совместные проекты, реализуемые на базе учреждений социальной защиты и социально-реабилитационных центров сопровождения.

Под руководством Кузнецовой М.А. и Васильевой В.С. на базе СРЦ для детей и подростков с ограниченными возможностями «Здоровье» активно внедряется проект «Шаг навстречу», направленный на развитие системы ранней помощи детям младенческого и раннего возраста с ОВЗ, обеспечение интеграции данной категории детей с в среду здоровых сверстников и преодоление соци-

альной изолированности семей, воспитывающих таких детей. На основании трехстороннего договора о взаимодействии ЮУрГГ-ПУ, Комитета социальной политики г. Челябинска и Центра «Здоровье» была создана система сотрудничества по включению студентов в тьюторское сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ОВЗ.

Научно-исследовательский проект «Интерактивный обучающий сайт», реализуемый на базе «С(К)ОШ для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) № 119 г. Челябинска» под руководством Малышевой С.Б. и Лапшиной Л.М. позволяет создать условия для формирования мотивационного компонента к образовательному процессу у детей с ОВЗ; социальной адаптации и интеграция детей с ОВЗ в общество; использование информационно-коммуникационных технологий в практической деятельности коррекционных школ.

Приоритетным направлением в реализации национальных проектов «Образование» и «Демография» выделяется создание условий для оказания помощи на ранних этапах развития ребенка. Разрабатываемый на базе ЧДОУ «Детский сад № 152 ОАО «РЖД» на основе современных научных достижений проект «Ранний возраст» направлен на разработку модели коммуникативно-речевого развития ребенка от рождения до появления фразовой речи; изучение запросов родителей детей, посещающих ДОУ, на формирование коммуникативно-речевых компетенций в раннем возрасте; подготовка психолого-педагогических условий в ДОУ для разработки и внедрения результатов экспериментальной деятельности; проведение обучающих семинаров для педагогических коллективов. Руководители проекта – Пирогова И.Ю. и Шереметьева Е.В.

Систематическое использование в образовательном процессе с детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения компьютерных игр, различная тематика которых предусматривает возможность их выбора в соответствии с гендерными особенностями

детей, их интересами, тематическим планированием образовательной организации, позволяет сформировать у ребенка целостное представление об окружающем мире. Достижение данных результатов стало возможным благодаря разработке, научному обоснованию и внедрению проекта «Весёлый сад» на базе МАДОУ «Детский сад № 422 г. Челябинска» и МБОУ «С(К)ОШ для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения) № 127 г. Челябинска» под руководством Телелюевой Т.Н., Никольской О.Д. и Осиповой Л.Б.

Реализуемый под руководством Антиповой Е.И. проект «От сердца к сердцу» направлен на вовлечение пожилых людей, инвалидов, в том числе детей с ОВЗ и их родителей, в культурно-досуговую деятельность; создание условий для развития коммуникативных и творческих способностей, прикладных умений и навыков; расширение круга геронтовоолонтеров и тьюторов. Мероприятия проекта регулярно реализуются на базе Челябинского геронтологического центра; Комплексных центров социального обслуживания населения по Тракторозаводскому и Центральному районам города Челябинска; в Социально-оздоровительном центре «Утес»; в Социально-реабилитационном центре для детей и подростков с ограниченными возможностями «Здоровье» и др.

Разработка индивидуальных туристических программ; осуществление социальной реабилитации граждан пожилого возраста, маломобильных граждан, в том числе детей с ОВЗ; изучение студентами истории страны, региона и определение ценностных ориентиров в профессиональной деятельности социальной работы и роли социального служения в жизни общества. Все это стало возможным благодаря разработке и внедрению социально-ориентированного проекта «Социальный туризм» под руководством Антиповой Е.И.

Новый проект, реализация которого планируется в самые значимый для нашей страны праздник 9 мая – День победы при под-

держке Южно-Уральской торгово-промышленной палаты и Министерства социальных отношений Челябинской области «Сирень – символ победы». Задачи проекта: посадка кустов сирени военной тематики на территории социальных учреждений, социально значимых объектов города Челябинска и Челябинской области; формирование у молодежи патриотических чувств и уважительного отношения к старшему поколению. Руководители проекта – Васильева В.С. и Антипова Е.И.

Подводя итоги выделению перспектив подготовки специалистов для учреждений социальной защиты населения и инклюзивного образования важно отметить, что разработка, внедрение, апробация и анализ эффективности научно-проектной деятельности является современной и актуальной технологией.

Библиографический список

1. Антипова, Е.И. Личность специалиста социальной работы как важнейший ресурс профессиональной деятельности [Текст] / Е.И. Антипова // Социум и власть. – 2013. – № 5. – С. 23–27.
2. Антипова, Е.И. Оценка психофизиологического состояния и характеристика качества жизни специалистов по социальной работе [Текст] / Е.И. Антипова, Д.З. Шибкова // Человек. Спорт. Медицина. – 2017. – Т. 17. – № 2. – С. 30–39
3. Васильева В.С. Теоретико-методологические основы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций: монография [Текст] / В.С. Васильева, Е.Ю. Никитина. – М.: Изд-во «Перо», 2017. – 275 с.
4. Дружинина, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования [Текст]: учеб.-методич. пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2017. – 253 с.

ПРИНЦИПЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

PRINCIPLES OF DETERMINING THE CONTENTS OF THE TECHNOLOGICAL COMPONENT OF THE CONCEPT OF DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Аннотация: в статье представлен анализ принципов выделения содержания технологического компонента развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО), работающих в системе инклюзивного образования. Учет основных принципов андрагогики, как науки, изучающей закономерности обучения взрослых, позволил выделить принципы определения форм, методов, приемов, средств и технологий развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативная компетенция педагогов дошкольного образования; дошкольная образовательная организация; целостная методическая среда ДОО; инклюзивное образование.

Key words: communicative competence, preschool education teachers' communicative competence; preschool educational organizations; integral methodological system; perspective-target component; organizational-activity related component; subject-substantive component; technological component; analytical and communicative component; cognitive and informative conditions; procedural and technological conditions, inclusive education

Постоянное увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья, обновление требований к уровню профессиональной подготовки педагогов ДОО, обусловленное изменением контингента воспитанников дошкольных образовательных организаций, ставит перед руководителями дошкольных образовательных организаций новые задачи. Одной из таких задач является проведение специально организованной

работы, направленной на постоянное совершенствование и развитие профессиональной компетенции педагогов в целом и коммуникативной компетенции в частности.

При этом под постоянным развитием уровня коммуникативной компетенции важно понимать освоение такого уровня коммуникации, позволяющего в полной мере быть участником коммуникативного процесса, регулируя его адекватность, учитывая индивидуальные психофизические, личностные и возрастные особенности всех участников данного коммуникативного процесса.

Концепция развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО в системе методической работы представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему фундаментальных знаний о феномене коммуникации личности в системе дошкольного образования, полно и всесторонне раскрывающих ее сущность, содержание, особенности, а также технологию оперирования в условиях современного дошкольного образования [1].

Взаимодействие в ДОО носит свои особенности, обусловленной профессиональной деятельностью педагога дошкольного образования и постоянно изменяющимся контингентом детей, что обусловлено изменением общества к вопросам учета индивидуальных особенностей подрастающего поколения и необходимостью внедрения основных положений инклюзивного образования. Необходимо подчеркнуть, что деятельность педагога дошкольного образования связана с возрастными и индивидуальными особенностями воспитанников дошкольных учреждений, особенностями детской коммуникации, с созданием условий для воспитания полноценной личности. Внутренней потребностью педагога должно стать создание условий для воспитания каждого ребенка как полноценного субъекта коммуникации, полноценной личности, умеющей определять свои цели и планировать свою деятельность,

обладающей мотивационной активностью и быть психологически здоровым.

Коммуникация педагога ДОО включает также широкий круг взаимодействия с родителями и ближайшим окружением воспитанников. В этой связи также важно владеть знаниями возрастной психологии, андрагогики, умениями выстраивать взаимоотношения, грамотной речью, эмпатией, педагогически тактом. Все это позволяет не только выстроить правильные отношения с ближайшим окружением ребенка, но и показать наиболее благоприятные стили общения с ребенком, максимально способствующие его полноценному взрослению.

Кроме этого, круг общения современного педагога дошкольной образовательной организации также связан с постоянным взаимодействием с руководителями различного уровня, встречами и деловыми контактами с социальными партнерами, выступлениями на методических и научно-практических мероприятиях различного уровня. Все выше сказанное обуславливает необходимость развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО в целостной методической среде ДОО. Исходя из этого, выделяемые формы, методы, средства и технологии обучения должны способствовать наиболее эффективному возвращению всех компонентов исследуемой характеристики

Технологический компонент предусматривает изучение и выделение форм, методов, приемов, средств и технологий, обеспечивающих адекватность и максимальную успешность достижения поставленных целей разрабатываемой концепции.

Разрабатывая технологический компонент концепции развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО, важно учитывать основные положения андрагогического подхода, предусматривающего своеобразие обучения и повышения квалификации взрослых.

Рассматривая вопросы выбора (определения) форм, методов, приемов, средств, технологий развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО, важно осознавать базовые их отличия с точки зрения андрагогики как отрасли педагогической науки, раскрывающей теоретические и практические проблемы обучения, воспитания и образования взрослого человека в течение всей его жизни.

В исследованиях С.И. Змеева делается акцент на необходимости учета особенностей обучения и повышения квалификации взрослых, обладающих важными, основополагающими характеристиками [2]:

1. Взрослый сознает себя более самостоятельной и самоуправляемой личностью.

2. Взрослый накапливает все больший запас жизненного опыта, который становится важным источником облучения его и его коллег.

3. Готовность взрослого к обучению определяется его стремлениями при помощи учебной деятельности решить свои жизненно-важные проблемы и достичь конкретной цели.

4. Взрослый стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств.

5. Учебная деятельность взрослого в значительной мере обусловлена временными, пространственными, профессиональными, бытовыми, социальными факторами (условиями).

Исходя из выделяемых И.С. Змеевым [2] характеристик обучения взрослых, рассмотрим основные принципы разработки технологического компонента в контексте андрагогики, что в дальнейшем позволит выделить адекватные формы, методы, приемы, средства и технологии развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО.

1. Принцип приоритетности самостоятельного обучения.

Практическая реализация данного принципа ставит перед специа-

листами, осуществляющими процесс развития коммуникативной компетенции в целостной методической среде ДОО важные задачи. Это, в первую очередь, всесторонняя предварительная подготовка, включающая в себя составление программ, подбор и тиражирование учебного материала, создание обучающих программ. Важно не только составить список литературы, необходимый в процессе обучения, но и представить основополагающие выдержки, позволяющие максимально «включить» педагога в процесс ее изучения. Этот принцип обеспечивает педагогу возможность планомерного ознакомления с учебными материалами, запоминания терминов, понятий, классификаций, осмысления процессов и технологий их выполнения. Значительную помощь в этом оказывает современное дистанционное обучение, а также использование современных мессенджеров.

2. Принцип совместной деятельности обучающегося (педагога) с коллегами и преподавателем при подготовке и в процессе обучения. Базовой точкой обучения в данном случае является выявление потребностей обучающегося (педагога) и потребностей педагогического коллектива в целом. Выявление этих потребностей необходимо осуществлять на основе анализа четырех точек зрения на предмет обучения: самого педагога (или нескольких педагогов при групповой учебе), руководителя учреждения, партнера (того, с кем связан педагог производственными связями внутри учреждения) и родителей воспитанников дошкольной образовательной организации.

3. Принцип использования имеющегося положительного жизненного опыта (прежде всего социального и профессионального), практических знаний, умений, навыков обучающегося в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний. Данный принцип предполагает необходимость использования активных методов обучения, постоянное стимулирование творческих способностей педагогов. Одновременно он предполагает индиви-

дуальную работу педагогов, предусматривающей создание методических рекомендаций, проектов, сценариев мероприятий. Индивидуальная работа заключается и в диалоге обучающегося (педагога) и преподавателя, направленном на взаимную передачу информации и знаний.

4. Принцип корректировки устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих освоению новых знаний. Данный принцип используется в том случае, когда имеющийся как профессиональный, так и социальный опыт, установки, вступают в противоречие с современными требованиями к организации учебно-воспитательного процесса в дошкольных образовательных организациях. Создание условий для сопровождения детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями ставит перед воспитателями задачи изменения отношения к определенной категории детей и возможностям их пребывания совместно с нормативно развивающимися сверстниками. В данном случае – беседы, просмотр видеоматериалов, убеждение в несостоятельности привычного, формирование новых точек зрения, раскрытие новых перспектив, совместное решение практических задач и пр., т.е. воспитательные мероприятия.

5. Принцип индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей, с учетом социально-психологических характеристик личности и субъективно-объективных ограничений (деятельность, наличие (отсутствие) свободного времени, финансовые ресурсы и т.д.) Реализация данного принципа основывается на необходимости использовании предварительного анкетирования, тестирования и (или) интервью для обоснования индивидуального социально-психологического портрета педагогов ДОО с целью оценки их личности, анализа их профессиональной деятельности, социального статуса и характера взаимоотношений в коллективе.

6. Принцип элективности обучения. Несмотря на имеющееся четкое планирование деятельности по развитию коммуникативной компетенции педагогов ДОО, обучающимся (педагогам) предоставляется определенная свобода выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения и оценивания результатов обучения.

7. Принцип рефлексивности. Данный принцип позволяет развивать сознательное отношение обучающихся (педагогов) к обучению. Сознательность, является главной частью самомотивации обучающегося (педагога), под которой рассматривается процесс внутреннего видения саморазвития и стремления к достижению определенных поставленных ценностей. При этом важно учитывать базовые приемы и правила самомотивации: осознание и видение образа, цели; положительное закрепление достигнутого результата; четкая постановка задач с непринужденностью и естественностью продвижения к ним; похвала как осознание своей самооценности; стимулирующая роль книг и видео; азарт, как важное эмоциональное состояние, проявляющееся в сильном интересе и упорном желании двигаться вперед; наличие круга единомышленников, имеющих одинаковые, сходные взгляды, оценки явлений и событий, и т.д.

8. Принцип востребованности результатов обучения практической деятельностью обучающегося. Учет данного принципа обеспечивает практическую ориентированность и личностную значимость приобретаемых педагогами ДОО знаний, умений, навыков для реализации профессиональной деятельности. При этом выделяемые формы, методы и технологии развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО включаются на основе данных исследования и анализа деятельности педагогического коллектива и индивидуальных особенностей педагогов, что позволяет качественно осуществить наполнение предметно-содержательного компонента концепции.

9. Принцип системности обучения. Он заключается в соответствии целей и содержания обучения его формам, методам, средствам обучения и оценке результатов. Системность в контексте исследования также может рассматриваться и как систематичность, т.е. непрерывность или регулярность, причем с учетом результатов предыдущих знаний и новых потребностей в обучении.

10. Принцип актуализации результатов обучения (их скорейшее использование на практике). Реализация концепции развития коммуникативной компетенции педагогов в условиях конкретной ДОО обеспечивается максимальным включением, использованием на практике и апробации полученных знаний в условиях непосредственной профессиональной деятельности.

11. Принцип развития обучающегося. В контексте учета основных положений андрагогики данный принцип определяет направленность обучения на постоянное совершенствование личности, развитие у педагогов способностей к самообучению, осознание, принятие и овладение новым, в процессе практической профессиональной деятельности.

Выделение выше обозначенных принципов обоснования технологического компонента концепции развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО позволяет в полной мере учитывать своеобразие выделяемых в дальнейшем форм, методов, приемов, средств и технологий методической работы.

Библиографический список

1. Васильева, В.С. Теоретико-методологические основы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций [Текст]: монография / В.С. Васильева, Е.Ю. Никитина. – М.: Изд-во «Перо», 2017. – 275 с.

2. Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых [Текст] / С.И. Змеев. – М.: Изд-во «ПЕРСЭ», 2007. – 272 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
В ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКЕ ДИСЛАЛИИ И СТЕРТОЙ
ДИЗАРТРИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**USE OF NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH IN DIFFERENTIAL
DIAGNOSTICS OF DISLALIYA AND THE ERASED DIZARTRIYA
AT CHILDREN OF THE ADVANCED PRESCHOOL AGE**

Аннотация: в статье представлен опыт включения в программу психолого-педагогического обследования детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями методов нейропсихологической диагностики с целью повышения качества дифференциации дислалии и стертой дизартрии.

Ключевые слова: методы нейропсихологической диагностики, нейропсихологический подход, дифференциальная диагностика, стертая дизартрия, дислалия, дети старшего дошкольного возраста, повышение эффективности диагностики.

Keywords: methods of neuropsychological diagnostics, neuropsychological approach, differential diagnostics, the erased dysarthria, dyslalia, children of the advanced preschool age, increase in efficiency of diagnostics.

Одним из важнейших компонентов психической деятельности человека является речевая функция. Именно в процессе речевого развития формируется познавательная и предметная деятельность ребенка, способность понятийного мышления. Любое нарушение речи в той или иной степени может отразиться на деятельности, поведении и социальной адаптации ребенка.

В настоящее время, в силу воздействия негативных биологических и социальных причин, отмечается значительное увеличение количества детей старшего дошкольного возраста, имеющих отклонения в речевом развитии. По данным МАУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Курчатовского района г. Челябинска», за период с октября 2018 г. по март 2019 г., среди детей в возрасте от 5 до 7 лет,

обследованных в психолого-медико-педагогической комиссии, у 71,5 % дошкольников выявлены нарушения речи, при этом наиболее распространенными среди них являются дислалия и стертая дизартрия.

Наличие у старших дошкольников выше указанных нарушений речи при отсутствии своевременной и качественной логопедической помощи может привести к нарушению формирования фонематического слуха, восприятия, навыков акустического анализа и синтеза, что негативно отразится на формировании письменной речи и успеваемости ученика в процессе школьного обучения.

В исследованиях ряда авторов (Л.В. Мелехова, И.И. Панченко, Е.Ф. Собонович, А.Ф. Чернопольская, Р.И. Мартынова, Э.Я. Сизова, Е.Н. Винарская, Л.В. Лопатина, Е.Ф. Архипова и др.) отмечается, что недостатки произношения у детей со стертой дизартрией по своему внешнему проявлению напоминают дислалию, что приводит к трудностям их дифференциальной диагностики.

По определению Б.М. Гриншпуна, дислалия (от греч. dis – приставка, означающая частичное расстройство, и lalio – говорю) – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата [3].

В свою очередь, в работах Л.В. Лопатиной отмечается, что стертая дизартрия является речевой патологией, которая проявляется в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникает вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга [4].

Анализ определений показывает, что причины возникновения данных речевых нарушений и их механизмы различаются, а также для стертой дизартрии, помимо нарушения звукопроизношения, характерны стойкие нарушения просодических компонентов речи.

Дифференциальная диагностика стертой дизартрии и дислалии у детей старшего дошкольного возраста имеет важное значение, так как от правильности логопедического заключения

зависят содержание индивидуальных программ логопедической помощи каждому ребенку и их эффективность.

Вопросами дифференциальной диагностики стертой дизартрии и дислалии у детей дошкольного возраста в разное время занимались Р.И. Мартынова, И.Б. Карелина, Р.А. Белова-Давид, Л.В. Лопатина, Е.Ф. Архипова и др.

В исследованиях Р.И. Мартыновой [5] отмечается, что дети с «легкой формой дизартрии» и функциональной дислалией несколько отстают от детей с нормальной речью по физическому развитию, степени сформированности зрительного и слухового восприятия, развитию высших психических функций (внимания, памяти, мышления, воображения).

Таким образом, для качественной дифференциации стертой дизартрии и дислалии необходимо проведение комплексного обследования, включающего изучение речевой и неречевой симптоматики.

Анализ сложившейся ситуации, а также возросшие требования к обучению и воспитанию детей с речевыми нарушениями поставил перед нами задачу повысить эффективность дифференциальной диагностики дислалии и стертой дизартрии. С этой целью мы включили в программу психолого-педагогического обследования детей с речевыми нарушениями методы нейропсихологической диагностики.

Основной блок нейропсихологических диагностических методик был создан в 1940–1960-е гг. А.Р. Лурией. Следует отметить, что ряд методик был им заимствован у других авторов. Например, проба на реципронную координацию принадлежит советскому психиатру Н.И. Озерецкому; пробы на пространственный праксис созданы Г. Хэдом. В настоящее время для детей дошкольного возраста применяются модификации классического нейропсихологического обследования, осуществленные Л.С. Цветковой, Е.Д. Хомской, А.В. Семенович, Э.Г. Симерницкой и др.

Использование методов нейропсихологической диагностики позволяет:

- проводить обследование в игровой форме с опорой на картинный материал, что соответствует перцептивному опыту ребенка;

- выявить психофизиологические особенности, лежащие в основе различных аномальных проявлений, первично сохранные звенья психической деятельности детей;

- определить оптимальные пути в процессе коррекционно-развивающего воспитания и обучения.

Данные методы являются доступными для понимания и времясберегающими, позволяющими ребенку сохранить достаточный уровень работоспособности на протяжении всей диагностики.

Для подтверждения нашей гипотезы о повышении эффективности дифференциальной диагностики дислалии и стертой дизартрии с использованием нейропсихологического подхода мы провели небольшое исследование на базе МАУ «ЦПП МСП Курчатковского района г. Челябинска», в период с октября 2018 г. по март 2019 г.

В исследовании принимали участие 226 детей в возрасте от 5 до 7 лет, из них 58 детей – девочки, 168 детей – мальчики.

Для исследования двигательных функций, гнозиса и высших психических функций мы использовали методы нейропсихологической диагностики и картинный материал, представленные в работах А.В. Семенович [7], Ж.М. Глозман, А.Ю. Потаниной, А.Е. Соболевой [2], Н.Я. Семаго, М.М. Семаго [6].

Перед процедурой обследования детей были проведены следующие мероприятия:

- 1) **сбор общих сведений о ребенке:** фамилия, имя, отчество и дата рождения ребенка; данные о родителях: возраст, здоровье, профессия, наличие вредных привычек, социальные условия в семье;

2) изучение медицинской и психолого-педагогической документации на ребенка:

– заключения отоларинголога, невролога, психиатра, офтальмолога, педиатра и т.д.;

– краткая характеристика ребенка по данным педагогических наблюдений (устойчивость внимания, работоспособность, ориентировка в окружающем, навыки самообслуживания, отношение ребенка к своему речевому дефекту);

– заключение психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации;

3) беседа с родителями ребенка для сбора анамнестических сведений и уточнения обстоятельств раннего развития ребенка и особенностей его поведения;

4) наблюдение за поведением ребенка в процессе его деятельности и общения с окружающими (для выявления психологических особенностей личности ребенка, а также особенностей его коммуникативного поведения).

Обследование всех детей начинается с **доброжелательной беседы**. В ходе беседы логопед знакомится с ребенком, старается установить с ним контакт, узнает о его интересах и предпочтениях в играх, чтобы опираться на них во время диагностики и тем самым вызвать у дошкольника интерес к проводимым мероприятиям и желание в них включиться. Во время беседы логопед также получает представление об общем умственном и речевом развитии ребенка, о некоторых особенностях его личности.

В ходе исследования нейропсихологические пробы использовались для оценки уровня сформированности следующих параметров:

1. Состояние ручной моторики

1.1. Кинестетический праксис

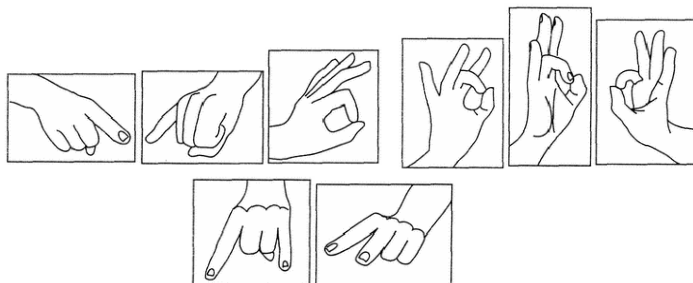


Рисунок 1 – Пробы для обследования кинестетического праксиса рук

Ребенку последовательно предлагается каждая из изображенных ниже поз пальцев (рисунок 1), которую он должен воспроизвести после инструкции взрослого: «Делай, как я». Поочередно обследуются обе руки, начиная с ведущей. После выполнения каждой позы ребенок свободно кладет руку на стол.

1.2. Кинетический (динамический) праксис

Проба «Пересчет пальцев». Ребенку предлагается поочередно коснуться каждым пальцем, начиная со второго, большого пальца той же руки, а затем сделать то же самое, но начиная с мизинца. Поочередно обследуются обе руки, начиная с ведущей.

Проба «Кулак – ребро – ладонь». После инструкции взрослого: «Делай, как я», выполняется последовательный ряд движений (рисунок 2); меняются лишь позы, сама рука не меняет месторасположения. Два раза ребенок выполняет задание вместе с взрослым медленно и молча, далее он делает самостоятельно и в более быстром темпе. Поочередно обследуются обе руки, начиная с ведущей.

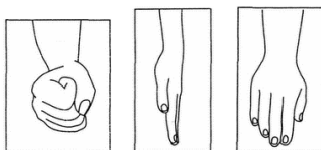


Рисунок 2 – Проба «Кулак – ребро – ладонь»

1.3. Реципрокная координация рук

Проба Н.И. Озерецкого. Взрослый предъявляет инструкцию: «Положи руки так же перед собой на стол, делай, как я». Далее выполняется одновременное изменение положений обеих кистей рук: одна рука сжата в кулак, другая с распрямленными пальцами (рисунок 3); меняются лишь позы, руки не меняют месторасположения. Два раза ребенок выполняет задание вместе с взрослым, далее он делает самостоятельно и в более быстром темпе.

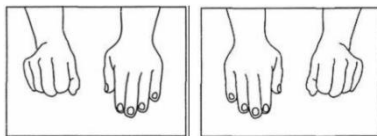


Рисунок 3 – Проба Н.И. Озерецкого

2. Состояние общей моторики

2.1. Статическая координация движений

Ребенку предлагается вытянуть руки в стороны параллельно полу и постоять на двух ногах, а далее на левой, правой ноге в течение 5 секунд. Задание выполняется сначала с открытыми глазами, а затем – с закрытыми.

2.2. Динамическая организация движений

Сначала ребенок прыгает на двух ногах с продвижением. Далее поочередно прыгает на правой / левой ноге.

Взрослый дает инструкцию: «Делай, как я. Когда я хлопну в ладоши, остановись, руки по швам». Ребенок вместе с взрослым шагает, как солдат, после хлопка ребенок останавливается, ноги вместе, руки по швам. Один раз взрослый выполняет задание совместно с ребенком, затем ребенок выполняет все самостоятельно.

3. Состояние зрительного гнозиса

3.1. Узнавание перечеркнутых изображений

Ребенку предлагается узнать изображенные на листе перечеркнутые предметы (рисунок 4) и дать им название.

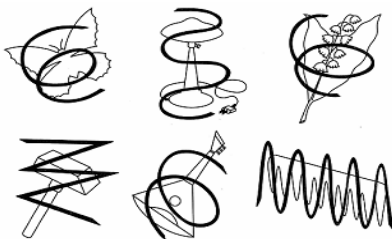


Рисунок 4 – Перечеркнутые изображения

Целесообразно не показывать ребенку, с какого изображения необходимо начинать узнавание, поскольку это позволяет обнаружить особенности стратегии восприятия. На листе слева направо расположены: в верхнем ряду – бабочка, лампа, ландыш; в нижнем ряду – молоток, балалайка, расческа.

3.2. Узнавание наложенных изображений (фигуры Поппельрейтора)

Ребенку предлагается узнать все изображения наложенных друг на друга контуров реальных объектов (рисунок 5) и дать каждому из объектов свое название. На листе приводятся две наиболее известные классические «фигуры Поппельрейтора»: ведро, топор, ножницы, кисточка, грабли и чайник, вилка, бутылка, миска, граненый стакан.

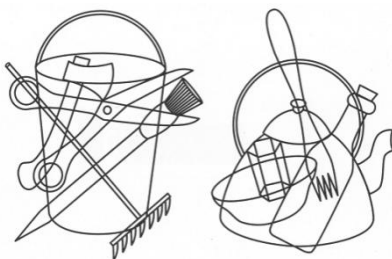


Рисунок 5 – Фигуры Поппельрейтора (наложенные изображения)

3.3. Узнавание недорисованных изображений

Ребенку предлагается узнать недорисованные предметы (рисунок 6) и дать им название.

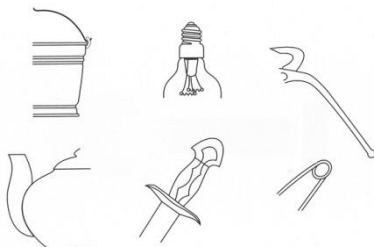


Рисунок 6 – Недорисованные изображения

Предметы расположены на листе в следующем порядке (слева направо): верхний ряд – ведро, лампочка, клещи; нижний ряд – чайник, сабля (меч), английская булавка.

3.4. Цветовой гнозис

Ребенку предлагается назвать основные цвета и их оттенки (рисунок 7).



Рисунок 7 – Проба диагностики цветового гнозиса

4. Состояние слухового гнозиса

4.1. Состояние слухового внимания и восприятия неречевых звуков

Исследование проводится в процессе узнавания и различения звучания музыкальных инструментов, звучащих игрушек, при определении источника звука.

4.2. Состояние слухового внимания и восприятия речи

Исследование проводится в процессе беседы и выполнения заданий, содержащих несколько последовательно данных инструкций (например: «Подойди к шкафу, возьми с нижней полки красный кубик, положи его на стол рядом с карандашами»).

4.3. Воспроизведение ритма

Ребенку предлагается послушать и повторить (отстучать) серии простых и акцентированных ударов (рисунок 8).

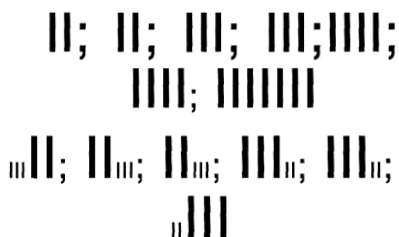


Рисунок 8 – Серии простых и акцентированных ударов

5. Состояние зрительной памяти

Ребенку предъявляется ряд из 5 (для детей 5 лет) или 7 (для детей 6 лет) изображений, ребенок дважды называет их. Далее взрослый убирает все картинки, а ребенок вспоминает и называет их в том порядке, в каком запомнил.

6. Состояние невербального и вербально-логического мышления

6.1. Исключение предметов

Тест «4-ый лишний»: ребенку предъявляются изображения четырех предметов (рисунок 9), три из которых можно объединить обобщающим словом, а четвертый предмет по отношению к ним окажется «лишним». Ребенку предлагается выделить один «неподходящий» предмет и объяснить, по какому признаку (принципу) он это сделал. Кроме того, он должен подобрать ко всем остальным изображениям обобщающее слово. Важным условием является речевое обоснование выбора.

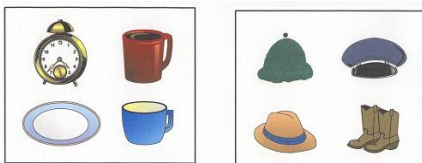


Рисунок 9 – Картинный материал на исключение предметов

6.2. Понимание переносного смысла высказываний (загадок)

Методика применяется для исследования особенностей мышления – целенаправленности, критичности, возможности понимания ребенком скрытого смысла и подтекста. Взрослый зачитывает загадки, а ребенок называет отгадки. Загадки предъявляются по степени усложнения понимания их переносного смысла.

7. Сформированность пространственных представлений

7.1. Складывание разрезных картинок

Ребенку предлагается сложить из кусочков, находящихся перед ним, целую картинку (рисунок 10).

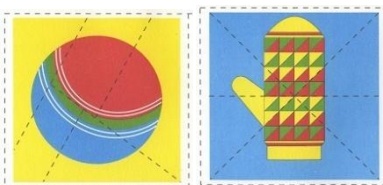


Рисунок 10 – Проба на складывание разрезных картинок

7.2. Понимание и употребление предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов

Работа с ребенком начиналась с выявления знания им предлогов и понятий, обозначающих расположение объектов в пространстве по вертикальной оси (рисунок 11): выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между. Далее исследовалось употребление и понимание предлогов и слов, обозначающих взаиморасположение объектов в пространстве по горизонтальной оси (в глубину),

включая право-левую ориентировку: перед, за, спереди от, сзади от, лево, право, слева, левее, правее и т.п.

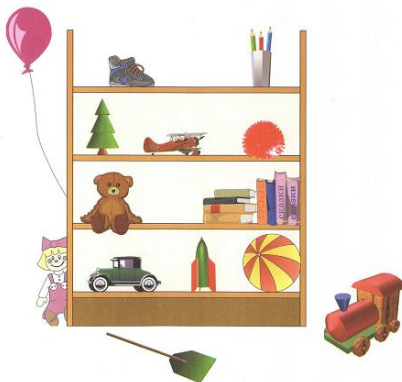


Рисунок 11 – Проба на понимание и употребление предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов

В ходе дифференциальной диагностики стертой дизартрии и дислалии с использованием нейропсихологического подхода нами получены следующие результаты.

Нарушения мелкой моторики были отмечены у 56,6 % детей с дислалией и 82,3 % детей со стертой дизартрией, которые проявлялись в замедленном темпе выполнения заданий, недостаточной координации движений, длительном поиске позы, недостаточном объеме движений, а также недостаточной координации движений. Следует отметить, что у детей со стертой дизартрией были отмечены синкинезии, нарушения последовательности выполнения движений, недостаточная переключаемости с одного движения на другое, трудности удержания позы, что обусловлено наличием микроорганического поражения головного мозга у данной категории детей.

Нарушения общей моторики выявлены у 20,4 % детей с дислалией и 81,4 % детей со стертой дизартрией. У большинства детей вызвали затруднения задания на обследование статической координации движений: дети плохо удерживали равновесие, стоя

на одной ноге (и на левой, и на правой), быстро оступались, искали опору. Для детей со стертой дизартрией также были отмечены нарушения динамической координации движений, которые проявлялись в недостаточной плавности, точности, переключаемости движений, трудностях удержания равновесия при остановке по команде, что характерно для данной категории детей.

Анализ результатов обследования состояния зрительного гнозиса показал, что у детей старшего дошкольного возраста наибольшие трудности возникали при восприятии недорисованных изображений (у 9,7 % детей с дислалией и 36,4 % детей со стертой дизартрией) и перечеркнутых изображений (у 2,7 % детей с дислалией и 26,4 % детей со стертой дизартрией).

В ходе обследования было выявлено недоразвитие слухового гнозиса у 44,2 % детей с дислалией и 77 % детей со стертой дизартрией. При этом у детей с дислалией трудности возникали при восприятии четырехступенчатой инструкции взрослого. У детей со стертой дизартрией помимо этого отмечались ошибки дифференциации звучания музыкальных инструментов, звучащих игрушек, определения источника звука, воспроизведения серии простых и акцентированных ударов, что характерно для детей данной категории.

Недостаточный объем зрительной памяти был отмечен у 30,1 % детей с дислалией и 58,4 % детей со стертой дизартрией.

Сравнительный анализ мыслительных операций показал, что 57,5 % детей с дислалией и 82,3 % детей со стертой дизартрией исключали «лишний» предмет из 4-х представленных предметов по несущественному признаку и / или испытывали трудности при подборе обобщающих слов. Понимание иносказательного смысла высказываний (загадки, пословицы, поговорки) снижено у 23,9 % детей с дислалией и у 67,2 % детей со стертой дизартрией.

Недостаточная сформированность пространственных представлений в большей степени характерна для детей со стертой

дизартрией. Так, трудности при складывании разрезных картинок испытывали 48,7 % детей со стертой дизартрией и 14,4 % детей с дислалией.

Ошибки употребления предлогов при анализе взаиморасположения объектов в пространстве и в ориентации «право – лево» были выявлены у 80,5 % детей со стертой дизартрией и 39,8 % детей с дислалией.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что более грубые нарушения двигательных функций, зрительного, слухового гнозиса, памяти, мышления и пространственных представлений характерны для детей со стертой дизартрией, что объясняется наличием у них микроорганического поражения головного мозга.

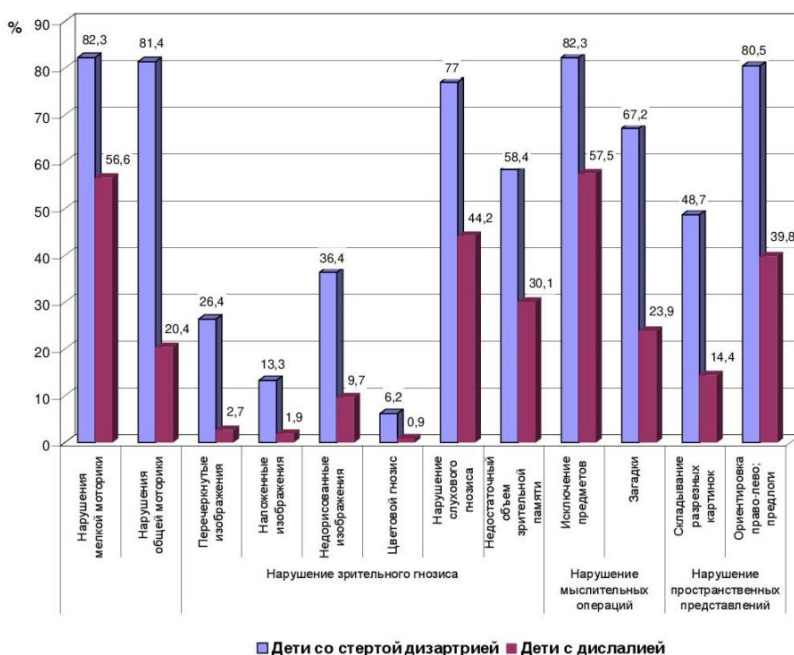


Рисунок 12 – Сравнительный анализ психофизиологических особенностей, лежащих в основе дислалии и стертой дизартрии у детей старшего дошкольного возраста

Сравнительный анализ психофизиологических особенностей, лежащих в основе дислалии и стертой дизартрии у детей старшего дошкольного возраста представлен в виде диаграммы на рисунке 12.

После диагностики детей с использованием нейропсихологического подхода проводилось углубленное логопедическое обследование, включающее исследование особенностей речевого дыхания, голосовой функции и состояния просодических компонентов речи в процессе спонтанной организованной речи [1].

Проведение комплексного обследования старших дошкольников позволило прийти к выводу о том, что у 43,3 % детей отмечается дислалия, а у 56,7 % детей – стертая дизартрия.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась – использование нейропсихологических методов позволило повысить качество дифференциальной диагностики стертой дизартрии и дислалии, вывести логопедические заключения, соответствующие структуре речевой недостаточности, разработать эффективные рекомендации по коррекции данных речевых нарушений, что в свою очередь имеет большое значение для формирования социально адаптированной личности.

Библиографический список

1. Волосатова, Е.Л. Комплексная дифференциация стертой дизартрии и дислалии у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Е. Л. Волосатова, Е. В. Шереметьева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск, 2016. – № 8. – С. 20–27.
2. Глозман, Ж. М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте [Текст] / Ж. М. Глозман, А. Ю. Потанина, А. Е. Соболева. – СПб.: Питер, 2006. – 80 с.
3. Гриншпун, Б.М. Дислалия [Текст] / Б.М. Гриншпун // Хрестоматия по логопедии: в 2 т.; под ред. Л.С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – Т.1. – С. 108–119.
4. Лопатина, Л. В. Дифференциальная диагностика стертой дизартрии и функциональных расстройств звукопроизношения [Текст] / Л. В. Лопатина //

Материалы конференции «Реабилитация пациентов с расстройствами речи». – СПб.: 2000. – С. 177–182.

5. Мартынова, Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией [Текст] / Р. И. Мартынова // Расстройства речи и методы их устранения / под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. – М. – 1975. – С. 79–91.

6. Семаго, Н. Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2012. – 46 с.

7. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст] / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.

Д.В. Воробьева, Л.Б. Осипова, Л.Б. Фомина

МОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

MOTOR DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Аннотация: в статье описаны особенности моторного развития детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Рассмотрено понятие моторного развития, даны определения крупной и мелкой моторики, раскрыты условия моторного развития ребенка. На основе анализа теоретических источников дана характеристика моторной сферы детей с нарушениями зрения, описаны особенности основных видов движений и мелкой моторики.

Ключевые слова: моторное развитие, мелкая моторика, крупная моторика, двигательная деятельность, дети дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Keywords: motor development, fine motor skills, large motor skills, motor activity, preschool children with visual impairment.

Моторное развитие играет важную роль в жизни человека, так как обеспечивает различные сферы его деятельности.

В определении понятия моторного развития мы придерживаемся мнения В.П. Дудьева, который рассматривает его как овладение различными двигательными актами через овладение каждым

конкретным движением, его усвоением, закреплением и последующим применением в составе двигательной деятельности. При этом С.О. Филиппова [12] утверждает, что на каждом возрастном этапе произвольные движения человека изменяются, что проявляется в динамике усложнения двигательных действий, развития двигательных качеств и формирования двигательных навыков.

В основе двигательной деятельности лежат определённые уровни организации движений (Н.А. Бернштейн), и условия их формирования, заключающиеся в согласованной работе систем кинетической, кинестетической и зрительно-пространственной афферентации (А.Р. Лурия). Базой формирования основных видов движения является определённый уровень развития двигательных, или моторных, качеств (тонус, сила, ловкость, согласованность и др.).

Рассматривая вопросы общей и мелкой моторики, авторы ссылаются на определение И.И. Будницкой. По ее словам, общая моторика – это двигательная деятельность, которая осуществляется за счет работы крупных мышц тела. Под мелкой моторикой автор понимает двигательную деятельность, «которая обуславливается скоординированной работой мелких мышц руки и глаза, умение выполнять точно дозированные целенаправленные действия руками» [5, с. 226–227]. В ходе моторного развития у ребенка совершенствуются его двигательные качества, формируются моторные навыки, которые, по мнению Д. Баттерворта, М. Харрис, проявляются в организованной последовательности целенаправленных произвольных действий.

Всякое произвольное движение, по мнению Л.Б. Осиповой, предполагает наличие некоторых условий, без которых оно не может должным образом осуществляться, а именно: сохранность силы и точности движений, с одной стороны, и нормальное обеспечение тонуса, который является основой для их четкой координации, с другой; сохранность того комплекса афферентаций

(кинестетическая, зрительно-пространственная, кинетическая), в пределах которых строится каждое целенаправленное движение, согласование двигательного акта с внешним пространством при ведущей роли зрительной афферентации [9].

Таким образом, моторное развитие – это процесс овладения различными двигательными актами, совершенствование которых происходит в ходе физического развития ребёнка; включает развитие таких качеств как сила, быстрота, выносливость, ловкость и гибкость; подразумевает развитие мелкой и крупной моторики.

Ученые отмечают, что дошкольный возраст это возраст интенсивного моторного развития ребёнка. Вместе с тем, при различных отклонениях развития, в том числе при нарушении зрения, отмечаются сложности моторного развития ребёнка. Особенности моторного развития у детей со зрительной патологией обуславливаются наличием нарушений зрительного восприятия и отклонений в двигательной сфере [1; 2; 12].

Анализ работ Л.А. Дружининой [6], Л.Б. Осиповой [8; 9], Л.И. Плаксиной [10] и др. [3; 4; 7] позволил установить, что у детей с нарушениями зрения не только затруднено познание свойств и качеств предметов, формирование представлений и понятий, но и отмечается отставание в развитии многих навыков, в том числе и моторных. Из-за снижения зрения дети не могут спонтанно по подражанию окружающим овладеть различными предметно-практическими действиями, как это происходит у нормально видящих детей. Вследствие малой двигательной активности мышцы рук и тела детей с нарушениями зрения оказываются вялыми или слишком напряженными. В связи с отставанием в моторном развитии затруднено овладение детьми простейшими, жизненно необходимыми умениями и навыками самообслуживания. Их движения отличаются неловкостью, чрезмерной замедленностью, плохой координированностью. Все это отрицательно сказывается на формировании предметно-практической деятельности детей.

При изучении мелкой моторики у детей с нарушениями зрения, Л.Б. Осипова отмечает нарушение у них согласованности движений, скованность движений, недостаточную сформированность формообразующих движений рук. Движения и действия детей не скоординированные [2; 3; 9]. Было отмечено, что мелкая моторика детей дошкольного возраста с нарушениями зрения имеет ряд особенностей. Заметны сложности при удержании позы, нарушен мышечный тонус, отмечается диффузность движений, сложности в переключаемости движений и в переносе движений с одной руки на другую, недостаточность развития моторных качеств в процессе манипулирования с предметами, которая проявляется в нарушении траектории движений, малой маневренности движений. Данные нарушения требуют организации целенаправленной коррекционной работы по развитию мелкой моторики у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Л.И. Солнцева, С.М. Хорош, Л.С. Сековец отмечают, что дети с нарушениями зрения испытывают трудности при ходьбе и беге: движения рук и ног не согласованы, стопы ног ставятся широко, темп неравномерный, из-за нарушения равновесия дети вынуждены останавливаться при ходьбе, при этом теряется направление [11]. В связи с недостаточностью зрительного контроля и анализа за движением наблюдается снижение двигательной активности, что приводит к сложностям формирования основных параметров в ходьбе и прежде всего сохранения прямолинейности движения. Двигательные качества у детей развиты недостаточно. Выполнение прыжков детьми также затруднено: отмечается низкая техническая подготовка, допускаются ошибки во всех фазах (толчке, полете, приземлении) выполнения движения. Специфика движений у детей проявляется и в овладении лазанием, где основными показателями являются: сохранение равновесия при движении, согласованность движений рук и ног, а также уровень зрительного контроля за движением.

Следовательно, зрительный дефект обуславливает нарушения моторной сферы детей, что проявляется в недоразвитии как крупной моторики (сидение, ползание, самостоятельная ходьба и другие виды движений), так и мелкой моторики, что затрудняет предметно-практическую деятельность, манипуляции с предметами и требует целенаправленной коррекционной работы.

Библиографический список

1. Vasilyeva, V.S. Tutoring in a family raising an infant with special health needs (Тьюторское сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья) [Электронный ресурс] / V.S. Vasilyeva, L.A. Druzhinina, L.M. Lapshina, L.B. Osipova, E.V. Reznikova // Espacios: Education. – 2018. –Vol. 39 (# 02). – P. 32. Режим доступа: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n02/18390232.html> (дата обращения 19.03.2019 г.).

2. Андрющенко, Е.В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (3–5 лет) : методическое пособие для тифлопедагогов ДОУ [Текст] / Е.В. Андрющенко, Л.Б. Осипова, Н.Я. Ратанова. – Челябинск, 2017. – 96 с.

3. Андрющенко, Е.В. Взаимодействие с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями зрения: в помощь тифлопедагогу [Текст]: учеб.-методич. пособие / Е.В. Андрющенко, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2018. – 143 с.

4. Андрющенко, Е.В. Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога [Текст]: методич. рекомендации учителям-дефектологам ДОУ / Е.В. Андрющенко, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2016. – 161 с.

5. Баттерворт, Д. Принципы психологии развития: перевод с англ. [Текст] / Д. Баттерворт, М. Харрис. – М.: Когито-Центр, 2000. – 349 с.

6. Дружинина, Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения [Текст] / Л.А. Дружинина. – М.: Экзамен, 2006. – 159 с.

7. Дружинина, Л.А. Специфика коррекционной работы по развитию мелкой моторики и осязания у слабовидящих дошкольников в условиях образовательной организации [Текст] / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова // Вестник ЧГПУ. – 2016. – № 8. – С. 37–44.

8. Осипова, Л.Б. Коррекция зрительного восприятия: Конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкольного возраста от 5 до 7 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире [Текст]: методич. пособие для тифлопедагогов / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева / под ред. В.Я. Салаховой. – Челябинск: изд-во ИИУМЦ «Образование», 2004. – 188 с.

9. Осипова, Л.Б. Условия развития осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности [Текст]: монография / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 111 с.

10. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 2000. – 139 с.

11. Сековец, Л.С. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию детей дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] / Л.С. Сековец. – Н. Новгород: Изд. Ю.А. Николаев, 2001. – 168 с.

12. Теоретические и методические основы физического воспитания и развития детей раннего дошкольного возраста [Текст]: учеб. для студ. / С.О. Филиппова [и др.]; под ред. С.О. Филипповой. – 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2014. – 304 с.

К.В. Воробьева, А.А. Ковалёва

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

CORRECTION OF VIOLATIONS OF SYLLABIC STRUCTURE OF SPEECH INPRESCHOOL CHILDREN WITH MOTOR ALALIA

Аннотация: в статье представлен анализ проблемы теоретического и экспериментального изучения и коррекции слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией.

Ключевые слова: моторная алалия, слоговая структура слова, дошкольники, коррекция.

Keywords: motor alalia, syllabic structure of words, preschoolers, correction.

Актуальность изучаемой проблемы подтверждается тем фактом, что нарушения слоговой структуры слова отличаются стойкостью, что задерживает процесс овладения речью: мешает нормальному развитию устной речи, затрудняют общение детей. Данные нарушения замедляют и искажают усвоение ребенком грамматического строя родного языка, препятствуют овладению навыками звукового анализа и синтеза, что в будущем заметно усложнит усвоение процессов чтения и письма, и в дальнейшем усвоение школьной программы. Коррекция слоговой структуры слова

является одной из приоритетных задач логопедической работы с детьми дошкольного возраста. При моторной алалии данная проблема представляет особый интерес, так как нарушения на уровне воспроизведения ритмических структур, слогов и слов значительно замедляют и без того замедленный темп речевого развития при данном речевом нарушении.

Анализ теоретических источников показал, что слог – минимальная произносительная единица, одна артикуляционная команда, которая связывает несколько звуков. Несколько таких команд могут составить слово, при условии, что команды были правильно выполнены органами артикуляционного аппарата. Под слоговой структурой слова, по мнению А.К. Марковой, понимается чередование ударного и безударного слога [5].

Причину трудностей правильного воспроизведения слоговой структуры слова у детей с моторной алалией Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина видят в состоянии моторных возможностей ребёнка, и, в связи с этим, утверждают, что наиболее характерными для данной категории нарушениями являются: элизии, антиципации, итерации и сокращение стечений согласных[6].

В то же время Л.В. Мелихова подчеркивает, что у детей с моторной формой алалии уже после периода безречья и лепетаний в речи возникают слова, которые сильно искажены, пропускаются и заменяются звуки, трудные для произношения, появляются перестановки слогов и слов, слово сокращается и упрощается, характерны парафазии и контаминации [4].

Таким образом, проведенный нами анализ литературных источников показал, что нарушения слоговой структуры слова у детей изучаемой категории во многом обусловлены моторными возможностями артикуляционного аппарата ребенка, несформированностью тонких артикуляционных движений, трудностями переключения с уклада на уклад.

Для изучения состояния слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией нами была составлена программа обследования, включающая в себя задания из методик, предложенных З.Е. Агранович, Г.В. Бабиной и Н.Ю. Сафонкиной [1; 2].

Обследование проводилось на базе МБДОУ «ДС № 8» г. Чебаркуля Челябинской области с детьми дошкольного возраста с моторной алалией в количестве 3 человек и представляло собой задания, сгруппированные в три серии:

1. Обследование способности воспроизводить по подражанию ритмические структуры (с наличием опоры на зрительное восприятие и без неё изолированные удары, серии простых ударов, акцентированные удары).

2. Обследование способности самостоятельно воспроизвести по подражанию различные типы слогов (открытые, закрытые, со стечением).

3. Обследование способности самостоятельно воспроизводить слова разной слоговой структуры.

Диагностический материал был подобран таким образом, что в произносимых ребенком словах практически исключается наличие трудных для произношения звуков.

Анализ результатов показал, что дети не улавливают в полной мере предложенный им ритм. Искажают или упрощают структуру рисунка, изменяют темп. Дети успешно воспринимают и воспроизводят прямые слоги. Небольшие затруднения вызывает воспроизведение обратных слогов. Общей трудностью является восприятие и воспроизведение слогов со стечением согласных звуков: дети либо отказываются воспроизводить слог, либо проговаривают слоги первых двух видов. Также нами было отмечено то, что у детей в большей степени преобладают трудности в произнесении слов 8, 9, 11, 12, 13 и 14 классов. В экспериментальной группе самыми распространенными ошибками были: нарушения коли-

чества слогов (элизии, итерации); последовательности слогов в слове (перестановки звуков соседних слогов); искажения структуры отдельного слова (сокращение стечения согласных, превращающее закрытый слог в открытый).

Проанализировав результаты обследования, мы выявили, что для детей с изучаемым речевым нарушением особую трудность представляет произнесение слогов и слов со стечениями согласных звуков в начале и середине слов.

Таким образом, анализ полученных данных констатирующего эксперимента позволяет сделать вывод о том, что слоговая структура слова у детей дошкольного возраста с моторной формой алалии сформирована недостаточно, следовательно, необходимо определить содержание соответствующей коррекционной работы.

На основе изучения методик З.Е. Агранович, Г.В. Бабиной и Н.Ю. Сафонкиной, С.Е. Большаковой [1; 2; 3] нами определено содержание логопедической коррекции слоговой структуры слова у изучаемой категории детей. С учетом полученных экспериментальных данных и анализа методических разработок выше указанных авторов нами составлены индивидуальные программы коррекции слоговой структуры для детей дошкольного возраста с моторной алалией.

Данные программы состоят из игр и упражнений, систематизированных по следующим блокам:

1. Формирование предпосылок развития слоговой структуры слова: работа над развитием восприятия и воспроизведения темпо-ритмических структур; формирование пространственных представлений и оптико-пространственной ориентации; развитие моторных функций: пространственной организации и сложных параметров серийных движений и действий (динамических, темпоральных и других характеристик движений).

2. Работа над гласными.

3. Работа над слогами.

4. Работа над слогами со стечениями согласных.

5. Работа над словами.

Далее представим примерные игры и упражнения по некоторым блокам.

Игры и упражнения в работе со слогами. 1. «Посчитай». Дети воспроизводят хлопками услышанное количество слогов. 2. «Бусы». Нанизывание бусин, колец с одновременным произнесением цепочки слогов (на каждое кольцо – один слог).

Игры и упражнения в работе со словами. 1. «Прятки». Логопед говорит ребенку, что животные играют в прятки, а затем предлагает посмотреть и сказать, кто куда спрятался (зайчик под кустом, медведь за пеньком, белка за елкой). 2. «Подумай и назови». Логопед раскладывает картинки перед ребенком, уточняя названия предметов, и говорит: «Я буду задавать вопросы, а ты отвечать» (едет кто? – мальчик, едет что? – вагон, машина).

Данные игры и упражнения включались в структуру логопедических занятий, деятельность воспитателя и, конечно, родителей. Очень важно, чтобы семья принимала активное и сознательное участие в коррекционном процессе. Родители должны обладать не только стремлением помочь ребенку, но и желанием повысить собственную педагогическую компетентность и осведомленность в вопросах воспитания, развития и коррекции [7].

Таким образом, предложенные нами приемы работы позволяют сформировать основу для усвоения слоговой структуры слова, способствовать овладению умением воспроизводить слова различного слогового состава. Кроме того, у детей будет развиваться фонематическое восприятие, преодолеваются лексико-грамматические нарушения; совершенствуются зрительное и слуховое внимание. У детей изучаемой категории появиться уверенность, которая поможет им в общении как со сверстниками, так и со взрослыми.

Библиографический список

1. Агранович, Е.З. Логопедическая работа по преодолению нарушения слоговой структуры слов у детей [Текст] / Е.З. Агранович. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 48 с.
2. Бабина, Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие [Текст] / Г.В.Бабина, Н.Ю. Сафонкина. – М.: Книголюб, 2005. – 96 с.
3. Большакова, С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей [Текст]: метод. пособие / С.Е. Большакова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 56 с.
4. Мелихова, Л.В. Моторная алалия [Текст] / Л.В. Мелихова // Очерки по патологии речи и голоса. – М., 1960. – № 1.
5. Маркова, А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией [Текст] / А.К. Маркова; под ред. Р.Е. Левиной // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. – М., 1961. – С. 59–70.
6. Филичева, Т.Б. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкольных учреждений [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В.Чиркина. – М.: Профессиональное образование, 1993. – 232 с.
7. Шумилова, Е.А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве [Текст] / Е.А. Шумилова, А.А. Ковалева // Вестник ЧГПУ. – 2015. – № 10. – С. 98–103.

И.В. Воротникова

СОЦИАЛЬНОЕ ОБСЛУЖИВАНИЕ НА ДОМУ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА И ИНВАЛИДОВ В ГОРОДЕ ЧЕЛЯБИНСКЕ

SOCIAL CARE AT HOME FOR SENIOR CITIZENS AND PEOPLE WITH DISABILITIES IN CHELYABINSK

Аннотация: в статье представлена тема организации социального обслуживания на дому населения города Челябинска.

Ключевые слова: социальное обслуживание, социальные услуги.

Keywords: social care, social service.

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 года важнейшими направлениями инновационного развития государства являются создание эффективной адресной системы поддержки гра-

ждан пожилого возраста и инвалидов, решение вопросов полного удовлетворения потребности пожилых людей в уходе [1].

Для оказания государственной помощи гражданам пожилого возраста и инвалидам комплексные центры социального обслуживания населения города Челябинска (муниципальные бюджетные учреждения) развивают различные формы предоставления социальных услуг гражданам: стационарную, полустационарную, социальное обслуживание на дому и срочную социальную.

Социальные работники поддерживают социальный, психологический и физический статус находящихся на обслуживании граждан, оптимизируют их затраты на получение различных видов помощи, повышают качество и доступность социальных услуг.

В соответствии с Федеральным законом «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации», Законом Челябинской области «Об организации социального обслуживания граждан в Челябинской области» Постановлением Правительства Челябинской области от 21.10.2015 г. № 546-П утверждены порядки предоставления социальных услуг [2].

Гражданину предоставляются социальные услуги на дому при наличии обстоятельств: 1) полная или частичная утрата способности либо возможности осуществлять самообслуживание и (или) самостоятельно передвигаться, обеспечивать основные жизненные потребности в силу заболевания, травмы, возраста или наличия инвалидности; 2) наличие в семье инвалида, в том числе ребенка-инвалида, нуждающегося в постоянном постороннем уходе.

Решение о предоставлении социальных услуг на дому гражданину принимается уполномоченным органом местного самоуправления по месту жительства (пребывания) заявителя – районными управлениями социальной защиты населения Администрации города Челябинска.

Стандарт предоставления социальных услуг в форме социального обслуживания на дому включает: социально-бытовые, соци-

ально-медицинские, социально-психологические, социально-правовые услуги, услуги в целях повышения коммуникативного потенциала получателей социальных услуг [3, с. 126–142].

Социальные услуги предоставляются в соответствии с Индивидуальной программой предоставления социальных услуг (ИППСУ) – документом, в котором указаны форма социального обслуживания, виды, объем, периодичность, условия, сроки предоставления социальных услуг, перечень рекомендуемых поставщиков социальных услуг, а также мероприятия по социальному сопровождению. Индивидуальная программа для гражданина или его законного представителя имеет рекомендательный характер, для поставщика социальных услуг – обязательный характер [4].

Результатом предоставления социальных услуг в форме социального обслуживания на дому является улучшение условий жизнедеятельности получателя социальных услуг и (или) расширение его возможностей самостоятельно обеспечивать свои основные жизненные потребности.

Библиографический список

1. Антипова, Е.И. Развитие стационарозамещающих технологий социальной работы с маломобильными гражданами (опыт Челябинского городского округа) [Текст] / Е.И. Антипова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6.

2. Постановление Правительства Челябинской области от 21.10.20145 г. № 546-П «Об утверждении порядков предоставления социальных услуг поставщиками социальных услуг» [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://pravmin74.ru/npa/postanovlenie-pravitelstva-chelyabinskoy-oblasti-ot-21-oktyabrya-2015-goda-no546-p-ob><http://pravmin74.ru/npa/postanovlenie-pravitelstva-chelyabinskoy-oblasti-ot-21-oktyabrya-2015-goda-no546-p-ob> (дата обращения 30.04.2019 г.).

3. Порядок предоставления социальных услуг поставщиками социальных услуг в форме социального обслуживания на дому [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [file://C:/Users/mt_user/Downloads/546-p_1%20\(1\).pdf](file://C:/Users/mt_user/Downloads/546-p_1%20(1).pdf) (дата обращения 30.04.2019 г.).

4. Федеральный закон от 28.12.2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации», Статья 16. Индивидуальная программа [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

М.А. Ворохобина

Научный руководитель – *Е.В. Резникова*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА
РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**USE OF PLAYBACK PLAYING AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF THE
LEXICO-GRAMMATIC PARTY OF SPEECH OF CHILDREN OF THE SENIOR
OF PRESCHOOL AGE WITH GENERAL DISABILITY OF SPEECH**

Аннотация: в статье представлено положение, подтверждающее, что активное использование сюжетно-ролевой игры в ходе психолого-педагогического сопровождения ребенка с общим недоразвитием речи способствует улучшению лексико-грамматической стороны речи старшего дошкольника.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, сюжетно-ролевая игра, приёмы развития лексико-грамматической стороны речи.

Keywords: general speech underdevelopment, subject-role-playing game, methods of development of the lexical-grammatical side of speech.

Общее недоразвитие речи – это сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. В совокупности эти проявления указывают на системное нарушение смысловой и произносительной сторон речи. Преобладающее большинство детей старшего дошкольного возраста с ОНР характеризуется низким уровнем развития лексико-грамматической стороны речи [4].

Активной практикой детского речевого общения выступает сюжетно-ролевая игра. В ходе нее воспроизводятся нормы чело-

веческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности. Присущие сюжетно-ролевой игре быстрая смена ситуаций, их нестандартный характер и необходимость приспособления к ним играющих создают благоприятные условия для развития лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР [8].

Сущность сюжетно-ролевой игры как ведущего вида деятельности заключается в том, что дети отражают в ней различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых, уточняют свои знания об окружающей действительности. Постоянно, находясь в игровой среде, дети, общаясь друг с другом, совместно решают поставленные речевые задачи.

Посредством сюжетно-ролевой игры реализуются благоприятные пути формирования лексико-грамматической стороны речи: создается благоприятная языковая среда с образцами грамотной речи, появляется возможность специального обучения детей трудным грамматическим формам, направленным на предупреждение ошибок, осуществляется формирование грамматических навыков в практике речевого общения, происходит исправление грамматических ошибок в речи детей [3].

Ведущими приемами развития лексико-грамматической стороны речи можно назвать образец, объяснение, указание, сравнение, повторение. Они предупреждают ошибки детей, помогают сосредоточить внимание ребенка на правильной форме слова или конструкции предложения. Эффективными являются и такие приемы, как создание проблемных ситуаций, подсказ нужной формы, исправление ошибки, вопросы подсказывающего и оценочного характера, привлечение детей к исправлению ошибок, напоминание о том, как сказать правильно.

Игры детей в повседневной жизни дают возможность незаметно, в привычной для детей обстановке упражнять дошкольников в употреблении правильных грамматических форм, фиксировать типичные ошибки, давать образец правильной речи [5].

Проведение сюжетно-ролевой игры включает в себя следующие компоненты: познакомить детей с содержанием игры, с игровым материалом; объяснить ход и правила игры; показать игровые действия, обыграть вместе с детьми различные ситуации; подвести итоги игры (отметить и приветствовать успехи детей, поощрять самостоятельность, поддерживать инициативу).

В ходе коррекционной работы используются беседы, рассматривание сюжетных картин. Эти приемы используются в целях актуализации знаний по теме сюжета, что позволяет детям обогатить словарный запас и в ходе сюжетно-ролевой игры активизировать свои речевые высказывания.

При подготовке к сюжетно-ролевой игре используются разнообразные приемы: сюрпризные моменты с целью поддержания интереса детей к игре; чтение книг по теме игры, обсуждение сюжета, поступков героев; проведение экскурсии по теме игры; наблюдение за трудом взрослых в ближайшем окружении ребенка (врача, медсестры, повара, швеи и т.д.); проведение бесед о различных профессиях, сопровождаемых рассматриванием соответствующих иллюстраций; оказание детям помощи в организации игровой обстановки; внесение новых атрибутов, уточнение их значения, вариантов применения, привлечение детей к изготовлению и оформлению атрибутов; поручение детям поговорить с родителями по теме игры (чем интересна та или иная профессия), после чего дети делятся друг с другом тем, что узнали; поручение родителям посетить с детьми почту, зоопарк, автовокзал, магазины и т.д.; обменяться впечатлениями; обсуждение с детьми плана сюжетно-ролевой игры с использованием карт-схем [5].

Сюжетно-ролевая игра выступает средством развития лексико-грамматической стороны речи и включает в себя работу над словом, словосочетанием и предложением. Эти направления коррекционной работы тесно связаны между собой и реализуются параллельно. Так, например, расширение объема словаря и уточнение значений слов проводится в ходе работы над предложением [1].

Подбор речевого материала осуществляется в соответствии с лексической темой. В ходе коррекционной работы по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством сюжетно-ролевой игры используются серии сюжетно-ролевых игр по сюжетам: «Купание малыша»; «Одевание на прогулку»; «Прогулка в парке»; «Семья»; «Чашепитие в семье»; «В магазине»; «Поликлиника»; «Почта» и др., которые реализуются согласно тематическому планированию. Необходимым условием успешного развития лексико-грамматической стороны речи детей в сюжетно-ролевой игре является подбор разнообразных игрушек. Наряду с сюжетными игрушками, изображающими в уменьшительном виде реальные предметы, в игре используются предметы-заместители [6].

Коррекционная работа по развитию лексико-грамматического строя речи посредством сюжетно-ролевой игры проходит при реализации одной темы на 5-ти занятиях, в ходе которых систематично реализуются следующие этапы коррекционного воздействия: обогащения опыта и знаний дошкольников для последующего использования в игре; демонстрация педагогом элементов сюжетно-ролевой игры с предварительным и попутным разъяснением; последующее введение детей в игровую ситуацию; отсроченное выполнение детьми игровых действий по подражанию в созданной игровой ситуации; стимулирование речевых высказываний в игровой деятельности [2; 7].

Работа по исследуемому направлению показывает, что использование сюжетно-ролевых игр пополняет и активизирует словарь детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на основе углублений знаний о ближайшем окружении, расширении представлений о предметах, явлениях, событиях, выходящих за рамки привычного окружения. Использование подобного рода игр помогает вводить в словарь детей существительные, обозначающие профессии, глаголы, характеризующие трудовые действия, усложняет грамматические формы детских высказываний.

Активное использование сюжетно-ролевой игры в ходе психолого-педагогического сопровождения ребенка с общим недоразвитием речи способствует улучшению лексико-грамматической стороны речи старшего дошкольника.

Библиографический список

1. Бойкова, С.В. Развитие лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР [Текст] / С.В. Бойкова // Логопед в детском саду. – 2006. – № 3. – С. 21–30.
2. Комарова, Н.Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду [Текст] / Н.Ф. Комарова. – М.: Скрипторий, 2010. – 157 с.
3. Короткова, Н.А. Педагогические принципы организации сюжетно-ролевой игры [Текст] / А.В. Короткова, Н.Я. Михайленко // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 4. – С. 33–39.
4. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
5. Смирнова, Е.О. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника [Текст] / Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 62–70.
6. Соловьева, Л.Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития вербальной коммуникации детей с общим недоразвитием речи шестого года жизни: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Л.Г. Соловьева. – М.: МГУ, 1998. – 21 с.
7. Троян, Л.В. Использование сюжетно-ролевой игры в коррекционно-речевых целях с детьми общего недоразвития речи III уровня [Текст] / Л.В. Троян // Логопед. – 2005. – № 3. – С. 32–39.
8. Усачева, Л.Н. Коррекционная направленность игровой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи (сюжетно-ролевая игра): автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Л.Н. Усачева. – М.: МГУ, 1983. – 24 с.

О.А. Втулкина

Научный руководитель – Н.А. Соколова

МОДЕЛЬ СЛУЖБЫ ПРИМИРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

THE SERVICE MODEL OF RECONCILIATION IN THE CONTEXT OF SOCIAL REHABILITATION CENTER FOR MINORS

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальность внедрения в деятельность социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних медиативных технологий как альтернативы другим способам урегулирования и предупреждения конфликтных ситуаций, описана модель службы примирения в условиях данного учреждения.

Ключевые слова: социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних, служба примирения, медиация, конфликт, конфликтная ситуация.

Keywords: social rehabilitation center for minors, reconciliation service, mediation, conflict, conflict situation.

Деятельность социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних направлена на профилактику безнадзорности, беспризорности и семейного неблагополучия, реабилитацию и обеспечение защиты прав, законных интересов несовершеннолетних и их семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

В своей работе специалисты учреждения встречаются с различными конфликтами в диаде: «педагогический состав – администрация», «законный представитель – администрация учреждения», «законный представитель – педагогический состав», «педагог – педагог», «педагог – ребенок», «ребенок – ребенок», «ребенок – детский коллектив», «ребенок – законный представитель», «ребенок – закон».

В основном в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних по урегулированию и предупреждению кон-

фликтных ситуаций используется реабилитационный подход, который предполагает активность команды специалистов, которые проводят диагностику сложившейся ситуации. На основе полученных результатов вырабатывают план по ее исправлению и затем предоставляют семье и детям услуги по обеспечению выполнения данного плана. Разработав план реабилитации, специалисты берут на себя функцию определения мер, применение которых, по их мнению, необходимо для семьи в данной ситуации. Это приводит к немотивированности семей, которые ждут, что специалисты решат за них все проблемы [1].

Медиация и восстановительные технологии направлены на конструктивное общение и разрешения конфликтных ситуаций посредством совместного поиска и самостоятельного нахождения сторонами удовлетворяющего их решения. При этом ответственность за решение ложится на участников конфликта, а специалисты оказывают помощь и поддержку в осуществлении намеченного плана выхода из сложившейся ситуации [1].

Для того чтобы члены конфликтующих сторон осознавали причины возникновения конфликта, более ответственно подходили к возникшей ситуации, не перекладывали ответственность на других, могли самостоятельно принимать решения по выходу из кризисной ситуации, обрели навыки конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, необходимо в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних создать службу примирения.

Цель службы примирения – формирование «конфликтологической культуры» педагогического коллектива, несовершеннолетних, законных представителей (родителей, опекунов).

Задачами службы примирения являются:

– выявление факторов влияющих на возникновения конфликтных ситуаций;

– повышение компетентности педагогического состава и законных представителей в вопросах профилактики, и урегулирования конфликтных ситуаций; обучение несовершеннолетних методам цивилизованного урегулирования конфликтных ситуаций, а также воспитание в них в координатах ценности мира уважения к личности;

– осуществление посреднической деятельности в ситуации возникновения конфликта;

– информирование педагогического состава, законных представителей и несовершеннолетних о деятельности службы примирения в учреждении;

Деятельность службы примирения будет основана на профилактической модели и строится на следующих принципах:

– добровольности, равенства, нейтральности, конфиденциальности;

– принятия ответственности участниками конфликта по его урегулированию;

– осознания своей ситуации и ситуации другой стороны конфликта;

– осознания системы ценностей, включая уважение к личности и т.д.;

– планирования бесконфликтного будущего.

Служба будет осуществлять свою деятельность на основании ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 27 июля 2010 г. № 193, Указа Президента Российской от 01.06.2012 № 761 «О Национальной стратегии в интересах детей на 2017–2022 годы», «Стандартами восстановительной медиации» от 17.02.2009 г., Устава учреждения и Положения об организации службы примирения в учреждении.

Структура службы примирения социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних:

– куратор службы;
– команда куратора (заместитель директора по воспитательной работе, педагог-психолог, социальный педагог).

Основные направления деятельности службы примирения: диагностическое, консультационное, профилактическое, коррекционное, информационное, аналитическое.

Таким образом, служба примирения в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних поможет педагога, детям и их законным представителям в предупреждении и урегулировании конфликтных ситуаций, посредством формирования бесконфликтной культуры, повышения конфликтологической компетентности.

Библиографический список

1. Внедрение технологий медиации в деятельность учреждений социального обслуживания семей и детей Ханты-Мансийского автономного округа – Югры [Текст] / авт.-сост. Л.Х. Раимбакиева, Ю.А. Якушева. – Сургут: Издательство бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2016. – 40 с.

2. Медиативные технологии в работе с несовершеннолетними и семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении [Текст] / А.С. Архипкина, М.Н. Садовникова и др. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2012.

3. Как создать службу примирения [Текст]: сб. мат-лов/ авт.-сост. Д.В. Рогаткин, С.Я. Гладких, Н.В. Чиркова и др. – Петрозаводск, 2014. – 95 с.

**ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ
ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**FEATURES OF SYNTACTIC DESIGN OF THE STATEMENT AT CHILDREN
OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH THE GENERAL
UNDERDEVELOPMENT OF THE SPEECH OF THE III LEVEL**

Аннотация: в статье представлено описание результатов изучения грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: грамматическая сторона речи, общее недоразвитие речи, синтаксическое оформление высказывания.

Keywords: grammatical side of speech, General underdevelopment of speech, syntactic design of the statement.

Посредством речи ребенок активно усваивает и реализует в разнообразные цели коммуникации. Грамматически правильно оформленная речь является средством общения и реализует способности общения в коммуникативной практике.

Овладение грамматической стороной речи происходит постепенно в процессе онтогенеза. При речевых нарушениях процесс овладения грамматической стороной речи затрудняется. Наиболее ярко проявляются нарушения грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филочева, Г.В. Чиркина и др.). В работах авторов указывается на различные симптомы нарушения грамматической стороны речи детей с ОНР: ошибки в использовании предлогов, в падежных окончаниях, неправильное согласование слов в предложении, трудности в построении сложных предложений [2; 3].

Своевременная диагностика и выявление особенностей грамматической стороны строя речи у детей дошкольного возраста

с ОНР III уровня необходима для определения методов и приёмов её развития.

В рамках нашего исследования мы изучили грамматическую сторону речи (синтаксическое оформление) детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня [1; 4].

Исследование проводилось на базе МДОУ «ДС № 4» Копейского городского округа». Для выявления особенностей синтаксического оформления высказывания детей с ОНР нами был проведен сопоставительный анализ её состояния у детей с нормой речевого развития (12 детей – контрольная группа) и детей с ОНР (12 детей – экспериментальная группа).

Анализ результатов, полученных в ходе изучения синтаксического оформления высказывания у детей с нормой речевого развития показал достаточную его сформированность. Некоторыми детьми допущены ошибки при составлении предложений повышенной сложности (17 %), предложений из слов в начальной форме (8 %), неправильного подбора предлога, неправильного употребления окончания слова, трудности в подборе союза. Ошибки были единичными, нерегулярными, исправлялись детьми самостоятельно и указывают на процесс формирования грамматической стороны речи в старшем дошкольном возрасте.

Недостаточное развитие синтаксической системы у дошкольников с ОНР III уровня проявляется в упрощении синтаксической схемы предложения (100 % детей вместо одного предложения с предлогом дети составляют два без предлога). Например, «Мальчик бежит к дереву. Мальчик бежит дождь».

У всех детей отмечаются трудности при составлении предложений с предлогами как простыми (к, от, под и другие), так и сложными (из-за, из-под). Дети не могут устанавливать причинно-следственные связи между событиями, что вызывает не только грамматические, но и многочисленные лексические ошибки, а также трудности смыслового программирования.

Нарушение порядка слов в предложении (Петя купит ша маме касный) наблюдается у 83 % детей, пропуск слов (Миша собака небольшая косточка) у 92 % детей, искажение смысла предложения (Гуша бабушка внучке дает) у 75 % детей.

Значительные трудности у всех детей с ОНР III уровня выявлены при пробразовании деформированного предложения. Большинство детей (75 %) не замечали ошибки в высказывании и, соответственно, не вносили в него коррективу. Часть детей при попытке исправить допускали перестановку слов, замену слов или создавали новую аграмматичную конструкцию предложения, т.е. другой аграмматичный вариант предложения.

При составлении сложного предложения с использованием союза, дети допускали ошибки, которые выражались в пропуске слов и нарушении порядка слов в предложении (Снег на улице и дяденька военный стоит) (75 % детей), в неумении составлять сложные предложения с союзом (Дети в лесу, в лесу гибы) (100 % детей), в нарушении согласования слов, в нарушении семантической структуры предложения (Снег и дяденька стоит) (100 % детей).

Таким образом, при обследовании синтаксического оформления высказывания выявлено, что все дети с ОНР III уровня испытывали затруднения составлении предложений, у них наблюдались нарушение синтаксической структуры предложения – упрощение синтаксической схемы предложения, пропуск более двух членов предложения, неестественный порядок слов. Дети допускали не только синтаксические, но и смысловые, лексические ошибки, грамматические ошибки, что приводило к большому числу аграмматизмов в речи детей, ошибки в употреблении предложно-падежных конструкций.

Таким образом, ошибки синтаксического оформления высказывания, регулярность их проявления препятствуют возможности построения связного высказывания с соблюдением норм грамматики. Специальная работа по преодолению выявленных недостат-

ков будет способствовать полноценному развитию грамматической стороны речи и формированию коммуникативно значимых средств общения.

Библиографический список

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст] / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.
2. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 1968. – 368 с.
3. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – 3-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 224 с.
4. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

М.Р. Гиниятова

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ПО ПРОБЛЕМАМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДО

SOCIO-PEDAGOGICAL INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH PARENTS ON ISSUES OF EDUCATION AND UPBRINGING OF PRESCHOOL CHILDREN IN ACCORDANCE WITH GEF TO

Аннотация: в статье представлен анализ вопроса взаимодействия ДОУ и семьи по вопросам воспитания детей дошкольного возраста в соответствии с ФГОС дошкольного образования, а также формы взаимодействия ДОУ и семьи в рамках МБДОУ «Детский сад № 375(СП) г. Челябинска».

Ключевые слова: социальное взаимодействие, социальное партнёрство, формы социального взаимодействия.

Keywords: social interaction, social partnership, forms of social interaction.

Исходя из анализа данных Всероссийского центра исследования общественного мнения (ВЦИОМ) на 2016-2019 гг., а также Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г. одним из направлений является поддержка семейного воспитания, кото-

рое отражается в создании условий для повышения роли семьи в становлении ребёнка, а также помощи педагогических работников в воспитании личности. Можно сделать вывод о важности и актуальности социального взаимодействия ДОО и семьи по вопросам воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

В статье 44 Закона РФ «Об образовании...» в п. 1. говорится, что «родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка...» В п. 2 этой же статьи говорится, что «...образовательные учреждения(организации) оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей...» [1].

Неоценимый вклад в развитие взаимодействия педагогов и родителей внесли философы, мыслители и педагоги прошлого, такие как П.П. Блонский, Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, а также современные исследователи Т.В. Глушкова, А.А. Майер, В.Г. Нечаева, Т.В. Антонова, Т.Н. Доронова, Т.В. Кротова и многие другие. Они выделяют следующие виды взаимодействий: социальное и педагогическое [5].

В свою очередь, социальное взаимодействие в образовательном учреждении – это совместная коллективная распределённая деятельность различных социальных групп, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками данной деятельности эффектам.

А педагогическое взаимодействие – это личностный контакт воспитателя с воспитанниками (родителями воспитанников), направленное на взаимные изменения в их поведении, деятельности, отношениях, установках.

Целью эффективного взаимодействия является: создание единого образовательного пространства, в котором всем участни-

кам педагогического процесса становится уютно, интересно, полезно.

Основными задачами взаимодействия являются:

– оказать помощь родителям (законным представителям) в воспитании детей;

– обеспечить полное взаимопонимание и согласованное взаимодействие детского сада и семьи в осуществлении комплексного подхода к развитию ребёнка;

– вводить в практику дошкольного учреждения нетрадиционные формы и методы взаимодействия детского сада и семьи;

– направлять и развивать гуманистические тенденции в семье воспитанника;

– привлекать внимание родителей к интересам и потребностям ребёнка.

Практически все образовательные программы ДОУ содержат раздел, который посвящён социальному взаимодействию педагогов с родителями воспитанника. Но практика показывает, что взаимопонимание и взаимодействие родителей и педагогов ДОУ редко возникает сразу. Это длительный процесс, долгий и кропотливый труд. Положительных результатов в решении проблемы можно достичь при согласованных действиях педагогов и семьи, при условии развития интереса родителей к вопросу воспитания, привлекая их к планированию и организации совместной деятельности, в которой родители – это активные участники воспитательного процесса.

Социально-педагогический подход заключается в разрешении проблем личности на основе использования потенциала социума: путём включения человека в социально-значимую деятельность, в новые социальные отношения, формируя них социальные потребности, развивая у личности социальные способности и устанавливая деловое взаимодействие с социальными институтами города для решения текущих и хронических проблем.

При работе с родителями педагоги ДОО стараются осуществить индивидуальный подход, учитывая социальный статус и микроклимат семьи, а также родительские запросы и степень заинтересованности родителей деятельностью ДОО.

Дошкольное образовательное учреждение обладает значительными возможностями осуществления успешного взаимодействия детей дошкольного возраста и их семей с социумом, являясь значимым институтом социализации ребёнка.

В настоящее время, когда в обществе и государстве меняется представление о процессе взаимодействия семьи и образовательного учреждения, не сотрудничество, а именно партнёрство является наиболее перспективным и эффективным видом взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с родителями. Партнёрский уровень взаимоотношений подразумевает согласованную позицию на всех этапах совместных действий от планирования до оценки результата и предполагает координацию усилий, ответственность за результат воспитания и развития ребенка как сотрудников ДОО, так и родителей [3, с. 85].

Перед педагогическим коллективом ДОО встала задача так организовать совместную деятельность педагогов и родителей в воспитании детей, чтобы родители были активными участниками педагогического процесса. Это подтвердил и проведённый анализ оперативных данных по вопросу объединения семьи и ДОО, который показал необходимость продолжения и совершенствования работы по активному вовлечению родителей в образовательный процесс. Для этого в социально-педагогическом взаимодействии используются как традиционные формы, такие как родительские собрания, так и нетрадиционные формы [8, с. 200].

Нетрадиционные (инновационные) формы взаимодействия ДОО и семьи: круглый стол, тематические выставки и вернисажи, открытые занятия, родительский клуб, день открытых дверей, сайт

ДОУ, совместное создание развивающей предметно-пространственной среды [6, с. 90].

Например, в МБДОУ «ДС № 375 (СП) г. Челябинска» реализуется программа «От рождения до школы», в которой основными формами взаимодействия с семьёй являются:

- знакомство с семьёй (встречи-знакомства, анкетирование семей);

- информирование родителей о ходе образовательного процесса (дни открытых дверей, консультации индивидуальные и в папках-передвижках, родительские собрания, организация выставок детского и совместного детско-родительского творчества, приглашение родителей на детские концерты и праздники, переписка по электронной почте);

- образование родителей (семинары, семинары-практикумы, мастер-классы);

- совместная деятельность (родительские клубы, семейные праздники) [4, с. 300].

Данные формы организации взаимодействия ДОУ и семьи содействуют установлению партнёрских взаимоотношений, привлечению родителей к активному участию в образовательном процессе, способствуют росту педагогической рефлексии родителей и пониманию ими необходимости сотрудничества с ДОУ в интересах создания единого пространства развития ребёнка.

В общем плане о развитии взаимодействия участников педагогического процесса можно судить по обогащению содержания их совместной деятельности и общения, способов и форм взаимодействия, расширению внешних и внутренних связей, осуществлению взаимопреemptственности ДОУ и семьи [7, с. 115].

Таким образом, для целесообразного и эффективного взаимодействия с родителями необходимо обеспечение индивидуального, дифференцированного подхода к работе с семьями воспитанников на основе анализа опыта семейного воспитания, а также

контингента родителей; планирование педагогами в календарном плане различных форм общения с родителями, другими членами семьи, взаимосвязь разных форм, что способствует становлению субъектной позиции, развивает основы социальной зрелости, помогает ощущать себя частью коллектива ДОО, объединенного общей социально значимой идеей.

Библиографический список

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Текст] // Российская газета. № 5976 от 31.12.2012.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 [Текст]. – М.: Сфера, 2014. – 96с.

3. Бура, О.А. Взаимодействие педагогов ДОО с родителями (законными представителями) воспитанников в условиях ФГОС ДО [Текст] / О.А. Бура, О. Степанова // Детский сад от А до Я. – 2016. – № 3. – С. 86–93.

4. Веракса, Н.Е. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» [Текст] / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016. – 368 с.

5. Гришаева. Н.П. Проблемы социализации детей дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс] / Н.П. Гришаева // Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие: Материалы IV Очередного Всероссийского социального конгресса. – [Электронный ресурс] – М.: Рос, 2012. – 1 электрон. опт. диск (CDROM).

6. Дронь, А.В. Взаимодействие ДОО с родителями дошкольников: программа «Ребенок – педагог – родитель» [Текст] / А.В. Дронь, О.Л. Данилюк. – СПб: Детство-Пресс, 2011.–96 с.

7. Давыдова, О.И. Работа с родителями в детском саду: этнопедагогический подход [Текст] / О.И. Давыдова, Л.Г. Богословец, А.А. Майер. – М.: 2005. – 125 с.

8. Прохорова, Г.А. Взаимодействие с родителями в детском саду [Текст] / Г.А. Прохорова. – М.: Айрис-Пресс, 2012. – 220 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ВРЕМЕННОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

IMPLEMENTATION OF A MODEL OF TEMPORAL INTEGRATION IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Аннотация: в статье представлен опыт работы педагогического коллектива по реализации модели временной интеграции детей с нарушениями слуха в условиях детского сада комбинированного вида.

Ключевые слова: интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс; модели интегрированного обучения; дети с нарушениями слуха.

Keywords: integration of children with disabilities in the educational process; integrated learning models; children with hearing impairment.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» каждый ребенок должен иметь возможность реализовывать свое право на образование в любом типе образовательных учреждений и получать при этом необходимую специализированную помощь.

В современной образовательной практике процессы интеграции становятся реальностью. В массовые группы дошкольных образовательных учреждений приходят дети с ОВЗ. Педагоги дошкольных образовательных учреждений должны обеспечить таким детям, как образование, так и необходимую специальную коррекционную помощь [1].

В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем развития коррекционной педагогики является расширение возможностей интегрированного (совместного с нормально развивающимися детьми) воспитания и обучения детей с ОВЗ. Это обусловлено, с одной стороны, демократизацией всех сторон жизни общества, а с другой – поиском оптимальных условий организации реабилитации детей с ОВЗ [3].

В настоящее время в российской системе образования выделяются несколько видов интеграции детей с ОВЗ в образовательно-воспитательный процесс в тех дошкольных учреждениях, где открыты и коррекционные, и группы общеразвивающей направленности [4].

Такие дети по одному или по два человека включаются в обычные группы детского сада или классы школы, при этом они обязательно должны получать коррекционную помощь либо по месту, либо в группе кратковременного пребывания специального детского сада, либо в разнообразных центрах.

Дошкольный возраст – благоприятный период для интеграции детей с ОВЗ в коллектив сверстников. Наиболее адекватными условиями для проведения целенаправленной работы по интеграции располагают ДОУ комбинированного вида, имеющие как обычные, так и специальные (коррекционные) дошкольные группы [4]. Наше дошкольное учреждение располагает такими условиями и реализует модель временной интеграции, при которой все воспитанники специальной группы вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже двух раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера.

Наряду с девятью массовыми группами функционируют три группы компенсирующей направленности для детей с ограниченными возможностями здоровья по слуху. В условиях нашего ДОУ возможно эффективно осуществлять интеграцию детей с учетом уровня развития каждого ребенка, выбирая полезную и возможную для него «долю» интеграции. Целью нашей работы является приобретение детьми опыта позитивного общения со сверстниками, воспитание у них способностей к социальному сотрудничеству.

Совместные физкультурные занятия детей общеобразовательной и коррекционной групп проводятся 3–4 раза месяц. Со-

держание образовательной деятельности построено по следующему принципу – упражнения проводятся в парах или микрогруппах.

Совместные тематические развлечения слышащих детей и детей с нарушениями слуха: «День смеха», «Масленица», «Прощание с ёлкой», «День России», «Здравствуй, Лето!», «1 сентября» и т.д. При проведении развлечений каждая группа готовит музыкальный номер, из которых складывается совместный концерт [2]. Используются другие формы работы: игровая или трудовая деятельность на прогулке (3–4 раза месяц); совместные экскурсии в краеведческий музей, кукольный театр, пони-ферму и т.д.; занятия в бассейне.

Дети массовых групп принимают участия в утренниках детей с ОВЗ в качестве героев или партнеров. Для детей коррекционных групп готовят короткие театральные постановки. В летний период дети коррекционных групп посещают группы общей направленности.

Естественно, вся эта деятельность предполагает огромную работу всех специалистов: учителя-дефектолога, педагогов групп, помощников воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре. Тесное взаимодействие происходит с учителем-дефектологом, который помогает педагогам массовых групп в организации воспитания и обучения, знакомит с приемами и методами при работе с детьми с нарушенным слухом [2; 3]. Здесь очень важно помнить о том, что педагог должен быть готов к работе с такими детьми, владеть информацией об особенностях их развития, видах и тяжести отклонений, своеобразии подходов в организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. На занятиях воспитатели обращают особое внимание на овладение детьми коррекционных групп не только умениями и навыками, но и на развитие речи [1; 2].

На протяжении всего времени пребывания детей в детском саду интеграция позволяет создать из них единый детский коллектив: они играют, решают свои проблемы, радуются друг другу при встрече [3]. Общаясь, дети получают большее представление обо всей сложности и многообразии мира человеческих отношений. Дети приобретают деликатность, способность тонко чувствовать трудности другого.

Мы надеемся, что эти дети и в дальнейшем не будут делить мир на глухих и слышащих и сохранят естественное сейчас для них состояние – помочь тому, кому трудно. И может быть именно в правильном социальном воспитании слышащих детей и заключен самый большой эффект совместного воспитания детей с нормальным и нарушенным слухом.

Библиографический список

1. Бурова, Н.И. Актуальные вопросы социализации детей с нарушениями слуха, в том числе с кохлеарными имплантами, в условиях образовательной организации [Текст] / Н.И. Бурова; под ред. Н.И. Буровой // Научно-методическое обеспечение и сопровождение инновационной деятельности по реализации модели социализации детей с нарушениями слуха: сб. ст. по результатам инновационной деятельности МСКОУ шк.-инт. № 10 г. Челябинска. – Челябинск: Изд-во Цицеро, 2014. – 95 с.

2. Бурова, Н.И. Учим учиться детей с нарушениями слуха: методические рекомендации [Текст] / сост. Н.И. Бурова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 41 с.

3. Концепция реализации организационно-правовой модели социализации воспитанников с нарушениями слуха, в том числе с кохлеарными имплантами, в условиях образовательной организации: метод. указания [Текст] / А.В. Шаповалова, К.С. Буров, Н.И. Бурова, С.Ш. Ниязова. – Челябинск: Цицеро, 2014. – 74 с.

4. Бурова, Н.И. Детский сад комбинированного вида как база реализации моделей интегрированного обучения детей с нарушениями слуха [Текст] / Н.И. Бурова // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: мат-лы Всероссийской науч.-практич. конф. (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во гос. пед. ун-та, 2016. – С. 72–77.

**РОЛЬ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ
В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ**

**THE ROLE OF PMPK IN THE ACTIVITIES OF MODERN EDUCATIONAL
INSTITUTIONS WITH INCLUSIVE PRACTICES**

Аннотация: статья посвящена проблеме внедрения в практику работы образовательной организации инклюзивных форм обучения и воспитания. Психолого-медико-педагогический консилиум рассматривается как структура, обладающая ресурсами для решения актуальных задач, возникающих в условиях реализации инклюзивных подходов к работе с детьми.

Ключевые слова: психолого-медико-педагогический консилиум, инклюзия, психолого-педагогическое сопровождение, дети с ОВЗ.

Keywords: psychological, medical and pedagogical consultation, inclusion, psychological and pedagogical support, children with disabilities.

В современную образовательную практику активно внедряются новые формы обучения, которые, в свою очередь, требуют поиска эффективных подходов к решению актуальных задач. Деятельность образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику, является многоаспектной и многофакторной, часто оказывается сопряженной с определенными трудностями для всех участников образовательного процесса. При этом, в составе образовательного учреждения есть структура, которая, при условии правильной организации работы, может способствовать не только решению педагогических, но и сопутствующих насущных задач, подчас новых для образовательной организации. Такой структурой является психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПК).

В соответствии с нормативной документацией [2], ПМПК является одной из форм взаимодействия специалистов образовательного учреждения, объединяющихся для психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников

с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации. Консилиум образовательного учреждения – это постоянно действующий, объединенный общими целями, скоординированный коллектив специалистов, реализующих ту или иную стратегию сопровождения ребенка и разрабатывающий тактики сопровождения включенного ребенка [1].

Можно выделить актуальные задачи, решение которых возможно за счет использования ресурсов консилиума:

- конкретизация образовательного маршрута ребенка в данной образовательной организации;

- коллегиальное обсуждение трудностей в обучении и/или особенностей развития детей, выработка в отношении них алгоритма действий и рекомендаций;

- получение поддержки коллег и обеспечение защиты педагогического коллектива в сложных ситуациях, возникающих в процессе работы и взаимодействия с участниками образовательного процесса;

- повышение уровня включенности родителей ребенка в решение возникающих у него трудностей обучения и воспитания;

- получение консультации специалистов психолого-педагогической службы при их отсутствии в учреждении;

- структурирование и систематизация работы педагогического коллектива с ребенком, ее организация в условиях командного взаимодействия;

- обеспечение более комфортного процесса адаптации педагогического коллектива к инклюзивным формам работы с обучающимися и воспитанниками.

Рассмотрим направления работы консилиума более подробно.

Достаточно часто в учреждениях возникают ситуации, когда тот или иной ребенок начинает демонстрировать трудности обучения, особенности в развитии. Обсуждение и выработка реше-

ний по такой ситуации оказываются очень полезными и эффективными, если осуществляются в условиях консилиума. Именно на ПМПК каждый из специалистов, работающих с ребенком, может высказать свое мнение об обсуждаемых проблемах, озвучить свои варианты подходов к их решению. На основе такой командной работы появляется возможность сформулировать единые и согласованные рекомендации по рассматриваемым вопросам, в том числе, при необходимости, посоветовать родителям обратиться на ПМПК (психолого-медико-педагогическую комиссию).

Когда ребенок проходит ПМПК и впервые поступает или возвращается в учреждение с заключением комиссии, деятельность консилиума приобретает особое значение. Связано это с тем, что комиссия в условиях ограниченного по времени приема ребенка может определить тип нарушенного развития, конкретизировать необходимую ему программу, выявить общий спектр актуальных образовательных потребностей и условия, в которых он нуждается. При этом, заключение комиссии не дает детализации содержания работы с ребенком, т.к. это уже уровень работы в условиях образовательного учреждения. Консилиум играет в решении этой задачи ведущую роль.

Следует подчеркнуть, что перед специалистами, реализующими инклюзивную практику, стоят достаточно сложные задачи: разработка содержания адаптированных программ, построение индивидуального плана сопровождения, подбор методов и приемов, отвечающих потребностям ребенка и т.д. Безусловно, специалисты, сталкиваясь с новыми для себя видами деятельности, испытывают трудности, испытывают дефицит ряда необходимых компетенций. В условиях консилиума у специалистов появляется возможность обсудить с коллегами имеющиеся затруднения, осознать, что другие специалисты тоже сталкиваются с аналогичными проблемами, поделиться опытом решения акту-

альных задач. Нужно отметить, что педагоги испытывают большую потребность в моральной поддержке и это тоже очень важный компонент, от которого зависит определенная успешность в проводимой работе. Деятельность специалистов в рассматриваемом формате позволяет более эффективно находить пути решения имеющихся проблем.

Консилиум может сыграть значимую роль в решении задач взаимодействия педагогов с родителями. Видя необходимость, учителя и специалисты психолого-педагогической службы проводят достаточно трудоемкую работу с семьями детей, имеющих особые образовательные потребности, стремясь донести до понимания ими важности и необходимости обследования ребенка на ПМПК, организации занятий с тем или иным специалистом, выполнения педагогических рекомендаций, визита к врачу и т.д. Однако бывают ситуации, когда родители детей не готовы услышать и принять обращенные к ним советы, они игнорируют значимость коррекционной помощи, не приходят на назначенные специалистами беседы и консультации. В такой ситуации образовательному учреждению важно защитить себя и зафиксировать свои усилия в форме официального документа – заключения ПМПК. Родителям целесообразно поставить роспись под таким документом, обозначающим их ознакомление с заключением консилиума и предлагаемыми рекомендациями. Такое закрепление факта проводимой работы с родителями поможет в дальнейшем избежать противоречивых ситуаций, которые иногда неоправданно возникают при работе с семьями, особенно неблагополучными.

Консилиум может выступать в качестве дополнительного мотиватора деятельности родителей в образовательных интересах своего ребенка. Исходя из описанных выше трудностей, которые иногда проявляют себя в работе с родителями, актуален поиск приемов, способствующих более сознательному отношению родителей к проблемам своего ребенка. Один из таких приемов – при-

сутствие на заседании консилиума, получение рекомендаций коллегиального характера, подписание заключения ПМПК. Есть родители, которые не прислушиваются к мнению одного специалиста. Но когда они слышат единство рекомендаций от группы педагогов (воспитателя, учителя, логопеда, дефектолога, психолога – всех тех, кто работает с ребенком), при этом оно приобретает статус официального документа, заверенного администрацией и собственной росписью об ознакомлении с ним, родители часто пересматривают свою позицию и становятся более ответственными в выполнении получаемых рекомендаций.

В современной практике реализации инклюзивных подходов часто возникают ситуации, связанные с тем, что в образовательном учреждении есть ребенок, который нуждается, как минимум, в консультации специалиста (дефектолога, логопеда и т.д.), но при этом, нужного специалиста в организации нет. Сегодня выработаны механизмы, позволяющие обращаться к нужным специалистам, в случае необходимости, приглашая их принять участие в деятельности консилиума, работе с ребенком. Такая ситуация может быть очень актуальна, когда в учреждении выявляется ребенок с проблемами в развитии, и образовательная организация нуждается в экспертном мнении специалиста. В этом случае заключаются договоры оферты. Не вызывает сомнений тот факт, что для эффективной работы с детьми, необходимо наличие требуемых специалистов в штате, однако, когда это затруднительно, необходимость возникла неожиданно или носит консультативный характер, рассматриваемый вариант является актуальным.

Принцип коллегиальности является в работе консилиума одним из ведущих. Полноценное взаимодействие специалистов – обязательное условие эффективной работы. Консилиум позволяет объединить деятельность специалистов, включить их в совместную работу как на уровне диагностического, так и коррекционно-развивающего направлений, сформулировать рекомендации

и оптимальные подходы к взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса, т.е. повысить эффективность решения педагогических, коррекционно-развивающих и воспитательных задач.

Библиографический список

1. Инклюзивное образование. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – Выпуск 2. – 208 с.

2. Письмо Минобразования РФ от 27.03.2000 №27/901-6 О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПК) образовательного учреждения // Консультант Плюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/view/7048450> (дата обращения 01.03.2019).

Е.С. Гончар

Научный руководитель – *Е.В. Шереметьева*

КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛЛАИЕЙ

COMMUNICATIVE SITUATION AS A CONDITION OF THE FORMATION OF MEANS OF COMMUNICATION IN CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE WITH ALALIA

Аннотация: в статье представлено обоснование использования коммуникативных ситуаций в коррекции средств общения детей младшего дошкольного возраста с алалией, обозначена значимость данной формы работы для формирования вербальных и невербальных компонентов общения, раскрыты методы и эффективные приемы построения коммуникативных ситуаций.

Ключевые слова: алалия, средства общения, коммуникативно-когнитивный подход, коммуникация, вербальные и невербальные средства общения, коммуникативная ситуация, коммуникативные умения, коммуникативный акт, диалог, речевая операция, коррекционное воздействие.

Keywords: alalia, means of communication, communicative-cognitive approach, communication, verbal and nonverbal means of communication, communicative situation, communicative skills, communicative act, dialogue, speech surgery, corrective action.

В концепции развития образования детей с ОВЗ на 2020–2030 годы в содержании дошкольного образования и логопедической работы как основная выделяется линия развития коммуникации ребенка. Одними из основных достижений в развитии детской коммуникации должны стать развитие невербальных и вербальных средств общения, обогащение содержания коммуникативных актов, расширение круга собеседников [12]. Теоретические основы и принципы построения коммуникативных ситуаций в рамках коммуникативно-когнитивного подхода, впервые были предложены Г.В.Чиркиной и составили основу в формировании средств общения детей с речевыми нарушениями, включающими в себя способность отбора вербальных и невербальных сигналов в процессе коммуникативного акта с учетом индивидуальных и личностных особенностей ребенка. Коммуникативная ситуация, по мнению Г.В. Чиркиной, – это конкретная ситуация общения, в которую входят партнеры по коммуникации, способы реализации коммуникативной интенции, неречевые компоненты.

Под средствами общения понимаются, те операции, с помощью которых каждый участник строит свои действия общения и вносит свой вклад во взаимодействие с другим человеком [11].

В онтогенезе речевой деятельности вербальные средства общения надстраиваются над невербальными, с появлением словесного языка невербальные средства общения продолжают выполнять функции дополнения, замещения речи, придают высказыванию эмоциональную окраску, используются в диалогах детей при отсутствии в словаре вербального эквивалента.

На протяжении всего дошкольного возраста доля вербальных и невербальных средств общения в коммуникации ребёнка меняется, но сохраняется взаимосвязь вербальных и невербальных структур.

Алалия – один из наиболее тяжелых дефектов речи, изучение механизмов, которого актуально для современной логопедии. Под алалией понимается отсутствие речи или ее системное недоразвитие у детей при нормальном слухе и сохранном интеллекте [7]. Сложный комплекс языковых и неязыковых расстройств оказывает негативное влияние на формирование личности ребенка, на развитие познавательной активности, а соответственно оказывает существенное отрицательное влияние на развитие коммуникативной деятельности (Б.М. Гриншпун, Л.С. Волкова, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Е.Ф. Собонович, С.Н. Шаховская). Е.Н. Винарская отмечает, что патогенез алалии надо связывать с патологией преимущественно развития коммуникативно-познавательной способности, а именно нарушения в формировании операционно-технических средств общения. Такие ученые, как Н.Н. Трауготт, С.Н. Шаховская, Е.М. Мастюкова, Е.В. Шереметьева в своих исследованиях указывают на нарушения не только вербальной, но и невербальной коммуникации у детей с алалией, что говорит о сложности в общении со взрослым, полном отсутствии контактов со сверстниками и определяет необходимость раннего комплексного систематического коррекционного воздействия.

Язык и речь формируются только в общении. Современные ученые А.М. Горчакова, Е.А. Чаладзе, Е.В. Шереметьева указывают, что основным приемом в логопедической работе при коррекции алалии является построение диалога в соответствующей коммуникативной ситуации [3; 12; 17]. О.Е. Грибова под коммуникативной ситуацией понимает особым образом организованную ситуацию взаимодействия ребенка с объектами и субъектами окружающего мира посредством вербальных и невербальных средств общения [4]. Автор подчеркивает, что создание различных ситуаций, приближенных к реальной действительности, обеспечивает мотивацию общения и является

активизирующим условием самостоятельной речевой деятельности [13]. Возможности использования коммуникативных ситуаций при формировании средств общения детей с алалией связаны с тем, что они позволяют ребенку увидеть взаимосвязь предметов и явлений непосредственно в процессе коммуникативного акта и определяют его конкретное содержание, могут использоваться в качестве способа организации упражнений, основы организации учебного материала, единицы обучения диалога, основания отбора материала [16].

А.М. Горчакова, Е.А. Чаладзе в своей работе предлагают моделировать конкретные коммуникативные ситуации, исходя из этапов коррекции экспрессивной алалии, предложенных Б.М. Гриншпунем, выделяя «звенья», которые формируют всю языковую систему в целом. Такими «звеньями» называют развитие предикативной функции и формирование грамматического строя речи [3, с. 60].

Для решения коммуникативных задач учебный материал организуется таким образом:

- обеспечение обучения основным единицам диалога;
- автоматизация лишь одного нового операционного элемента речевого (неречевого) действия;
- введение речевых (неречевых) действий, имеющих однотипный состав операций,
- многократное воспроизведение речевых единиц в процессе обучения,
- обучение общению в естественной среде [8].

Построение коммуникативных ситуаций на каждом из этапов коррекции алалии включает в себя следующие приемы:

- формирование соответствующих ситуации невербальных опор;
- использование альтернативных вопросов;

– использование в созданных ситуациях только того предметного словаря, который уже освоен ребенком в ходе предварительной работы;

– оправданность на бытовом уровне (общение в ходе выполнения поручения);

– опосредованное общение (через игрушки, картинки).

Образцы ведения диалога ребенок получает в общении со взрослым, однако именно здесь речь ребенка более ситуативна, свернута, нежели в общении со сверстниками, что отмечала А.Г. Рузская. Общение со сверстниками включает в себя, по крайней мере, два звена – овладение языком (формирование языковой способности, семантики и синтаксиса) и умение применять язык для целей общения в различных коммуникативных ситуациях. Автор указывает на то, что у ребенка сформирована коммуникативная деятельность только тогда, когда имеется хотя бы один сверстник, с которым происходит постоянное общение.

Создание целого ряда коммуникативных ситуаций в рамках единой тематической направленности во время логопедических занятий, как между учителем-логопедом и детьми, так и между самими дошкольниками, позволяет эффективно обучить ребенка младшего дошкольного возраста с алалией основным коммуникативным умениям. Данный способ организации занятий способствует формированию динамической коммуникации, позволяющей ориентироваться в любых ситуациях общения.

Отметим так же, что коммуникативные ситуации можно моделировать посредством различных методов, среди которых наглядность, словесное описание, инсценирование, театрализация, использование имитационных и пальчиковых игр для формирования невербальных средств общения.

Применение на разных этапах работы с ребенком одних и тех же приемов не только удобно для учителя-логопеда, но и оправданно методически: определенный круг слов и фраз

тренируется во всевозможных речевых комбинациях. Слово становится благодаря этому мобильным, подвижным, его структурный облик упрочивается, слово прочно входит в активный словарь ребенка во всем многообразии форм [16].

Организация коммуникативных ситуаций возможна лишь в условии соответствующей возрасту ведущей деятельности, которой, как известно, является игра, соответственно и коммуникативные ситуации должны иметь игровую направленность.

Таким образом, использование коммуникативных ситуаций в процессе логопедической работы уменьшает для ребенка субъективную трудность речи, позволяет конкретизировать невербальные сигналы, и процесс общения начинает осуществляться в зоне мотивационного и эмоционального комфорта, что позволяет наиболее экономно тратить энергетические ресурсы и вербализовать самые ценные элементы речи – мысли.

Библиографический список

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
2. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов [Текст] / Т.Г. Визель. – М.: АСТ-Астрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.
3. Горчакова, А.М. Формирование языкового механизма у детей с экспрессивной (моторной) алалией через коммуникативные ситуации [Электронный ресурс] / А.М. Горчакова, Е.А. Чаладзе // Специальное образование. Народное образование. Педагогика. – Вып. 3 – 2017. – С. 60. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-yazykovogo-mehanizma-u-detey-s-ekspressivnoy-motornoj-alaliey-cherez-kommunikativnye-situatsii> (дата обращения 21.03.2019 г.).
4. Грибова, О.Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит? [Текст] / О.Е. Грибова. – Изд. Айрис-Пресс. – 2004. – 48 с.
5. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
6. Кириллова, Е.В. Логопедическая работа с безречевыми детьми [Текст]: учеб.-метод. пособие / Е.В. Кириллова. – М.: ТЦ Сфера. – 2011. – 64 с.
7. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия [Текст] / В.А. Ковшиков. – М.: Институт общегуманитарных исследований; В. Секачев, 2001. – 96 с.

8. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография [Текст] / под ред. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьевой. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – 403 с.
9. Коржевина, В.В. Развитие вербальных средств в общении у детей 3–4 лет с недоразвитием речи [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В. Коржевина. – М., 2006. – 22 с.
10. Леханова, О.Л. Использование невербальных средств общения в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ОНР [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О.Л. Леханова. – М., 2008. – 208 с.
11. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина. – СПб.: Питер. – 2009. – 320 с.
12. Никольская, О.С. Развитие дошкольного образования детей с ОВЗ: целевые ориентиры, стратегические направления и ожидаемые результаты [Электронный ресурс] / О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, О.А. Карабанова // Альманах Института коррекционной педагогики. Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья: 2020-2030 годы. – 2019. – Вып. 36. – Режим доступа: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-36/the-introduction-of-a-new-level-of-education-for-young-children-at-risk-and-with-disabilities-foundations-guidelines-and-expected-results> (дата обращения 21.03.2019 г.).
13. Филичева, Т.Б. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, С.А. Миронова, А.В. Лагутина; под ред. Г.В. Чиркиной. – М: Просвещение, 2008. – 201 с.
14. Чаладзе, Е.А. Формирование текстообразования у дошкольников с экспрессивной алалией в процессе логопедической работы: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е.А. Чаладзе. – М., 2001. – 171 с.
15. Шереметьева, Е.В. Особенности речевых и неречевых средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель-ребенок раннего возраста с отклонения в овладении речью» [Электронный ресурс] / Е.В. Шереметьева, Е.Г. Щелокова, Л.М. Лапшина, И.П. Менендес // Современные проблемы науки и образования. Серия: «Педагогические науки (13.00.00)». – 2018. – № 4. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27932> (дата обращения 19.04.2019 г.).
16. Шереметьева, Е.В. Логопедия: учеб.-метод. пособие [Текст] / Е.В. Шереметьева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 2010. – 105 с.
17. Шереметьева, Е.В. Микросоциальные условия формирования коммуникации детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью [Текст] / Е.В. Шереметьева, Н.Е. Трофимова // Реализация идей В.А. Сухомлинского в теории и практике современного образования (к 100-летию со дня рождения) : мат-лы Междунар. науч.-практич. конференции. – Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2018. – Т. 1. – С. 167–171.

И.В. Гончарук

Научный руководитель –*Е.В. Резникова*

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

**INNOVATIVE APPROACHES TO SUPPORT CHILDREN WITH DISABILITIES
AND CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE PROCESS
OF CORRECTIONAL WORK ON DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH,
THROUGH DIDACTIC GAMES**

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

Ключевые слова: инклюзивное образование, связная речь, дидактическая игра.

Keywords: inclusive education, coherent speech, didactic game.

В современном мире в теории и практике дошкольной коррекционной педагогики и психологии существует создание психолого-педагогических условий для развития связной речи детей с ограниченными возможностями здоровья и детей – инвалидов дошкольного возраста, что позволяет таким детям более полно социализироваться. Этот интерес далеко не случаен, так как у практических работников образовательных организаций дошкольного возраста возникают затруднения, которые определяются как недостаточной изученностью этих условий, так и сложностью самого предмета – онтогенеза языковой способности ребенка дошкольного возраста.

Л.С. Выготский писал: «Есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие

ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи» [1].

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

В процессе формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста развиваются и совершенствуются различные виды речевой деятельности: пересказ литературных произведений, составление описательных рассказов о предметах, объектах и явлениях природы, создание разных видов творческих рассказов, освоение форм речи-рассуждения (объяснительная речь, речь-доказательство, речь-планирование), сочинение рассказов по картине, сочинение рассказов по серии сюжетных картинок. Таким образом, развитие связной речи является одним из важнейших условий успешности обучения ребенка в школе.

По определению С.Л. Рубинштейна, связной называют такую речь, которая может быть понята на основе ее собственного предметного содержания [4].

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

ложений в тексте есть отражение связей и отношений, существующих в действительности.

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

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

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

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

В работах исследователей подчеркивается, что в системе коррекционной работы с детьми с нарушенным развитием формирова-

ние связной речи приобретает особое значение из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу, становится одной из главных целью всего коррекционного процесса, целью трудно достижимой, требующей длительной кропотливой работы специалистов и педагогов, родителей и ребенка.

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

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

Квест – это командная игра. Идея игры проста – команда, перемещаясь по точкам, выполняют различные задания (дидактические игры, соответствующие теме). Но изюминка игры состоит в том, что, выполнив одно задание, участники получают подсказку к выполнению следующего, что является эффективным средством повышения двигательной активности и мотивационной готовности к познанию и исследованию. Главное преимущество квеста в том, что такая форма организации образовательной деятельности ненавязчиво, в игровом, занимательном виде способствует активизации познавательных и мыслительных процессов, речевых навыков участников и направлены на самовоспитание и саморазвитие ребенка как личности творческой, физически здоровой, с активной познавательной позицией, что является основным требованием Федерального государственного стандарта дошкольного образования [3].

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

Таким образом, детские квесты помогают педагогам реализовать следующие задачи:

– образовательные – участники усваивают новые знания и закрепляют имеющиеся;

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

– коррекционно-воспитательные – формируются навыки взаимодействия со сверстниками, доброжелательность, взаимопомощь и другие.

При подготовке квеста для дошкольников нужно учитывать условия:

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

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

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

4. Споры и конфликты надо решать только мирным путем.

Начиная работу с детьми, мы рассказали, что такое квест, знакомили с правилами игры. Организация квеста предполагала работу в одной или в двух командах, в микрогруппах. Объединяя занятия с другими педагогами, мы делили детей на две команды. Ребята учились делиться на команды разными способами: с помощью считалок, картинок, фишек, расчета на 1 и 2-го. Так интересно и продуктивно прошли непрерывная образовательная деятельность по теме «Продукты», «Новый год», «Цветы», «Транспорт», дети были увлечены и заинтересованы.

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

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

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

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

ская игра, поскольку в играх ребенок не просто выполняет требования взрослого, а активно действует сам.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Детская речь [Текст] / Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1996. – 420 с.

2. Левина, Р.Е. Характеристика ОНР у детей [Текст] / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина // Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968. – С. 67–85.

3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<https://fgos.ru/> (дата обращения 25.04.2019 г.).

4. Рубинштейн, С.Л. Развитие связной речи [Текст] / С.Л. Рубинштейн // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста; сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 560 с.

5. Тютюева, И.А. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / И.А. Тютюева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 91–95. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/46019.htm> (дата обращения 25.04.2019 г.).

А.В. Горбатова

Научный руководитель – *Е.В. Резникова*

ИЗУЧЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

THE STUDY OF VOCABULARY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH LEVEL III IN THE PROCESS OF CORRECTIONAL WORK

Аннотация: в статье представлен анализ методик коррекционной работы по изучению словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня в рамках проведения коррекционной работы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, словарный запас.

Keywords: General underdevelopment of speech, vocabulary.

Говоря про коррекцию лексической стороны речи необходимо упомянуть фамилии ученых, которые разрабатывали коррекционную работу, писали об этом в своих трудах, это фамилии таких ученых, как С.Н. Цейтлин, М.Т. Баранова, В.Я. Булохова, А.Н. Гвоздев, Е.В. Леонтьев, В.П. Вахтеров, Т.А. Ладыженская, А.Н. Матвеева, Д.Б. Эльконин, М.Р. Львов, В.И. Логинова, Ш. Бутон и другие. Разработкой методик по данной проблеме занимались такие ученые, как Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Р.И. Лалаева, Н.Ю. Серебрякова, Н.С. Жукова, М.Т. Баранов, Л.К. Скороход, И.Н. Садовникова, В.И. Яшина, А.В. Ястребова, Н.П. Деревянко, Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львова и другие.

Нами были изучены некоторые методики, которые можно использовать в практической деятельности учителем-логопедом для изучения и коррекционной работы по обогащению словарного запаса младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Г.А. Каше и Т.Б. Филичева в своих работах пишут о том, что недостаточное овладение звуковым составом слова детьми создает неблагоприятные условия для овладения в целом словарным запасом и грамматическим строем языка [1].

Р.Е. Левина писала, что отклонения в словарном и грамматическом отношении более заметно проявляются в ситуации привычной речи, когда свободный выбор слов и грамматических форм ограничен. В отличие от этого, в свободной речи возможны приспособительные попытки «обойти» трудные слова, заменить их более привычными и проверенными, дополнить слова жестами и т.д. [2].

Так, ограниченность словарного запаса хорошо обнаруживается, если предложить детям называть предметы, выходящие за пределы привычного обихода. При этом выявляется, что многих

предметов дети не называют вовсе, например, подоконник, этажерку, конуру, решето, лейку, тигра, слона и др.

Н.А. Никишина говорит о том, что важно соблюдать определенное соотношение в развитии лексики, грамматики и произношения у детей как дошкольного, так и школьного возраста. С накоплением словаря, пусть даже элементарного, по различным темам необходимо, чтобы дети включались в беседу. Постепенно объем словарного запаса расширяется, однако без специальной работы над словом, грамматическим строем, произношением и звуковым анализом развитие устной речи будет продвигаться очень медленно [3].

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова высказываются о словообразовании. Словообразование представляет собой, с одной стороны, особый путь развития словаря, одно из основных средств пополнения словарного состава языка, а с другой – оно является составной частью морфологической системы языка, так как словообразование происходит путем соединения, комбинирования морфем [4].

Т.Б. Филичева акцентирует внимание на том, что раздел уточнения и обогащения словарного запаса младших школьников предусматривает не столько увеличение количественных показателей, сколько усиление качественных характеристик. При работе над лексическим компонентом языка школьников с ОНР III уровня уделяется внимание работе над уточнением и расширением значений слова; работе над формированием семантической структуры слова; над введением новых слов и сочетаний в самостоятельную речь [2].

Н.П. Деревянко описала методику, предложенную ей как метод активизации словарного запаса, подобрала направления логопедической работы по обогащению словарного запаса. Содержанием работы стала подборка серии дидактических игр и упражнений из методических пособий, разработанных

Н.В. Серебряковой, Р.И. Лалаевой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.С. Швайко, О.С. Ушакова, Н.В. Новоторцевой, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, Н.А. Седых, Е.Н. Краузе и направленных на формирование лексического строя речи у детей с ОНР.

Р.Е. Левина, И.К. Колповская, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова, И.Н. Садовникова подчеркивают наличие взаимосвязи нарушений словарного запаса и письменной речи у младших школьников с ОНР III уровня. У школьников с аграмматической дисграфией наблюдается большое количество разнообразных ошибок, обусловленных недоразвитием как фонетической, так и лексико-грамматической сторон речи. Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Р.И. Шуйфер в своих работах, посвященных проблеме преодоления патологии письменной речи у детей, подчеркивают, что устранение недостатков устной речи, в частности, пополнения словарного запаса, чтения и письма должно осуществляться комплексно [5; 7].

Таким образом, изучение словарного запаса младших школьников с ОНР III уровня показывает, что у детей данной категории обнаруживаются неправильное понимание слов из-за нечеткого восприятия звуков, количество слов-синонимов, антонимов находится на уровне ниже, чем у сверстников с нормой развития, также малый объем глаголов с противоположным значением, ошибки в составлении рассказов, построений сложных слов.

Библиографический список

1. Каше, Г.А. Программа воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (7 год жизни) [Текст]: учеб. для вузов / Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: М-во Просвещения СССР; научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР, 1986. – С. 13–17.
2. Логопедия. Методическое наследие [Текст]: пособ. для логопедов и студентов дефект. фак. вузов / под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 51 с.
3. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: учеб.-метод. пособие [Текст] / В.Б. Никишина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 87 с.

4. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: метод. пособ. для логопедов [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В.Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 303 с.

5. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи у младших школьников: метод. пособие для логопедов [Текст] / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 276 с.

6. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы: пособ. для учителей-логопедов [Текст] / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1978. – 103 с.

И.В. Девятова

Научный руководитель – *Е.В. Шереметьева*

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА
С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В СЕМЬЕ**

**FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN A CHILD OF INFANCY
WITH MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS IN A FAMILY**

Аннотация: в статье затрагивается тема формирования коммуникативных навыков у ребенка с множественными нарушениями развития раннего возраста в условиях семьи. Изложены результаты обследования коммуникативных навыков у ребенка с множественными нарушениями развития раннего возраста в условиях семьи по методике Е.В. Шереметьевой. Даны рекомендации родителям коррекционно-предупредительного воздействия для ребенка раннего возраста с множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, множественные нарушения, диагностика, ребенок, семья.

Keywords: communication skills, multiple disorders, diagnosis, child, family.

В последние годы отмечается увеличение числа детей с множественными нарушениями развития. Среди приоритетных направлений современного общества, требующих большого внимания к личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья и поддержки семей, выделена проблема формирования

коммуникативных навыков у детей раннего возраста с множественными нарушениями развития в условиях семьи.

В ряде научных публикаций и нормативных документов «сложные нарушения» обозначаются как «комплексные нарушения». В качестве синонима используется также понятие «множественные нарушения», когда выявляются не менее трех первичных дефектов [2, с. 3].

Дети, имеющие различные нарушения, развиваются в общении, и главной задачей в обучении является формирование средств общения, которые способствуют развитию познавательной, эмоциональной, двигательной сферы ребенка.

Как отмечает Б.Д. Парыгин: «Общение – это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время, как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс соперничества и взаимного понимания друг друга» [1].

По мнению Е.О. Смирновой: «Коммуникативные навыки – это осмысленные действия ребенка (на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности), а также способность правильно строить свое поведение, управлять им согласно целям общения» [3].

Для того, чтобы ребенок раннего возраста с множественными нарушениями развития вступал в коммуникацию с окружающим миром, а в первую очередь со своими родителями, последних необходимо научить целенаправленно эффективно создавать условия, а так же поддерживать использование усвоенных ранее различных средств и методов коммуникации и помогать овладевать настолько широким кругом навыков общения, насколько это возможно.

Специалисты могут оказать помощь таким семьям по вопросам ранней диагностики и выявления нарушения в разви-

тии, а также определить комплекс мероприятий, направленных на исправление или коррекцию. Стоит отметить, что эта форма работы является наиболее востребованной с точки зрения и родителей, и специалистов.

Мы продолжили нашу работу с ребенком раннего возраста с множественными нарушениями в развитии в семье. Возраст ребенка 1 год 6 месяцев.

При подборе диагностических методик для данной возрастной категории мы обратили внимание, на то, что и отечественные, и зарубежные методики построены по одному принципу: они включают наборы заданий, направленных на изучение моторной, речевой, познавательной, социальной сфер. Результаты изучения ребенка оцениваются путем сравнения их с нормативом.

В первую очередь нас интересовали методики, в которых обязательно включался коммуникативный аспект развития ребенка.

Среди отечественных методов можно отметить работы Г.В. Пантюхиной, К.Н. Печоры, Э.Л. Фрухт, О.В. Баженовой, Л.Т. Журбы, Е.М. Мастюковой, Е.В. Шереметьевой.

Свой выбор мы остановили на методике «Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста» Е.В. Шереметьевой, так как она позволяет определить тип речевого развития ребенка, через построение индивидуального коммуникативно-языкового профиля ребенка раннего возраста с использованием компьютерной программы [4].

Кроме того, данная методика так же позволяет тщательно изучить четыре взаимосвязанных блока, оказывающих непосредственное влияние на становление невербальных и вербальных средств коммуникации:

- 1) естественная речевая среда;
- 2) психологический компонент овладения речью в раннем возрасте;
- 3) когнитивных компонентов;

4) собственная языковая продукция ребенка в процессе коммуникации[4].

Проанализировав результаты, полученные в ходе обследования ребенка раннего возраста, мы получили следующие данные.

Речевая среда: волевые усилия проявляются через взаимодействие с игрушками при включении взрослого.

Эмоциональное развитие: ребенок адекватно реагирует на похвалу, но не выполняет инструкцию взрослого без интонационного оформления. Проявляет агрессию при недовольстве, по мимике можно определить недовольство и удовольствие. В языковой среде родителей отсутствуют в речи положительные характеристики. При этом можно отметить, что расставаясь, ребенок целует родителей и «машет» рукой, а при встрече радуется, и наблюдаются попытки к инициации беседы. Родители помогают ребенку в самообслуживании – раздеться и одеться, сложить вещи, при этом они считают, что ребенок все умеет это делать сам. Интересуются, как ребенок взаимодействует с педагогом. Родители редко используют чтение литературы ребенку, но пытаются оречевлять совместные действия.

Психофизиологический компонент: жевательные движения практически отсутствуют – ребенок не жует твердую пищу, вытирает верхнюю губу носовым платком или другим подручным средством. Двигательные возможности губных мышц – при использовании жидкой пищи объем достаточный, носогубная складка парная, захват твердой пищи и удержание в полости рта выявить не удалось, так как предпочтение отдается измельченной до однородной массы пище. Зрительное восприятие идет только на уровне реальных лиц.

Когнитивный компонент – предметная деятельность: самостоятельно руки не моет и не вытирает, самостоятельно зубы не чистит и не показывает, как нужно чистить, не может самостоятельно есть ложкой и пить из чашки, испытывает сложности в сбо-

ре пирамидки (собирает без учета величины). Наблюдается недостаточная сформированность предметной деятельности, которая оказывает отрицательное воздействие на зарождение игровых действий с предметами, процессуальных игровых действия и отсутствие игровой деятельности в целом. Отсутствие оречевления деятельности в целом (играет молча, ждет молча обращения к себе по телефону).

Средства коммуникации – использует неречевые средства общения – при коммуникации с говорящим человеком смотрит в лицо и в глаза, среди коммуникативных жестов использует просьбу – протягивание ладони к предмету или взрослому и сжимание/разжимание пальцев. «Машет» рукой при прощании, но не протягивает руку при приветствии.

Таким образом, заполняя индивидуальный профиль по методике и анализируя его, мы получили выраженное отклонение в овладении речью, в балловой системе результаты –49 и +18 баллов, что позволят максимально индивидуализировать дальнейшее коррекционно-предупредительное логопедическое воздействие в раннем возрасте.

Результаты диагностического исследования обсуждались с родителями. Вместе с семьей мы разработали стратегию решения проблем, с учетом возможностей и потребностей ребенка разработали индивидуальную программу развития, содержащую методы и приемы педагогического воздействия, удовлетворяющие образовательным потребностям ребенка с множественными нарушениями развития, и способствующие активизации темпа его развития.

Стоит отметить, что коррекционная работа с ребенком раннего возраста с выявленными проблемами в развитии будет максимально эффективной только при условии активного включения родителей в этот процесс.

На основании всего выше изложенного мы определили следующие рекомендации для родителей коррекционно-

предупредительного воздействия для ребенка раннего возраста с множественными нарушениями развития:

1. Консультация детского невролога.
2. Консультация детского психолога по воспитанию ребенка.
3. Еженедельное одно общее музыкально-логопедическое занятие.
4. Еженедельно два индивидуальных логопедических занятия.
5. Еженедельная консультация логопеда по регуляции индивидуальной программы коррекционно-предупредительного воздействия, организации и содержанию общения с ребенком.
6. Еженедельное посещение общих занятий логопеда для родителей.

Таким образом, процесс формирования коммуникативных навыков ребенка раннего возраста с множественными нарушениями развития в условиях семьи, направлен на компенсирование имеющегося отклонения в развитии на основе формирования системы практических навыков и умений, обеспечивающих коммуникацию со своими родителями, а в дальнейшем и окружающем миром при условии сотрудничества семьи со специалистами.

Библиографический список

1. Васильченко, М.В. Психология личности и группы: учеб. пособие [Текст] / М.В. Васильченко, М.П. Литвиненко, И.С. Мансурова и др.; под общ. ред. д-ра филос. наук С.Н. Яременко. – Ростов н/Д: Издательский центр ДГТУ, 2011. – 121 с.
2. Жигарева, М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / М.В. Жигарева. – М.: Академия, 2006.
3. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками [Текст] / Е.О.Смирнова. – М.: Академия, 2012.
4. Шереметьева, Е.В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста. Сер. Логопедия: от теории к практике [Текст] / Е.В. Шереметьева. – М.: Национальный книжный центр, 2013. – 112 с.
5. Шереметьева, Е.В. Особенности речевых и неречевых средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель-ребенок раннего возраста с отклонениями в овладении речью» [Текст] / Е.В. Шереметьева,

Е.Г. Щелокова, Л.М. Лапшина, И. Менендес // Современные проблемы науки и образования. – Пенза: Издательский дом «Академия Естествознания», 2018.

6. Шереметьева, Е.В. Отклонения в овладении речью как логопедическое заключение в раннем возрасте [Текст] / Е.В. Шереметьева; под общей ред. А.А. Алмазовой // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: методич. сб. по мат-лам Междунар. симпозиума. – М.: ООО «Логомаг», 2018. – С. 340–342.

7. Шереметьева, Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 [Текст] / Е.В. Шереметьева. – М., 2007. –285 с.

Р.С. Димухаметов

К ВОПРОСУ О ДИВЕРСИФИКАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TO THE QUESTION OF DIVERSIFICATION OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация: статья посвящена проблеме диверсификации инклюзивного образования, использованию новых методик подготовки специалистов по социальной работе, способных к стимулированию личностных ресурсов клиентов на решение жизненных проблем.

Ключевые слова: диверсификация, инклюзивная среда, функции, самореализация.

Keywords: diversification, inclusive environment, functions, self-realization.

Инклюзивное образование сильно развито в Европе и США. В мире нет ни одного беспроблемного общества. Образованные «профессиональные нищие», попрошайки, инвалиды Запада мало чем отличаются от тех, с кем мы встречались не только в Москве, Санкт-Петербурге, в Алматы, но и в Париже, Берлине, Дрездене, Брюсселе, Мюнхене, Зальцбурге, Страсбурге, Праге и в одном из богатейших городов мира – Люксембурге и пр. Видимо, помимо непосредственно инклюзивного образования необходимо создавать условия, инклюзивную доступную среду, чтобы права человека на жизнь и развитие обеспечивались в полном объеме. Нужна

государственная продуманная программа удовлетворения потребностей лиц с ограниченными возможностями здоровья. Программа, не унижающая, а возвышающая достоинство человека.

По данным интернета, сегодня во всем мире более 100 миллионов человек не имеют крыши над головой. У 1,6 миллиарда людей на планете жилье не отвечает самым элементарным человеческим потребностям. По данным ЮНЕСКО, в 30-летнюю годовщину принятия Конвенции прав ребенка более 700 миллионов детей школьного возраста не обучаются.

В Трире – на родине Карла Маркса, одного из авторов «Манифеста коммунистической партии» – документе, провозгласившем коммунистическое общество величайшей целью человечества, – молодые люди, стоя на коленях у ворот базилики, с протянутой рукой просят милостыню. Предполагал ли автор марксизма, что нищие будут и в XXI веке и как бы он отреагировал на подобное явление?

В настоящее время в Казахстане и в России формируется мощный институт социальных работников. Со времени публикации Решения коллегии Государственного комитета СССР по народному образованию от 13 июля 1990 г. № 14/4 «О введении института социальных педагогов» [1] прошло более четверти века. Однако ни в России, ни в Казахстане до сих пор нет учебника «Методика преподавания социальной педагогики». Наша работа – монография – тоже не претендует на статус учебника – это возможное направление повышения конкурентоспособности преподавателя на рынке образовательных услуг, механизм выстраивания отношений со студентами и преподавателями [2]. В основание монографии положен социально-фасилитационный механизм, который, на наш взгляд, отвечает задачам настоящей конференции – «создание пространства для профессиональной самореализации специалистов и их участия в решении актуальных проблем регионального и глобального характера».

Великий философ И. Кант в своей практике утвердил важное для педагогики правило, которое в XXI веке актуализировалось и приобрело особую значимость: «Главное не мыслям надобно учить, а мыслить», «погружая» обучающихся в учебную деятельность, развивая творческое мышление студента. Социальная фасилитация способствует творческому сотрудничеству, следующий шаг – учить себя самореализовываться – это ключевая идея системы образования, и в первую очередь, педагогики и психологии инклюзивного образования, которая настойчиво требует полной диверсификации.

Эта идея красной линией проходит через все реализуемые нами рабочие программы дисциплин. Например, рабочая программа научного семинара «Социальная фасилитация как технология социально-педагогической деятельности», реализованная с магистрантами направленности «Медиация и медиативные технологии в системе образования», обосновывается нами ведущей идеей И. Канта. Обучающиеся, работая в творческих группах, выполняют следующие задания: наполнить содержанием функции специалиста по социальной работе в деятельности с лицами преклонного возраста (раскрыть трудовые действия, необходимые умения, необходимые знания).

Функции специалиста: 1) стимулирование социализации, адаптации и интеграции; 2) социально-воспитательная; 3) социально-педагогической защиты; 4) социально-педагогической коррекции и реабилитации.

Представим некоторые фрагменты образовательного продукта (таблица 1).

Таблица 1 – Фрагменты образовательного продукта

Функции	Содержание деятельности
Функция	Стимулирование социализации, адаптации и интеграции в социум
Трудовые действия	Фасилитация [4] полнокровной жизни пожилых людей, не навязывая, а актуализируя знания, скрытые в подсознании пожилого человека
	Социально-психолого-педагогическое сопровождение пожилых людей: содействие индивидуальному развитию на протяжении всей жизни;
	Создание информационно-ресурсных центров для работы с пожилыми людьми, с сельскими жителями. Постановка и реализация образовательных целей, направленных на развитие пожилых людей. Актуализация возможностей пожилых людей в «раскрытии» внутреннего потенциала посредством реализации ведущей для данного возраста деятельности
	Деятельность по обеспечению пожилым людям возможности жить в безопасных и достойных условиях
Необходимые умения	Владеть методами и методиками исследования потребностей и интересов лиц пожилого возраста и пр.
Необходимые знания	Философия, общая педагогика, теория воспитания, общая, возрастная, педагогическая и социальная психология, этнология, этнопедагогика, этнокультура, история, литература, основы экономики, экологии, эстетики, этики, права, основы физической культуры, режиссуры и драматического искусства, прикладной медицины
	Специальное образование: геронтология социальная педагогика и психология, педагогическая социология, психология общения, семейная педагогика, конфликтология, теоретические основы предупреждения правонарушений, изучение субкультуры пожилых людей, престижных в их среде: религиозных, музыкальных, спортивных и пр.
Функция	2 Социально-воспитательная
	Европейская Социальная Хартия. Новые социальные технологии в работе с пожилыми людьми. Профилактика преждевременного старения. Предупреждение изнашивания внутренних ресурсов организма Обеспечение безопасной комфортной гуманной среды
	Способствует возрождению исторических этнических традиций народов России – милосердия, благотворительности и др., вопреки концепциям эгалитаризма и патернализма.

Продолжение таблицы 1

	Актуализирует деятельность пожилых людей, советов старейшин на пресечение и недопустимости зла, вредительства, бездумности и опрометчивости в поступках, вражды, эгоизма, бесчестия
	Формирование культуры межпоколенных отношений, пробуждая в юношах чувство мужского достоинства и чести, в девушках – отзывчивость, любезность, доброту, материнскую нежность, мудрость, сдержанность, терпеливость, гордость
	Способствует формированию разветвленной «страховочной сети» государственных и негосударственных учреждений социальной защиты и поддержки пожилых людей, социально-психолого-педагогических центров, служб помощи семье и детству, молодежи, приближенных к региону проживания
Функция	3 Социально-педагогической защиты
Трудовые действия	Стержневая целевая ориентация – личность пожилого человека, опора на его потенциальные возможности в самоактуализации быть тем, кем он может быть, соответствовать собственной природе
	Сопровождение деятельности клиентов и осуществление обновляющего воздействия на них
Функция	4 Социально-педагогической коррекции и реабилитации
Трудовые действия	Владение профессиональной установкой на оказание помощи любому клиенту вне зависимости от его реальных возможностей, особенностей в поведении, состоянии психического и физического здоровья.
Необходимые умения	Формирование ассоциаций социальных работников и педагогов, отряда волонтеров, добровольных помощников, более ранний отбор будущих специалистов, включение детей и подростков в доступные им формы проявления доброты, милосердия, заботы об окружающих, создание в образовательных учреждениях клубов юных социальных педагогов (работников), разработка социальных проектов и программ
	Обеспечение безопасной комфортной гуманной среды, помощь в психологической адаптации к изменяющемуся миру, отход от стереотипного мышления; надежда, в первую очередь, на себя, а не на государство и его институты
	Способствует возрождению исторических этнокультурных традиций народов России – милосердия, благотворительности и др., чтить мудрость. Актуализирует деятельность пожилых людей, советов старейшин на пресечение и недопустимости зла, вредительства, бездумности и опрометчивости в

Окончание таблицы 1

	<p>поступках, вражды, эгоизма, бесчестия</p> <p>Организует различные виды деятельности по формированию культуры межпоколенных, поликультурных отношений, адаптации личности к современным социально-экономическим условиям</p>
	<p>Передает этнокультурный опыт подрастающим поколениям, реставрировать этнокультурные праздники, собирать и описывать традиции, обряды, ритуалы народа и пр.</p>
Необходимые знания	<p>Активизировать деятельность национально-культурных центров в воспитании толерантных поликультурных отношений в обществе, формирования исторической памяти у школьников, студентов, родителей, широкой общественности</p>
	<p>Устраивать в образовательных организациях постоянные персональные (фамильные) выставки народного творчества, коллекционеров (филателистов, нумизматов, аквариумных рыб и пр.), фото- и кинодокументов, литературного, художественного, музыкального, технического и пр. творчества, семейных реликвий, семейных альбомов, достижений в различных областях общественной жизни, различных областях общественной жизни, специализированных (посвященных одной области деятельности человека) и т.п.</p> <p>Поддерживать авторитет пожилых людей в деле воспитания подрастающего поколения, воспитание чувства гражданского, сыновьего и дочернего, долга, показывая оптимистический и инициативный дух, ощущение чувства собственного достоинства, уверенности в себе, пробуждая</p>
Необходимые знания	<p>в юношах чувство мужского достоинства и чести, в девушках – отзывчивость, любезность, доброту, материнскую нежность, мудрость, сдержанность, терпеливость, гордость</p>
	<p>Помогать пожилым людям адаптироваться к новым условиям жизни</p>

Библиографический список

1. Димухаметов, Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2006.
2. Решение Коллегии Гособразования СССР от 13.07.1990 № 14/4 «О введении института социальных педагогов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=11653#043670527835762685> (дата обращения 01.04.2019 г.).
3. Технологии социальной защиты и обслуживания семей и детей: учеб. пособие [Текст] / Р.С. Димухаметов, В.Ф. Жеребкина, Е.В. Моисеева,

Т.Г. Пташко, С.В. Рослякова, Н.В. Сиврикова, Н.А. Соколова, Е.М. Харланова, Е.Г. Черникова, А.А. Шевченко; под общ. ред. Т.Е. Никитиной. – Челябинск: Книга, 2017. – 463 с.

4. Фасилитационный подход в подготовке социальных педагогов: монография [Текст] / Р.С. Димухаметов [и др.]. – Челябинск-Костанай, 2016. – 306 с.

В.О. Долгова

Научный руководитель – *Л.М. Лапшина*

ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

FEATURES OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF SCHOOL STUDENTS WITH THE HEARING DISORDER

Аннотация: в статье представлен аналитический обзор информации о проблеме особенностей духовно-нравственного развития школьников с нарушениями слуха. Теоретическое изучение особенностей психики детей с нарушениями слуха рассматривается как основа организации коррекционно-психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие, дети с нарушениями слуха, коррекционная работа.

Keywords: spiritual and moral development, school students with the hearing disorder, correctional work.

Главной целью воспитания и обучения ребенка с нарушенным слухом, по мнению ведущих специалистов в области сурдопсихологии и сурдопедагогики, является гармоничное развитие его личности, в том числе развитие нравственной сферы, т.к. именно она обуславливает успешную социализацию[1; 2; 6].

Духовно-нравственное воспитание школьников является одним из обязательных компонентов образовательного процесса. Школа для ребенка – та адаптивная среда, нравственная атмосфера, которой обусловит его ценностные ориентации. Поэтому важно, чтобы нравственная воспитательная система взаимодействова-

ла со всеми компонентами школьной жизни, пронизывала всю жизнь школьника нравственным содержанием [6].

Л.С. Выготский рассматривал целенаправленное и систематическое воспитание у школьников нравственного поведения и сознания как главную задачу дефектологии и неотъемлемую часть программы социализации. Именно поэтому формирование системы нравственных ценностей и ориентаций представляет собой одно из важнейших направлений коррекционно-воспитательной работы по формированию личности глухого ребёнка[6].

Вопросы нравственного воспитания детей с нарушениями слуха отражены в работах отечественных педагогов и психологов, таких как Г.Л. Выгодская, Л.А. Головчиц, Е.Л. Гончарова, В.В. Заболтина, Б.Д. Корсунская, О.А. Красильникова, О.И. Кукушкина и др.[1; 2].

Нейрофизиологические исследования различных групп детей с ОВЗ показали, что в младшем школьном возрасте активно формируются те отделы нервной системы и те зоны коры больших полушарий, которые регулируют социальное развитие ребенка [3], отвечают за созревание организма как личности [4]. Именно поэтому младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к усвоению духовно-нравственных правил и норм. Это позволяет своевременно заложить нравственный фундамент развитию личности. Стержнем воспитания, определяющим нравственное развитие личности в младшем школьном возрасте, является формирование гуманистического отношения и взаимоотношения детей, опора на чувства, эмоциональную отзывчивость [2].

Сегодня установлено, что у всех детей с нарушением слуха в духовно-нравственном развитии отмечаются следующие особенности:

Использование в речи заученных вежливых слов и высказываний, которые оказываются «застывшими в определенных сочетаниях», «малоподвижными». Д.М. Маянц отмечает, что дети с нарушениями слуха неспособны к конструированию высказываний в соответствии с ситуацией, у них появляются так называемые речевые штампы, которые неадекватно употребляются ребенком (такими штампами могут стать фразы: «Чем тебе помочь?», «Что случилось?», «Не плачь, не будет больно» и др.) [1].

На становлении нравственных качеств у детей с нарушениями слуха отрицательно сказываются особенности их мыслительной деятельности. Глухие и слабослышащие дети, как отмечает Т.Г. Богданова, длительное время продолжают оставаться на стадии наглядно-образного мышления. Мыслительные операции развиваются медленно. Сравнивая два поступка, реакции действующих лиц и причины, вызвавшие эти реакции, дети не всегда ориентируются на суть каждого из сравниваемых компонентов. У них наблюдается стремление прямо следовать образцу действия или поступка, неспособность осуществлять перенос усвоенного способа реагирования в новую ситуацию [2].

Дети с нарушениями слуха с трудом овладевают нравственными понятиями, которые по своей природе являются относительными, не дифференцируют понятия, выражающие оценку состояния какого-либо объекта, в т.ч. и человека ближайшего окружения. Качества личности, по словам Т.Г. Богдановой, И.Г. Еременко, Н.Г. Морозовой, Н.В. Тарасенко, понимаются воспитанниками обобщенно, не дифференцированно [1].

Р.М. Боскис, А.П. Гозова, А.Г. Зикеев, Ж.И. Шиф и др. отмечают, что задержка речевого развития сказывается на понимании оттенков значений слов, овладении обобщающим значением слова, усвоении системы понятий. Отсутствие системы словесных обозначений, полноценной коммуникации задерживает интеллекту-

альную активность детей, формирование нравственных категорий, тормозит развитие нравственных обобщений и, как следствие, обуславливает создание «системы привычек». Эта особенность отмечена и при изучении других групп детей с ограниченными возможностями здоровья и трактуется специалистами как общая специфическая характеристика нарушенного развития [5].

У глухих и слабослышащих детей наблюдаются серьезные трудности в овладении логическими связями и отношениями между явлениями, событиями, поступками людей. Воспитанники не понимают причинно-следственные отношения (даже в том случае, когда причина, поступок и следствие наглядно представлены в ситуации). Они нередко смешивают причину со следствием, а также с действием, его целью, отождествляют причинно-следственные и пространственно временные связи, упрощенно понимают поступки реально действующих людей, персонажей художественных произведений, не осознают их внутренние переживания, побуждения [2].

Недоразвитие воображения, как воссоздающего, так и творческого, отрицательно сказывается на формировании когнитивного и поведенческого компонентов нравственной сферы школьников. Образы, формирующиеся у глухих детей в процессе чтения художественных произведений, объяснений правил поведения взрослыми, не всегда соответствуют описанию. Умение представлять переживания других людей у них складывается позже, чем у слышащих. Они не способны творчески переосмыслить ситуацию, вообразить то, чего пока нет в воспринимаемой ситуации, не могут предположить, как будут развиваться события, предвидеть результаты действия (поступка) [1].

Таким образом, особенности познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы и коммуникации определяют специфику нравственного развития детей с нарушениями слуха, особенности формирования всех компонентов проявления их нравст-

венной сферы: когнитивного, эмоционального, поведенческого. Поэтому изучение особенностей духовно-нравственного развития должно стать основой коррекционной работы по формированию нравственной сферы и занимать одно из ведущих мест в системе коррекционной работы.

Библиографический список

1. Гаврилова, Е.В. Сравнительный анализ особенностей нравственного развития детей старшего дошкольного возраста с сохранными и нарушенным слухом [Текст] / Е.В. Гаврилова // Пермский педагогический журнал: сб. статей. – Пермь, 2014. – С. 26–32.

2. Головчиц, Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха [Текст] / Л.А. Головчиц. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 304 с.

3. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологический аспект сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Л.М. Лапшина; под ред. Д.З. Шибковой, П.А. Байгужина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: Материалы VII Международной научно-практической конференции. – Изд-во Юж.-Уральск. гос. гуман.-пед. ун-та. – 2018. – С. 282–283.

4. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: мат-лы II Междунар. науч.-практ. конференции: в 2 томах. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2008. – С. 183–186.

5. Чистякова, М.А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / М.А. Чистякова, Л.М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 уч. год. – Челябинск: Цицеро. – 2016. – С. 189–192.

6. Шитякова, Н.П. Духовно-нравственное воспитание школьников: проблемы, теории, технологии: учеб. пособие [Текст] / Н.П. Шитякова, И.В. Верховых. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 197 с.

**НАВЫКИ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО
ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ**

**SKILLS OF EFFECTIVE COMMUNICATION AS A MEANS OF CONFLICT
PREVENTION IN A TEENAGING ENVIRONMENT**

Аннотация: в статье раскрываются характеристики современных подростков, рассматривается проблема профилактики конфликтов среди подростков посредством формирования у них коммуникативных навыков.

Ключевые слова: подростки, конфликт, эффективная коммуникация, навыки, профилактика.

Keywords: adolescents, conflict, effective communication, skills, prevention.

Наш мир сложен и многообразен. Современный человек ежедневно получает множество вызовов и должен быстро на них реагировать, подросткам в этой ситуации еще труднее. Подростковый возраст очень важен с точки зрения формирования личности [2; 3; 8]. Конфликтность подросткового возраста кроется не только в особом периоде становления личности, но и во взаимодействии с окружающим миром [7]. Неудачно сказанное слово, шутка, обида могут стать источником не только недопонимания, но и привести к конфликту, проявлению агрессии, жестокости в отношении ровесников. Конфликты в подростковой среде часто основаны на импульсивности, негативных эмоциях, неприязни. Особенности подросткового возраста хорошо изучены Л.С. Выготским. Он указывает, что новообразование подростка – это самосознание [4]. Подростки ощущают себя взрослыми, не имея при этом жизненного опыта для решения сложных ситуаций. Желание быть, казаться и действовать как взрослый – это и есть «чувство взрослости» (Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова) [13].

Подростки XXI-го века с одной стороны такие же, как и их сверстники 30, 40, 50 лет назад, но есть и существенное различие

[10; 12]. Современные подростки родились в эпоху существования интернета, мессенджеров, социальных сетей, они родились в то время, когда огромный поток информации захлестнул человечество. Многие взрослые только учатся ориентироваться в этом потоке, учатся правильному поиску информации, ее критическому осмыслению, при этом подростки гораздо комфортнее себя чувствуют в этом информационном потоке. На их взгляд мир виртуальный часто понятнее, чем реальный.

Если принимать в расчет теорию поколений, разработанную Уильямом Штраусом и Нилом Хау в 1991 году, то современные подростки, особенности их мироощущения очень похожи на подростков так называемого «Молчаливого поколения» [9]. Эти подростки взрослеют во время мирового финансового кризиса, глобализации, роботизации, когда перед подростком встает вопрос о том, как проявить себя, стать величиной, стать успешным или знаменитым в этом большом мире.

Часто, решая мировоззренческие вопросы, подростки выбирают для себя виртуальный мир, в котором эмоции можно выразить смайлом или эмодзи, где для общения иногда хватает нескольких емких слов. Мы видим на улицах молодых людей в наушниках и капюшонах, им хорошо наедине с собой, они как бы отгораживаются от окружающего мира. В ситуациях живого общения в школе, на улице, дома, современные подростки немногословны либо импульсивны, им сложно передать словами свои эмоции, пересказать содержание книги или фильма понятно и интересно удается далеко не всем, для конструктивного диалога не хватает навыков эффективного общения [10]. Если они раскрываются, то чаще всего только в своем близком кругу, в общении со сверстниками, где можно говорить с использованием сленга, где тебя легко поймут.

Очень важно занять в кругу сверстников положение, где тебя понимают и принимают. Конфликт в подростковой среде связан

со стремлением отстоять свое положение, свою позицию. Быть принятым в своей среде чрезвычайно важно для подростка, но при этом не хватает умения вести конструктивный диалог, соблюдать в споре определенные нормы поведения, импульсивность и оценочное суждение преобладают и ведут к обострению конфликтов. Возникновению конфликта способствуют также информационные перегрузки, плохая обратная связь, искажение сообщений. Речевая коммуникация согласно О.Я. Гойхман и Т.М. Надеиной – это речемыслительная деятельность, осуществляемая в целях взаимодействия [6]. Целевая личность должна иметь навыки эффективной коммуникации, это базовые навыки, чтобы научиться договариваться, избегать конфликтов или выходить из конфликтных ситуаций без потерь. К сожалению, в школе на уроках подростки получают лишь определенное количество коммуникативных навыков, но испытывают сложности с преодолением волнения, когда приходится говорить публично, многим мешают коммуникативные барьеры. Порой неудачно брошенного слова достаточно, чтобы разгорелся конфликт, подростки часто неверно трактуют эмоции окружающих. В ходе анкетирования подростки чаще всего на вопрос о причинах появления конфликтов пишут «непонимание» или «недопонимание» (83 % опрошенных). При этом большинство опрошенных подростков считает себя конфликтным человеком (91 %).

Время диктует современные условия, чтобы реализовать свой потенциал, необходимо быть хорошим коммуникатором, нужно уметь четко выражать свои мысли, уметь слышать оппонента. Все это вкуче даст хороший результат, поскольку человек, легко выстраивающий коммуникацию с окружающими, повышает самооценку, ему легче предупреждать конфликты, а если конфликтная ситуация все-таки произошла, выйти из нее, используя верную стратегию. В качестве средств по профилактике конфликтов чаще всего рассматривается создание благоприятных условий для такого

взаимодействия подростков, в котором не возникает противодействия, столкновения. Также профилактика – это методы просвещения, то есть беседы и обсуждения проблем и разногласий в коллективе, метод консультирования, метод диагностики, которым пользуются психологи в общеобразовательных учреждениях. Все это дает определенные результаты. Обсуждая причины возникновения того или иного конфликта, подростки говорят о том, кто и что сказал и каким тоном. Фраза «вначале было слово» лучше всего иллюстрирует причины многих конфликтов в подростковой среде. Поэтому для профилактики конфликтов лучше всего использовать методы повышения культуры общения, развитие навыков эффективного общения через устранение коммуникативных барьеров. Коммуникативные барьеры – это барьеры непонимания, социокультурных различий, барьеры отношений. Среди барьеров непонимания выделяют фонетический, семантический, стилистический и логический [1].

Для преодоления каждого из видов барьеров можно использовать определенные упражнения в игровой форме. Фонетический барьер возникает из-за акустических и физиологических особенностей речи, когда говорят тихо или громко, очень быстро, невнятно, когда в речи есть слова-паразиты, когда человек неправильно ставит ударение в словах или проглатывает слова. Преодолению этого барьера способствуют игры на тренировку темпа речи с использованием пауз, тренировку силы голоса, артикуляции. Подростки с удовольствием читают рэп, поэтому хорошо реагируют на игру, где чистоговорки или трудноговорки проговариваются на ритм любого известного рэп-хита. Так называемые рэп-батлы вызывают массу положительных эмоций, при этом хорошо развивают артикуляцию и силу голоса. Семантический барьер возникает, когда собеседники не понимают смысла, значения сказанных слов. Часто семантические барьеры возникают по причине ограниченного лексикона у одного из партнеров. В подобных случаях игры на развитие

словарного запаса помогают снять такого рода барьер. Стилистический барьер можно наблюдать, когда в общении используются разные средства языка для выражения мыслей.

Преодоление стилистического барьера связано со способностью структурировать информацию, использовать содержание, адекватное форме, кратко говорить, вести беседу в наиболее уместном для ситуации темпе и ритме. В этом случае хорошо работают игры, развивающие умение, развивающие способность высказывать мысль коротко либо наоборот развернуто, объёмно (игра «Продай свой недостаток») [11]. Логический барьер возникает при несогласии коммуникаторов с приводимыми ими доводами, представлениями и суждениями. Логический барьер чаще возникает у партнеров с неодинаковым видом мышления: у одного – абстрактно-логическое, а у другого – наглядно-образное (или наглядно-действенное). В данном случае игры, направленные на развитие различных каналов восприятия, на понимание языка тела, могут помочь преодолеть этот барьер (игра «За стеклом»).

Конфликтность подросткового возраста обусловлена спецификой возрастного периода и недостаточностью коммуникативных навыков. В связи с этим актуальным является изучение, разработка и внедрение программ, направленных на развитие коммуникативной компетентности у подростков с целью предотвращения конфликтов.

«Легче предупредить, чем разрешить» – эта фраза касается не только профилактики болезней, но и профилактики конфликтов, а современным подросткам необходима помощь в виде игровых занятий, коммуникативных тренингов и дискуссий на тему бесконфликтного взаимодействия.

Библиографический список

1. Василик, М.А. Основы теории коммуникации [Текст] / М.А. Василик. – М.: Гардарики, 2005.
2. Волков, Б.С. Психология подростка [Текст] / Б.С. Волков. – М.: Академический Проект, 2017. – 240 с.

3. Выготский, Л.С. Проблема возраста [Текст] / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 244–268.
4. Выготский, Л.С. Педология подростка [Текст] / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с
5. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский. М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
6. Гойхман, О.Я. Основы речевой коммуникации [Текст] / О.Я Гойхман, Т.М. Надеина. – М.: ИНФРА-М, 1997.
7. Гришина, Н.В. Психология конфликта [Текст] / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
8. Драгунова Т.В. Подросток [Текст] / Т.В. Драгунова. – М.: Знание, 1976.
9. Мирошкина, М. Интерпретация теории поколений в контексте российского образования [Текст] / М. Мирошкина // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6.
10. Рослякова, С.В. Исследование социально-психологических характеристик подростков большого и малого города [Текст] / С.В. Рослякова, Т.Г. Пташко, Е.Г. Черникова, А.Е. Перебейнос // Азимут научных исследований. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 366–370.
11. Рослякова, С.В. Концепция формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования: монография / С.В. Рослякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 341 с.
12. Рослякова, С.В. Особенности социализации современных подростков [Текст] / С.В. Рослякова, Т.Г. Пташко, Е.Г. Черникова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 4 (25). – С. 292–296
13. Эльконин, Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков [Текст] / Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова. – М.: Просвещение, 1967.

Т.С. Достовалова

Научный руководитель – *Е.В. Шереметьева*

ГЕНЕЗ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ГРУППЫ РИСКА ПО МОТОРНОЙ АЛАЛИИ В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

GENES OF SOUND SIDE SPEECH OF CHILDREN OF EARLY AGE RISK GROUP ON MOTORAL ALALIA IN THEORETICAL ASPECT

Аннотация: в статье представлен анализ вопроса генезиса звуковой речи детей раннего возраста группы риска по моторной алалии. Даны

определения алалии, моторной алалии, показан генезис звуковой речи детей раннего возраста в норме и патологии.

Ключевые слова: алалия, моторная алалия, генезис звуковой речи детей раннего возраста.

Keywords: alalia, motor alalia, the genesis of the sound speech of young children.

Многие причины задержки развития речи, её дефекты у детей в более старшем возрасте кроются в особенностях развития данной психической функции на раннем этапе. Именно поэтому исследование показателей задержки речевого развития у детей раннего возраста, в том числе звуковой речи детей раннего возраста группы риска по моторной алалии, представляется особенно важным и актуальным.

Формирование представлений о недоразвитии звуковой стороны речи у детей с алалией происходило постепенно и реализовывалось в различных направлениях исследования. Проявление и особенности недоразвития речи у детей с алалией являлись предметом интереса целого ряда исследователей: Р.А. Беловой-Давид, В.К. Воробьевой, Б.М. Гриншпуна, Г.В. Гуровец, С.Ф.Иваненко, В.А. Ковшикова, Е.М. Мастюковой, В.К. Орфинской, Е.Ф. Собонович, Н.Н. Трауготт, О.Н. Усановой, С.Н. Шаховской и др.

Для своевременной диагностики звуковых нарушений речи у детей необходимо учитывать закономерности нормального речевого развития. Первые слова дети произносят к концу 1-го года жизни, но тренировать свой речевой аппарат они начинают значительно раньше, уже с первых месяцев жизни, поэтому возраст до одного года является подготовительным периодом в развитии речи. Последовательность в развитии предречевых реакций такова: гуканье, гуление – 1,5–3 месяца; «свирель» (цепочки из разных звуков) – 4–6 месяцев; лепет – 6–7 месяцев; лепетные слова и модулированный лепет – 8–11 месяцев

На первом году жизни у ребенка происходит подготовка речевого аппарата к произношению звуков. Перечисленные речевые

реакции являются для младенца своеобразной игрой и доставляют ребенку удовольствие, на протяжении многих минут он может повторять один и тот же звук, тренируясь подобным образом в артикуляции звуков речи. Одновременно происходит активное формирование понимания речи.

Важным показателем развития речи до полутора-двух лет является не столько собственно произношение, сколько понимание обращенной речи (рецептивная речь). Ребенок должен внимательно и с интересом слушать взрослых, хорошо понимать обращенную речь, узнавать названия многих предметов, выполнять простые бытовые просьбы-инструкции.

На втором году жизни слова и звукосочетания уже становятся средством речевого общения, т.е. формируется экспрессивная речь.

Основные показатели нормального развития речи от 1-го года до 3 лет:

- появление ясной, осмысленной речи (слов) – 9–18 месяцев;
- сначала (до 1,5 лет) ребенок в основном учится понимать речь, а с 1,5–2 лет у него быстро развивается активная речь, растет словарный запас. Количество слов, которые малыш понимает (пассивный словарь), пока больше чем те, которые он может произнести (активный словарь);
- появление фраз из двух слов – 1,5–2 года, из трех слов – 2–2,5 года, из 4 и более слов – 3 года;
- объем активного словаря: к 1,5 годам дети произносят 5–20 слов; 2 годам – до 150–300 слов; 3 годам – до 800–1000 слов [2, с. 113].

Алалия (по современной международной терминологии «дисфазия» или «дисфазия развития») – системное недоразвитие речи, в основе его лежит недостаточный уровень развития речевых центров коры больших полушарий головного мозга, который может быть врожденным или приобретенным на ранних этапах онто-

генеза, в доречевом периоде. При этом в первую очередь у детей значительными отклонениями характеризуется экспрессивная речь, тогда как понимание речи может варьировать, но, в целом, оно развито значительно лучше [2, с. 114]. Наиболее часто встречающиеся варианты (экспрессивное и смешанное экспрессивно-рецептивное расстройства) проявляются значительным запаздыванием развития экспрессивной речи по сравнению с развитием понимания [2, с. 115].

В зависимости от того, какой именно центр коры головного мозга был поврежден, выделяют 3 вида алалии: сенсорная, моторная и сенсомоторная алалия [3, с. 77].

К группе риска по моторной алалии относят детей: перенесших асфиксию во время родов; с черепно-мозговыми травмами; перенесших внутриутробные менингиты, энцефалиты, интоксикацию [4, с. 46].

Причинами отставания в развитии речи могут быть перинатальные поражения ЦНС, нарушения функций артикуляционного аппарата, поражение органа слуха, общее отставание в психическом развитии ребенка, влияние наследственности и неблагоприятных социальных факторов. Трудности в освоении речи также встречаются у детей с отставанием в физическом развитии, перенесших в раннем возрасте тяжелые заболевания, ослабленных, получающих неполноценное питание [1; 3; 7].

Причина моторной алалии — нарушение функций речедвигательного анализатора (моторного центра речи) [7, с. 29]. У ребенка затруднена организация речевых движений, их координация, поэтому речевое развитие задержано [2, с. 115]. Понимание речи не нарушено. Самостоятельная речь либо долго не развивается, либо остается на уровне отдельных звуков и слов. Родители, отмечая молчаливость, характеризуют детей как понимающих обращенную речь, но не желающих говорить. Вместо речи дети склонны пользоваться мимикой и жестикациями, особенно в эмоционально

окрашенных ситуациях. Первые слова и фразы появляются поздно. Кроме отставания в речи, в целом дети развиваются нормально. По мере увеличения словарного запаса трудности детей в овладении структурой слова становятся более заметными. Речь замедлена, обеднена, словарный запас ограничен обиходно-бытовой тематикой. В речи много оговорок (парафазий), перестановок, персевераций [2, с. 116].

Овладение речью – один из основных показателей психического развития ребенка. Беспокойство должны вызывать дети, которые не пытаются заговорить в 2–2,5 года. Однако определенные предпосылки для неблагополучия в речевом развитии родители могут заметить и раньше [1, с. 22].

На первом году жизни должны настораживать отсутствие или слабая выраженность в соответствующие сроки гуления, лепета, первых слов, реакции на речь взрослых и интереса к ней. В 1 год ребенок не понимает часто употребляемых слов и не имитирует звуки речи, не реагирует на обращенную речь, а для привлечения внимания к себе прибегает только к плачу. На 2-м году – отсутствие интереса к речевой активности, роста пассивного и активного словаря, появления фраз, неспособность понять простейшие вопросы и показать изображение на картинке. На 3–4-м годах жизни высокую настороженность должны вызывать такие проявления: ребенок не обращается к взрослым с вопросами или за помощью, не пользуется речью. Словарный запас ограничен, не может назвать известные ему предметы. Не отвечает на простые вопросы. Речь ребенка непонятна для окружающих, и он старается дополнять ее жестами, либо проявляет безразличие к тому, понимают ли его другие люди. У ребенка отсутствует желание повторять за взрослыми слова и фразы, или он делает это неохотно [4, с. 46].

Недоразвитие речи при моторной алалии характеризуется проявлением у ребенка трудностей в формировании звуковых образов слов, несмотря на сохраненные артикуляторные (моторные)

возможности, несформированностью слоговой структуры слова, выраженными затруднениями актуализации слов по звуковым, семантическим и морфологическим признакам [7, с. 56]. Свойственный алалии сложный симптомокомплекс языковых и неязыковых расстройств оказывает отрицательное влияние на речевую коммуникацию, на развитие познавательной деятельности и некоторых сторон личности, а также нередко препятствует достижению значимых для формирующейся личности потребностей и стремлений [7, с. 77]. Отмечены также низкая речевая активность детей с моторной алалией и, как следствие, нарушения фразовой речи. У всех детей с моторной алалией автором отмечены фонетические затруднения (неправильное произношение звуков, их смешение) [4, с. 46].

Недоразвитие речи при алалиях является достаточно глубоким и требует не только изменений условий воспитания, но и помощи специалистов в форме консультаций или регулярных занятий. Коррекция занимает продолжительное время и требует больших усилий. Если специальные меры не будут приняты, то процесс овладения речью не просто задержится по времени, но станет принимать искаженный характер.

Основными направлениями коррекции при нарушениях формирования речи у детей являются комплексные воздействия: логопедическая, психолого-педагогическая, психотерапевтическая помощь ребенку и его семье, а также медикаментозное лечение (в виде повторных курсов препаратов ноотропного ряда) [1, с. 55].

Е.И. Тихеева приводит факторы, которые максимально способствуют речевому развитию ребенка:

– обеспечение детям социального речевого окружения, которое бы соответствовало их возрастным интересам и приводило к постепенному расширению и обновлению их социальных связей;

– обеспечение условий для как можно более частого восприятия речи ребенком, предоставление ему возможности слышать речь и говорить; создание условий для детей, соответствующих уровню развития их ощущений, восприятия, представлений и накопленных ими образов;

– воспитание и обучение детей с алалией должны осуществлять лица, владеющие правильной, грамотной речью и обладающие мастерством в деятельности методического руководства процессом речевого развития у данной категории детей [5, с. 89].

Особое значение при организации помощи таким детям приобретают преемственность работы с детьми специалистов различного профиля (врачи, логопеды, психологи, педагоги). Планирование и проведение коррекционных мероприятий должно осуществляться по индивидуальным планам для каждого ребенка.

Комплексное предупредительное воздействие, направленное на синхронизацию психофизиологических, когнитивных и языковых компонентов речевого развития в условиях организованной речевой среды, позволяет предупредить или минимизировать проявления фонетико-фонематического и общего недоразвития речи в раннем возрасте [6, с. 288]. При проведении комплексной коррекции у детей группы риска по моторной алалии прослеживается положительная динамика, они последовательно переходят с одного уровня развития речи на другой, более высокий, приобретают новые речевые навыки и умения. Хорошо известно, что эффективна коррекционная помощь, оказываемая в сенситивный для формирования речи возрастной период до трех лет, когда идет активное становление речевой функции. Поэтому необходимо отметить, что чем раньше замечено неблагополучие в развитии речи ребенка и с ним начали работать специалисты, тем лучше будут достигнутые результаты, поскольку резервные возможности развивающегося мозга ребенка наиболее высоки в первые годы жизни.

Таким образом, алалия определяется как сложное системное расстройство речи, проявляющееся в тяжелом недоразвитии или полном отсутствии речи у ребенка, которое имеет различную этиологию и патогенез. К группе риска по моторной алалии относят детей: перенесших асфиксию во время родов; с черепно-мозговыми травмами; перенесших внутриутробные менингиты, энцефалиты, интоксикацию. У всех детей с моторной алалией автором отмечены фонетические затруднения (неправильное произношение звуков, их смешение). Дети с алалией в своем клинко-психологическом статусе имеют различные отклонения в психофизиологическом плане и психическом плане: расстройства восприятия, памяти, мышления, коммуникации. Это обуславливает те сложности, которые могут возникать в процессе коррекции данного расстройства, и определяет индивидуальный психолого-педагогический подход к данному процессу.

Библиографический список

1. Винарская, Е.Н. Возрастная фонетика [Текст] / Е.Н. Винарская, Г.М. Богомазов. – М.: АСТ, Астрель, 2005. – 208 с.
2. Гутник, Е.П. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с алалией [Текст] / Е.П. Гутник // Актуальные вопросы современной педагогики: мат-лы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). – Самара: АСГАРД, 2017. – С. 113–118.
3. Мастюкова, Е.М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии [Текст] / Е.М. Мастюкова // Дефектология. – 1981. – № 6. – С. 77–80.
4. Мелихова, Л.В. Моторная алалия [Текст] / Л.В. Мелихова; под ред. Л.В. Мелиховой // Очерки по патологии речи и голоса. – СПб.: ЛГУ, 1997. – С. 43–46.
5. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
6. Шереметьева, Е.В. Методика коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях в овладении речью детьми раннего возраста [Текст] / Е.В. Шереметьева // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и психологии: сб. науч. тр. – Киев-Челябинск: Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова; Челябинский государственный педагогический университет, 2015. – С. 287–296.

7. Шереметьева, Е.В. Коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте: система занятий с детьми и их родителями [Текст] / Е.В. Шереметьева. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 176 с.

Е.А. Екжанова

О НЕОБХОДИМОСТИ Тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии

ON THE NEED FOR TUTTING SUPPORT FOR CHILDREN WITH RESTRICTED HEALTH IN CONDITIONS OF INCLUSION

Аннотация: в статье обоснована и представлена модель тьюторского сопровождения педагогом-тьютором обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, реализуемая в условиях инклюзивной общеобразовательной школы.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, тьюторское сопровождение, педагог-тьютор, стимулирующее общение взрослого и ребенка.

Keywords: students with disabilities, inclusive education, tutor support, teacher-tutor, stimulating communication between an adult and a child.

Модернизация российской системы образования и смена образовательной парадигмы в начале XXI века ориентированы на повышение качества процесса получения образования на основе актуализации личностного потенциала лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Существующие проблемы в сфере охраны здорового детства, интересы будущего страны и ее безопасности настоятельно требуют от органов государственной власти Российской Федерации, органов местного самоуправления, гражданского общества, педагогического сообщества принятия неотложных мер для улучшения положения детей и их защиты.

Однако, многие проблемы пока далеки от своего разрешения. К ним относятся проблема тьюторского сопровождения детей

с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях в условиях инклюзивного образования.

На основании Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273 (Ст. 44), родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют право выбирать форму получения образования ребенком с учетом его мнения, а также с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии [12].

Учитывая современные социальные, общественные условия, многие из родителей настаивают на обучении своих детей с ОВЗ в массовых образовательных организациях, определяя приоритетными, во-первых, проблемы социализации лиц с ОВЗ; во-вторых, проблемы принятия и отношения общества к лицам с ОВЗ; в-третьих, проблемы получения полноценного образования и комплексной коррекционно-педагогической помощи. Все вышесказанное позволило сформулировать проблему исследования. Разработка модели педагогического сопровождения лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования педагогом-тьютором – это одна из актуальных проблем системы образования в условиях реализации инклюзивного подхода.

Возникает и другой аспект проблемы – необходим непредвзятый взгляд на проблемы сопровождения лиц с ОВЗ с позиций тьюторства, как новой модели взаимодействия взрослого наставника с учеником. Как мы знаем, тьюторство – это исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования.

Феномен тьюторства тесно связан с историей европейских университетов средневековой Европы. К нам понятие тьюторства пришло из Великобритании, где оно как явление появилось в классических английских университетах – Оксфорде

и Кембридже, но активно развивается и поныне, опираясь на идею индивидуализации как стержневую. В России интерес к этому явлению связан с именами О.С. Газмана и П.Г. Щедровицкого. Хотя первоначальные идеи тьюторства мы находим еще работах Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина.

Именно Д.Б. Эльконин обратил внимание педагогов на то, что при переходе ребенка с одной ступени обучения на другую без специальной помощи наставника теряются важнейшие психологические новообразования, которые сформировались у ребенка на предшествующих этапах развития. Например, он писал: *«Поскольку в работе с человеком мы еще не умеем строить этих переходов, то начинаем последовательно терять: в переходе от детского сада в школу – инициативность, в переходе из младшей школы в среднюю – мышление, в переходе из основной школы в старшую – целеполагание, в переходе из старшей в институт – самоопределение Встреча детского сада и школы – это встреча и детского сада, и школы, а не перевод из детского сада в школу, где школа остается такой, какая она есть, и пространство встречи не организует, а детский сад изо всех сил пытается делать вид, что он готовит к школе. ...В такой социальной организации посредничество превращается в помощь в адаптации к уже готовым правилам и нормам. Каждый нормальный педагог знает, что таким образом ничего не может быть освоено. Нормы и правила должны быть релаксированы и проиграны человеком и заново им воссозданы в функции нормы и правила» [1; 4; 6; 8].*

Вместе с членами созданной в 2007 году Межрегиональной Тьюторской Ассоциации под руководством д. п. н. Т.М. Ковалевой под тьюторским сопровождением мы понимаем педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания его ин-

дивидуальной образовательной программы [6; 7; 9; 10]. Как известно, индивидуализацию в образовании следует отличать от индивидуального подхода. Индивидуальный подход понимается как средство преодоления несоответствия между учебной деятельностью, учебными программами – и реальными возможностями ученика. Деятельность тьютора в логике индивидуального подхода направлена на преодоление трудностей в обучении, связанных с индивидуальными особенностями ученика, на поиск внешних и внутренних ресурсов для преодоления этих трудностей. Принцип индивидуализации образования означает, что за учащимся остается право на выстраивание собственного содержания образования, собственной образовательной программы. Здесь тьютор сопровождает процесс построения и реализации индивидуальной образовательной программы, удерживает фокус своего внимания на осмысленности обучения, предоставляет учащимся возможности опробования, конструирования и реконструирования учебных форм, где стало бы возможно проявить образовательные цели и мотивы через их реальные действия [9–11].

Сопровождение в педагогике понимают как деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора (С.А. Зеленков); как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына).

Данный подход перекликается с идеями тьюторского сопровождения, реализуемыми в современной школе, в том числе и в условиях инклюзивного образования. Как отмечает Г.М. Беспалова «педагогическое сопровождение – это динамичный процесс все большей передачи ответственности за реализацию самообразования от учителя ученику» [1; 4].

Тьютор определяется современными исследователями как «лицо, сопровождающее процесс освоения деятельности». Таким

образом, тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного движения ребенка, которое строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений с интересами и устремлениями. Тьютор (или любой педагог, осуществляющий тьюторские функции) на первых этапах обучения выступает в роли проводника ребенка в образовательное пространство школы.

Тьютор – это наставник; человек, который учит самостоятельно решать проблемы (переводить их в задачи); позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск; тот, кто связывает в образовании своего тьюторанта процессы учения, самовоспитания и формирования образа жизни; посредник (между культурным и индивидуальным, индивидуальным и корпоративным, большой историей знающих и индивидуальной историей начинающего освоение; между разными субъектами образовательного пространства – ученик, учитель, родители; и др.); тот, кто реформирует образовательное пространство под задачи индивидуализации образования [1–5; 8–11].

Таким образом, тьютор – это в первую очередь, консультант учащегося: он может помочь ему выработать индивидуальную образовательную программу, самоопределиться к самому процессу обучения и к отдельным элементам этого процесса. С другой стороны, он может ответить на вопрос, как использовать результаты обучения и как переложить данную учебную программу, учебную деятельность в процесс индивидуального развития этого конкретного человека (П.Г. Щедровицкий). Задача тьютора – помощь в построении индивидуального образовательного пространства как пространства проявления познавательных инициатив и интересов каждого конкретного учащегося.

В современном образовательном учреждении функции педагога-тьютора может выполнять как квалифицированный специалист, так и социальный педагог, учитель-дефектолог, иной специа-

лист помогающих профессий. Однако предпочтение нужно отдавать профессионально подготовленному квалифицированному тьютору как носителю особого знания о способах стимулирующего общения взрослого и ребенка. В нашем исследовании педагог-тьютор помогает реализовать индивидуальные коррекционно-образовательные программы, разработанные специалистами консилиума для обучающихся с ОВЗ, оказывает ребенку помощь не только в учебной деятельности, но также координирует проведение медицинских комиссий и обследований, необходимых ребенку. Он становится для ребенка проводником в мир обучения, воспитания и саморазвития. Чтобы отследить динамику и эффективность коррекционных мероприятий, педагогом-тьютором осуществляется мониторинг развития учащихся. Оценка результативности педагогического сопровождения проводится на основе систематического психолого-педагогического наблюдения за учеником в ходе учебной деятельности.

Практика показывает, что только при осуществлении индивидуально дифференцированного подхода в процессе обучения ребенка в классе возможно успешное овладение учебной программой, адаптация и социализация в социуме. Мы видим, как реализуется главная цель сопровождения, которая состоит в том, чтобы ребенок добился как можно большего при тех способностях и возможностях, которыми он обладает, несмотря на имеющиеся у него проблемы и дефициты.

Библиографический список

1. Беспалова, Г.М. Тьюторское сопровождение школьника: организационные формы и образовательные эффекты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://thetutor.ru/school/junior_high_school_article03.htm (дата обращения 14.04.2019).
2. Екжанова, Е.А. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова. – М.: Дрофа, 2008. – 210 с.
3. Зыбарева, Н.Н. Тьюторское сопровождение инклюзивного образования / Н.Н. Зыбарева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.thetutor.ru/lechebn_ped/articles.htm (дата обращения 15.04.2019).

4. Карпенкова, И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями в развитии. Из опыта работы [Текст] / И.В. Карпенкова; под ред. М.Л. Семенович. – М.: ЦППРИК «Тверской», 2010. – 88 с.
5. Ковалева, Т.М. Не учитель, не психолог, не классный руководитель: Тьюторство как одно из направлений преодоления формальной педагогики [Текст] / Т.М. Ковалева // Первое сентября. – 2004. – № 66.
6. Максимов, В.В. Современная идеология тьюторства (В свете педагогических исследований Л.С. Выготского (1896–1934 гг.)) [Текст] / В.В. Максимов // Тьюторство: идея и идеология. – Томск, 1996. – С. 57–63.
7. Резникова, Е.В. Психолого-педагогическая программа коррекционной работы [Текст] / под. ред. Е.В. Резниковой, Л.Е. Шевчука, А.М.Денисова. – Челябинск: «Цицеро», 2013. – 108 с.
8. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику [Текст] /сост. Е.В. Кузьмина. – М.: МГППУ, 2012. – Режим доступа: http://psycentre26.ru/docs/Commission/forprof/10/10_TutorSoprDetsOgrVozmZd.or.pdf (дата обращения 11.04.2019).
9. Vasilyeva, V.S. Tutoring in a family raising an infant with special health needs. *Espacios Education* [Text] / V.S. Vasilyeva. – 2018. – vol. 39 (2), – 32 p. – Available at: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n02/18390232.html> (accessed 06.04.2019).
10. Borodina, V.A. Methodological Support of the Innovative Training of Special Education Teachers to the Education of Disabled Children. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research* [Text] / V.A. Borodina. – 2017. – no. 12. – pp. 2486-2492. – Available at: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34553047> (accessed 07.04.2019).
11. Vasilyeva, V. Methodological bases of pedagogical concept of development of communicative competence of teachers of preschool educational establishments. *International Journal of Applied and Fundamental Research* [Text] / V. Vasilyeva. – 2015. – № 2. – PP. 16-17. – Available at: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34399523> (accessed 02.12.2018).
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 12.04.2019).

**ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
ПО КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

**FEATURES OF SPEECH THERAPY OF SOUND CORRECTION
BETWEEN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL WITH ERASED
DYSARTHRIA**

Аннотация: в статье определены особенности логопедической работы по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией, и сделан акцент на необходимости проведения данной работы при подготовке детей к дальнейшему обучению в школе.

Ключевые слова: дизартрия, звукопроизношение, коррекция звукопроизношения, стертая дизартрия.

Keywords: dysarthria, sound pronunciation, sound pronunciation correction, erased dysarthria.

В настоящее время в нашей стране сохраняется актуальность проблемы коррекции звукопроизношения у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Эта проблема считается наиболее распространенной среди других речевых расстройств [2]. Работа по коррекции произношения звуков является одним из ключевых звеньев подготовки к успешному освоению школьной программы, овладению чтением и письмом в условиях развития современной системы образования. Недостаточная эффективность существующих методов коррекции звукопроизношения подтверждается тем, что в последнее время состояние речевого развития дошкольников ухудшается и в первые классы школ поступает свыше 50 % детей с дефектами звукопроизношения, что затрудняет обучение русскому языку (дислексия, дисграфия). Нарушение чтения и письма в свою очередь приводят к неуспеваемости школьника по другим предметам [9].

Исследования В.А. Киселевой посвящены анализу причин школьной неуспеваемости детей. Изучая детей с дисграфией и дислексией, автор у большинства из них выявил негрубые нарушения звукопроизношения. Обследование совместно с неврологом и нейропсихологом подтвердило у них наличие стертой дизартрии. Стертая дизартрия как первоначальный дефект приводит к недостаточности фонематического восприятия, анализа, синтеза, что вызывает специфические ошибки на письме и в чтении [6].

В связи с этим, одной из актуальных задач специальной педагогики является повышение эффективности процесса коррекции звукопроизношения у старших дошкольников. Своевременное проведение коррекционной работы позволит устранить причины потенциальной неуспеваемости детей в школе и снизить риск их дезадаптации в новых социальных условиях.

Звукопроизношение – это процесс производства звуков речи, осуществляемый согласованной работой трех отделов периферического речевого аппарата (дыхательного, голосообразовательного и артикуляционного) при регуляции со стороны центральной нервной системы. Нарушения звукопроизношения у детей могут выступать как самостоятельный дефект речи или как один из симптомов какого-то более сложного речевого расстройства [3].

Обследование детей в массовых садах показало, что в старших и подготовительных к школе группах от 40 до 60 % детей имеют отклонения в речевом развитии. Среди наиболее распространенных нарушений: дислалия, фонетико-фонематическое недоразвитие, стертая дизартрия [5].

Стертая дизартрия (МДР – минимальные дизартрические расстройства) встречается очень часто у детей с общим недоразвитием речи (до 50 % детей), а также в группах с фонетико-фонематическим недоразвитием (до 35 % детей). Стертая дизартрия в логопедической практике – одно из самых распространенных

и трудно поддающихся коррекционно-логопедической работе нарушений произносительной стороны речи [8].

В настоящее время в отечественной литературе стертая форма дизартрии рассматривается как следствие минимальной мозговой дисфункции, при которой, наряду с нарушениями звукопроизносительной стороны речи, наблюдаются нерезко выраженные нарушения внимания, памяти, интеллектуальной деятельности, эмоционально-волевой сферы, легкие двигательные расстройства и замедленное формирование ряда высших корковых функций. В литературе подчеркивается, что стертая форма дизартрии по своим проявлениям характеризуется сглаженностью симптомов, их неоднородностью, вариативностью, различным соотношением речевой и неречевой симптоматики, нарушениями знакового (языкового) и незнакового (сенсомоторного) уровней. Поэтому она представляет значительную трудность для дифференциальной диагностики [7].

У детей со стертой формой дизартрии артикуляторные затруднения оказывают влияние на звуковое восприятие всей звуковой системы родного языка. В связи с этим можно предположить, что у детей со стертой формой дизартрии имеется недоразвитие фонематического восприятия. Смазанная, невнятная речь этих детей не дает возможности для формирования четкого слухового восприятия и контроля. Это еще более усугубляет нарушения звукопроизношения, так как неразличение собственного, неправильного произношения и произношения окружающих затормаживает процесс «подлаживания» собственной артикуляции с целью достижения определенного акустического эффекта [1].

Дети, имеющие стертую дизартрию, нуждаются в длительной, систематической индивидуальной логопедической помощи. Логопеды специализированных групп планируют логопедическую работу следующим образом: на фронтальных, подгрупповых занятиях со всеми детьми изучают программный материал, направленный

на устранение общего недоразвития речи, а на индивидуальных занятиях осуществляют коррекцию произносительной стороны речи и просодики, т.е. устранение симптомов стертой дизартрии.

На всех этапах обучения правильному произношению целесообразно использовать упражнения в форме игр. Игровые средства обучения являются ведущими в дошкольном возрасте независимо от нарушения, так как игра – ведущий вид деятельности дошкольников. В игре ребенок не утомляется, длительное время держит интерес, попадает в ситуации, когда он вынужден использовать приобретенные речевые знания и словарь в новых условиях [4].

Результатами эффективно проведенной логопедической работы по коррекции звукопроизношения в дошкольном учреждении должны стать исправленное звукопроизношение, активизация словарного запаса, улучшение состояния грамматического строя речи в целом. Первые успехи в чтении и письме смогут оказать положительное психотерапевтическое воздействие на личность ребенка, будут способствовать развитию познавательной деятельности.

Библиографический список

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.
2. Баранов, А.А. Состояние здоровья детей в Российской Федерации [Текст] / А.А. Баранов // Педиатрия. – 2012. – № 3. – С. 9–14.
3. Дудьев, В.П. Психомоторика: словарь-справочник [Текст] / В.П. Дудьев. – М.: Владос, 2009. – 366 с.
4. Каверова, Э.А. Коррекция звукопроизношения у детей с ОНР с использованием дидактических игр [Текст] / Э.А. Каверова // Специальное образование. – 2015. – № 11. – С. 145–148.
5. Кальянов, И.В. Классификация и диагностика речевых нарушений [Текст] / И.В. Кальянов. – М.: МГПУ, 2012. – 162 с.
6. Киселева, В.А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии: пособие для логопедов [Текст] / В.А. Киселева. – М.: Шк. Пресса, 2007. – 48 с.
7. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] / под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Академия, 2012. – 200 с.
8. Ткаченко, Т.А. Логопедическая энциклопедия [Текст] / Т.А. Ткаченко. – М.: Мир книги, 2008. – 248 с.
9. Чон, О.В. Актуальность коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

в процессе использования дидактических игр [Текст] / О.В. Чон, И.Б. Пименова // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5. – С. 541–542.

Г.С. Жусупова, Р.С. Димухаметов

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ КАК ЗАКОНОМЕРНАЯ ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

DIVERSIFICATION – REGULAR TREND DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация: в статье идет речь о диверсификации социально-педагогического сопровождения ребенка в образовательном пространстве, обеспечения ему возможности для обучения и открытия нового: диверсифицировать различные ориентации обучения, с учетом способностей, а также сделать так, чтобы эти перспективы не были ограниченными и всегда имелась возможность наверстать упущенное или изменить свой выбор.

Ключевые слова: диверсификация, образовательное пространство, инклюзивная среда.

Keywords: diversification, educational space, inclusive environment.

Диверсификация – объективная, закономерная тенденция развития образовательной среды, превращения ее в доступную среду – пространство деятельности человека [9] в соответствии с современным уровнем научных знаний, общества, стремящегося соответствовать экономике знаний, цифровизации всех сторон жизни, формирующей новую модель «умного города», доступную среду, поведения человека, искусственный интеллект, предвосхищенные писателями-фантастами – А.Н. Толстым, Г. Уэльсом, Р. Бредбери, Дж. Оруэллом и др.

Эта стратегия была представлена Жаком Делором в 1996 году Генеральной конференции ЮНЕСКО (Париж, 1996) [11], в нее заложены основания модели поведения молодого человека, стремящегося к достижению долгосрочных целей саморазвития, само-

реализации, самоактуализации личности в условиях готовности к обучению в течение всей жизни в полиэтнокультурной и инклюзивной среде. Стратегия конкретизируется важными положениями-принципами: научиться учиться, научиться трудиться, научиться жить и научиться жить вместе. Дж. Дэниел (ЮНЕСКО) считает эти принципы главными в образовании на заре XXI века [8]. За прошедший период, на наш взгляд, положение в мире не улучшилось, а значительно ухудшилось. СМИ, телевидение и радио ежедневно сообщают о военных конфликтах в мире, о миллионах голодающих, бездомных и больных детях, оставшихся сиротами, инвалидами и пр., что явно указывает на то, что за четверть века после заседания Генеральной конференции ЮНЕСКО (1996 года) человечество особо не продвинулось в достижении поставленных целей. Очевидно, что существует разрыв между провозглашенным курсом и реальным механизмом ее реализации.

Субъекты инклюзивного образования в России, на наш взгляд, пока тоже не могут полноценно реализовать свои естественные права. В мире и в Европе на эти вопросы обращается пристальное внимание. В Брюсселе мы наблюдали такую картину, как на стоянке из экскурсионного автобуса «вылетали» дети-инвалиды-колясочники, быстро образовали колонну и наряду со здоровыми экскурсантами знакомились с достопримечательностями столицы Европейского совета. Никаких препятствий на пути движения у них не было: экскурсанты имели возможность знакомиться с храмами, музеями, магазинами, кафе, парками, скверами и пр. Они в полной мере осваивали преимущества доступной среды, о которой у нас больше говорят, чем создают, отпадает необходимость устраивать «эксперименты» с изучением доступности среды, пересаживая губернаторов и мэров, из лимузинов в инвалидные коляски.

Образование в полиэтнокультурном и поликонфессиональном обществе играет важную роль в социализации, интеграции личности и общества. Это не чудесное средство, открывающее дверь

в мир. Это одно из основных средств глубокой и гармоничной формы развития человека, борьбы с бедностью, болезнями, отчуждением, неграмотностью, угнетением и войной, социализации и развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, чтобы все таланты нашли свое применение: ограничить школьный отсев и позволить многим юношам и девушкам избавиться от чувства отверженности и отсутствия перспектив на будущее.

В докладе Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within) Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века» отмечается, что «юноши и девушки, сталкиваясь с проблемами, свойственными их возрасту, и кажутся вполне зрелыми людьми... в действительности, для них характерна скорее тревога в отношении будущего... И в этих условиях очень важно обеспечить им возможности для обучения и открытия нового, диверсифицировать различные ориентации обучения, с учетом их способностей, а также сделать так, чтобы эти перспективы не были ограниченными и всегда имелась возможность наверстать упущенное или изменить свой выбор» [11].

Авторы доклада уделили особое внимание *четырем основополагающим принципам образования*, имеющим непосредственное отношение и к лицам с ограниченными возможностями здоровья в полиэтнокультурном и поликонфессиональном образовательном пространстве: *научиться жить вместе*, развивая знания о других, их истории, традициях и образе мышления; *научиться работать, научиться учиться и научиться жить*. Образование должно адаптироваться к этим изменениям в обществе, а человеку необходимо совершенствоваться в своей профессии, а в более широком смысле – *приобретать компетентность*, дающую возможность справляться с различными ситуациями. Эта компетентность и квалификация станут более доступными, если школьники и студенты будут иметь возможность проверить свои способности

и приобрести опыт, принимая участие, параллельно учебе, в различных видах профессиональной или социальной деятельности, создав условия возможным формам чередования учебы и работы.

В Конвенции прав ребенка, которой 20 ноября 2019 года исполняется 30 лет со времени ее принятия, особо акцентировано внимание на соблюдении прав детей с особыми потребностями. В докладе предлагается расширенный подход к решению проблем обучения, воспитания, развития и социализации этих детей. Педагогика России и Казахстана имеет достаточно много примеров образования таких детей. Итальянский детский врач, всемирно известный педагог Мария Монтессори призыв детей к взрослым о помощи выразила следующей формулой: *«Помоги мне это сделать самому!»*. Дети не желают быть зависимыми во всем от взрослых, они не считают / не ощущают себя неполноценными, но они полагают, что взрослые могут их научить не только бытовым навыкам, но и нечто большему – научить жить – осваивать подготовленную многонациональную культурно-развивающую среду: участвовать в концертных программах, читать, писать, заниматься спортом на площадках и в залах, бассейнах, пользоваться коляской, заманчивым компьютером, телефоном и другими гаджетами, которых ровесники не выпускают из рук, общаться на одном языке.

Мария Монтессори, работая с умственно-отсталыми детьми, а позже, открыв первый «Дом ребенка» – школу для нормальных, хотя и запущенных детей, и в процессе чтения лекций выведет собственный принцип: *образование* – это процесс самопостроения личности ребенка самим ребенком, исходя из собственного внутреннего потенциала. «Истинное обучение – помочь, а не осуждать. Истинное обучение дает ребенку энергию, а не обесточивает его» [13]. Аналогичную мысль позже выскажет и советский психолог Л.С. Выготский, который напишет, что ребенок воспитывается сам,

воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам.

Таким образом, два великих педагога показывают направление диверсификации социально-педагогического сопровождения ребенка в образовательном пространстве [10]. В психолого-педагогической науке утвердились понятия тьютор, коуч, фасилитатор. Утверждать, что эти понятия синонимы, нельзя, но по сути своей они выступают как тип лидерства [2], основанный на признании приоритета личности ребенка, уважении его прав, свободы, достоинства в педагогическом взаимодействии, совместной полиэтнокультурной деятельности обучающихся, обучающихся и лиц, которым мы на выборах делегировали полномочия созидать доступную среду, условия для полноценного образования и развития ребенка и его семьи, понять, что «детство» – явление интернациональное и характеризуется не каким-то периодом в жизни ребенка, а качеством его проживания. Вот та «лакмусовая бумага», с помощью которой наши потомки будут оценивать качество жизни детей в начале XXI века – наследников героев, построивших ДнепрогЭС, сломавших хребет фашизму, давших мир народам, освоивших «целинные земли и Космос высокий».

В фасилитирующем управлении, на наш взгляд, предполагается переосмысление (рефлексия, диверсификация) управленческой деятельности преподавателя, в котором сочетаются шесть взаимосвязанных процессов, составляющих его культурное основание:

1) преобразование непосредственных управленческих воздействий преподавателя в воздействия, опосредованные деятельностью и средой;

2) делегирование ряда полномочий преподавателя органам самоуправления группой (передача «шлема ответственности», по А.С. Макаренку). В противном случае, результат «фасилитации» будет равен нулю;

3) принятие обучающимися «игровых» ролей и корректировка на этой основе мотивов учебной деятельности «надо – могу – хочу – стремлюсь»;

4) опосредованное комплексное воздействие на интеллектуально-познавательную, эмоционально-волевою и деятельностно-практическую сферы личности обучающегося;

5) достижение обучающимися нового уровня ценностных отношений (аксиологические основы), мотивов профессионального развития (акмеологические основы), закрепление новых способов мышления и поведения в коммуникационном пространстве, опосредованные синергией образовательной среды и интерактивной деятельностью;

б) интериоризация обучающимися алгоритма управленческих действий для применения в педагогической практике. Рефлексия плюс ситуация озарения и фасилитация выступают совокупным средством фасилитирующего управления обучением в системе образования.

Нами определен алгоритм управленческой деятельности преподавателя и обучающегося, представленный в виде «атрибутивного кольца»: а) фасилитация мотивообразующей деятельности; б) фасилитация формирования цели; в) фасилитация поиска познания предмета; г) фасилитация поиска метода деятельности; д) фасилитация поиска познания средства; ж) фасилитация реализации процесса; з) фасилитация рефлексии [1].

Таким образом, в диверсифицируемой системе образования:

– цель переносится с преподавания на фасилитацию учения;

– процесс обучения наполняется лично и социально значимым смыслом, трансформируется в деятельность, дающей личности долгосрочный эффект образования (Р.С. Димухаметов, Э.Ф. Зеер, К. Роджерс, В.А. Сластенин и др.);

– функция педагога в стратегии – возбуждать, актуализировать обучающихся, формировать интерес к познавательной деятельно-

сти, «подталкивать» к бифуркациям, держать в бифуркационном пространстве, в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский), предвосхищать в сознании обучающегося результат, на достижение которого направлены действия;

– изучать среду, ничем не пренебрегать, организуя воспитательный процесс: экологические, этнографические, фольклорные и прочие экспедиции, изучение топонимики края, тружеников села, организация агитбригад, национальных спортивных праздников, составление летописей сел, деревень и другие; особого внимания требуют сбор, описание, сохранение и пропаганда национальных игр и игрушек, дидактического материала;

– на основе рефлексии, синергии и субъектного опыта, составляющего Я педагога, и делающего всех участников образования разными и неповторимыми, происходит приумножение знаний, в контексте практического обучения рождается особая педагогическая деятельность – «обобщение опыта обучения» (Г.П. Щедровицкий [11]); от учителя «отделяется» инженер-методист, конструирующий приемы и способы обучения, деятельность преподавателя-фасилитатора создает иные продукты, нежели деятельность учителя, и направлена на иные объекты; она начинает обслуживать деятельность учителей и вместе с тем управлять ею. Наблюдается ориентация на повышение спроса на высокий уровень профессионального образования; удовлетворение потребностей разнообразных слоев населения в обучении, разработка образовательными учреждениями альтернативных программ и систем обучения, обеспеченность процесса обучения технологиями, ориентированными на долгосрочные эффекты.

Библиографический список

1. Димухаметов, Р.С. Ключевые идеи педагогического процесса повышения квалификации педагогов-воспитателей [Текст] / Р.С. Димухаметов // Методист. – 2006. – № 2. – С. 15–18.
2. Димухаметов, Р.С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации: Принцип фасилитации [Текст]: моногр. / Р.С. Димухаметов. – Алматы: МОиН РК, РИПКСО, Центр пед. исслед. РИПКСО, 2005. – 115 с.
3. Димухаметов, Р.С. Управление формированием личностно обусловленных мотивов повышения квалификации педагогов [Текст] / Р.С. Димухаметов // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3. Менеджмент в образовании. – Челябинск: ЧГПУ, 2003. – № 18. – С. 168–183.
4. Димухаметов, Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук/ Димухаметов Р.С.; Магнитогорский гос. ун-т. – Магнитогорск, 2006. – 380 с.
5. Димухаметов, Р.С. Фасилитация как функция творчества методиста института повышения квалификации [Электронный ресурс] / Р.С. Димухаметов. – Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html> (дата обращения 28.04.2019 г.).
6. Димухаметов, Р.С. Экспериментальная разработка концепции повышения квалификации педагогов [Текст]: моногр. / Р.С. Димухаметов. – Челябинск: АТОКСО, 2005. – 200 с.
7. Димухаметов, Р.С. Научно-методическое обеспечение повышения квалификации педагогов [Текст]: моногр. / Р.С. Димухаметов. – Челябинск: АТОКСО, 2004. – 223 с.
8. Димухаметов, Р.С. Полиэтнокультурное воспитание на уроках литературы [Текст] / Р.С. Димухаметов, Г.С. Жусупова // Вестник "Өрлеу" – kst. –2016. – № 1 (11). – С. 15–17.
9. Дэниел, Дж. Учиться жить вместе – главная задача на заре XXI века [Текст] / Дж. Дэниел //Интеграция образования: Международный опыт интеграции образования. – Дж. Дэниел, 2002. – С. 18–22.
10. Латюшин, В.В. Диверсификация повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов[Текст] / В.В. Латюшин, Р.С. Димухаметов, Л.И. Дудина // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4.
11. Мардахаев, Л.В. Социально-педагогическое сопровождение студента, испытывающего трудности в обучении [Текст] / Л.В. Мардахаев //Педагогическое образование и наука. – № 5, 2018, МАНПО. – С. 79–85.
12. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within) Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века [Текст]. – ЮНЕСКО, 1996.
13. Щедровицкий, Г.П. Педагогика и логика [Текст] / Г.П. Щедровицкий и др. – М.: Касталь, 1993.
14. https://ru.wikipedia.org/wiki/Монтессори,_Мари.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА В КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЕ

SPEECH THERAPIST'S WORK FEATURES IN PRESCHOOL INTEGRATED GROUP

Аннотация: в статье представлена система работы учителя-логопеда в комбинированной группе ДОУ для детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: инклюзивное образование, комбинированная группа.

Keywords: inclusive education, integrated group.

В соответствии с законодательством РФ все дети имеют равные права на развитие, образование и здравоохранение независимо от их здоровья и психофизических особенностей. Соблюдая принцип равных возможностей, было принято решение открыть в нашем детском саду комбинированную группу для детей с задержкой психического развития с 4 до 5 лет. В настоящее время начинает вводиться практика совместного воспитания детей с ОВЗ и обычных малышей с такого возраста.

Что такое ОВЗ? Это ограниченные возможности по здоровью, здесь имеются в виду небольшие особенности, которые позволяют малышу, другим детям и персоналу пребывать на одной территории без ущерба для всех сторон. Суть комбинированных групп в том, чтобы дети с самого раннего возраста ощущали себя частью гражданского общества, а не изгоями, которые вынуждены брать лишь то, что дают, и не иметь возможности рассчитывать на большее. Программа обучения и развития в детском саду с комбинированными группами составляется в соответствии с требованиями Министерства и с учетом индивидуальных особенностей детей.

Задачи комбинированной группы:

– предоставление возможности детям с ОВЗ получить качест-

венное дошкольное образование в ДОУ;

- построение образовательной программы с учетом особенностей каждого ребенка в условиях инклюзивного обучения;

- обеспечение полноценной максимальной интеграции детей с ОВЗ в коллектив обычных ребят путем создания безбарьерного пространства для взаимодействия всех членов образовательного процесса;

- организация эффективного взаимодействия с родителями воспитанников для создания условий, полноценного развития в дошкольных учреждениях и в домашних условиях;

- постоянная психопрофилактическая работа с родителями здоровых и детей с ОВЗ на тему создания благоприятной психологической атмосферы в группе;

- помощь родителям в виде консультаций и обучение вопросам воспитания и развития детей;

- мотивация родителей воспитанников к активному включению в процессы обучения и развития детей, проявление инициативы и оказание помощи педагогам;

- коррекционно-педагогическая, медицинская, психологическая и социальная коррекция состояния детей с ОВЗ [1, с. 3–10].

Другими словами, постоянное взаимодействие и ежедневное сотрудничество позволяет и детям с ограниченными возможностями здоровья, и детям с нормальным развитием приобрести новые знания и навыки, стать более толерантными, научиться изыскивать решения в самых разных жизненных ситуациях.

Коррекционная работа учителя-логопеда в ДОУ заключается в следующих направлениях:

- формирование фонематических процессов, а также их развитие;

- формирование и развитие произносительной стороны речи;

- формирование и развитие слоговой структуры слов;

- формирование лексико-грамматической стороны речи;

- формирование и развитие связной речи;
- формирование и развитие неречевых психических процессов;

- формирование и развитие ручной и общей моторики.

Свою работу учитель-логопед начинает с первичной диагностики, зачастую сталкиваясь с такими трудностями, как зажатость ребенка, стеснительность, иногда даже боязнь. Учитель-логопед должен найти подход к каждому ребенку, наблюдая ним и выявляя его интересы. При индивидуальном подходе ребенок лучше идет на контакт, охотнее выполняет те или иные словесные инструкции.

После проведения диагностики учитель-логопед составляет индивидуальный план работы с каждым ребенком, в который входят следующие задачи:

- нормализация работы артикуляционного аппарата;
- формирование артикуляционной моторики;
- формирование артикуляционного праксиса;
- формирование и развитие голоса;
- развитие и формирование речевого дыхания;
- формирование и развитие фонематического восприятия;
- формирование и развитие звукового анализа и синтеза;
- формирование и развитие слоговой структуры слов;
- формирование и развитие лексико-грамматического строя речи;

- развитие связной речи;
- развитие общей, ручной моторики;
- формирование и развитие неречевых психических процессов.

Для учителя-логопеда основная цель – научить ребенка с ограниченными возможностями здоровья активно пользоваться речью.

После того, как сформированы цели и задачи работы с ребенком с ОВЗ, педагог начинает работу, которая включает

в себя не только индивидуальные, но подгрупповые и групповые занятия с детьми со схожими нарушениями. Для получения лучшего результата учитель-логопед выстраивает работу с другими специалистами: воспитателями, педагогом-психологом, музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре, методистом дошкольного образования.

Решение задач инклюзивного обучения детей со специальными образовательными потребностями невозможно без привлечения к работе их родителей или законных представителей. Формами включения родителей могут быть индивидуальные консультации, мастер-классы и семинары. Родители могут принимать участие как в групповых, так и в индивидуальных коррекционных занятиях, тем самым расширяя запас педагогических компетенций и отмечая динамику в развитии ребенка.

Главная задача учителя-логопеда – вовлечь ребенка с ограниченными возможностями здоровья в индивидуальную и совместную деятельность. Успешность и результативность логопедической работы зависят от соблюдения дидактических принципов научности, системности, последовательности и постепенности, доступности, учета возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка с ОВЗ.

В нашем учреждении создана адаптивная среда, позволяющая обеспечить полноценную интеграцию и личностную самореализацию. Несмотря на значительные достижения в области инклюзивной образовательной практики, перед детским садом стоит ряд задач:

- расширение и укрепление материально-технической базы;
- разработка учебно-методического обеспечения и повышения квалификации специалистов, работающих в данной группе.

Только совместная, нормативно выверенная и методически выстроенная работа позволит эффективно реализовывать инклю-

живные образовательные практики, выстраивать для детей с особыми образовательными потребностями грамотный образовательный маршрут, обеспечивая их полноценную интеграцию и социализацию.

Библиографический список

1. Сухомлинова, Т.А. Технология инклюзивного образования в условиях ФГОС в ДОУ [Электронный ресурс] / Т.А. Сухомлинова. – Режим доступа: <https://multiurok.ru> (дата обращения 14.04 2019 г.).

2. Инклюзивное образование: методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду [Текст]. – М.: Школьная книга, 2010. – Вып. 4. – 240 с.

3. Лебедева, И.Н. Инклюзивное и специальное коррекционное обучение: как стать союзниками? [Текст] / И.Н. Лебедева // Ребенок в современном мире. Процессы модернизации и ценности культуры: мат-лы XVIII Междунар. конф. (20-22.04.2011 г.). – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – С. 54–56.

4. Лебедева, И.Н. Принципы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях групп комбинированной направленности в ДОУ [Текст] / И.Н. Лебедева, Н.В. Третьякова, Т.И. Юрченко // Учу детей с проблемами в развитии: мой опыт: сб. мат-лов заоч. науч.-практ. конф. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2017. – С. 60–64.

Э.Р. Зайдуллина

Научный руководитель – *С.В. Рослякова*

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА РАБОТЫ ПО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ К ЖИЗНИ В ОБЩЕСТВЕ

MENTORING AS A FORM OF WORK ON THE ADAPTATION OF ORPHANS IN MODERN SOCIETY

Аннотация: в статье рассматриваются основные проблемы адаптации выпускников учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей, а также описывается опыт реализации проекта по внедрению социальной технологии наставничества «Взрослеем вместе!»

Ключевые слова: наставничество, дети, оставшиеся без попечения родителей, адаптация.

Keywords: mentoring, children without parental care, adaptation.

В современном российском обществе происходят различные перемены социально-экономического характера, что влияет на все группы населения, а особенно сказываются эти перемены на одной из уязвимых групп, как дети, оставшиеся без попечения родителей. Проблема адаптации детей-сирот, их интеграции в общество остается на данный момент актуальной.

В самом начале самостоятельной жизни выпускники учреждений, предназначенных для детей, оставшихся без попечения родителей, которые жили долго в регламентированной системе, а также были лишены возможности общения с родственниками, встречают на своем пути ряд трудноразрешимых проблем. В них можно включить – образование, поиск работы, жилья, а особенно сложно для таких детей самостоятельно принимать решения, организовать свой быт и досуг, строить семейные отношения.

На данный момент существует множество методов решения проблемы адаптации детей-сирот, одним из вариантов можно привести применение такой социальной технологии, как наставничество. По мнению Ж.А. Захаровой и А.В. Вязанкиной, «в широком смысле, наставничество можно определить как вид волонтерской деятельности адекватных и социально активных людей, готовых понять проблемы человека, попавшего в трудную жизненную ситуацию, помочь ему принять их и справиться с ними» [2]. Так, наставники-волонтеры могут помочь детям преодолеть социальную отчужденность, научить доверять другим людям, поверить в собственные возможности, овладеть новым социальным пространством и новыми видами деятельности.

С апреля 2018 года в Муниципальном бюджетном учреждении города Челябинска «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Надежда» такую возможность дает реализация проекта по внедрению социальной технологии наставничества «Взрослеем вместе!», который осуществляется при поддержке

Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Основной идеей проекта является организация поддержки сложной категории воспитанников обученными, значимыми для них взрослыми (наставниками), направленной на стабилизацию эмоционально-психологического состояния ребенка, его адаптацию в обществе и реализацию личностного потенциала. Кроме этого, проект нацелен на привлечение сообщества к решению актуальных проблем детей, оставшихся без попечения родителей, оказание воспитанникам адресной (индивидуальной) и действенной помощи.

Сам проект включает в себя несколько этапов: отбор и подготовка наставников, психологическая подготовка детей сложной категории, формирование пар «наставник-подросток», профессиональная поддержка в триаде «наставник – подросток – куратор».

На первом этапе заинтересованные добровольцы проходят отбор посредством диагностики и обучение в «Школе наставников». Далее проанализировав потребности и интересы детей и добровольцев, сотрудниками центра «Надежда» формируются пары «наставник – подросток». На этой стадии пары знакомятся, общаются, ставят различные цели, играют, занимаются совместно уроками и другими интересными занятиями. Так наставники-добровольцы выступают в качестве модельной семьи, где подросток учится простым бытовым и жизненным навыкам: принятию верных самостоятельных решений, самообслуживанию, самосовершенствованию в сфере физического, интеллектуального, культурного, психоэмоционального и духовно-нравственного развития [1].

В процессе реализации проекта проводятся групповые тренинги, разработанные командой привлечённых тренеров центра развития лидерских качеств GLISSANDO, которые ориентированы на развитие коммуникативных навыков участников, установление

взаимного доверия, эмоциональной раскрепощённости и сплочение пар «подросток – наставник».

На протяжении всего общения пар «подросток – наставник» сотрудники МБУ Центра «Надежда» наблюдают улучшение настроения, заинтересованность и раскрепощение детей в общении, появление уверенности в себе, а также изменения в ведении быта. Фраза из интервью одного из подростков, участвующих в проекте «Взрослеем вместе», подтверждает выше сказанное: «Рядом с наставником появляется большой стимул достичь успеха в учебе, спорте. И, вообще, быть лучшим! Хочется развиваться!»

Библиографический список

1. Байер Е.А. Педагогическое наставничество для детей-сирот / Е.А. Байер, С.И. Аваков // Развитие личности. – 2017. – № 2. – С. 211–219.
2. Захарова Ж.А. Подготовка наставников-волонтеров в рамках регионального проекта «Ты не один» / Ж.А. Захарова, А.В. Вязанкина // Вестник Костромского государственного университета: серия педагогика, психология, социальная работа, ювенология, социокинетика. – Т. 19. – № 3. – С. 157–160.
3. МБУ Центр «Надежда» / В Контакте. – Режим доступа: <https://vk.com/chelnadezhda> (дата обращения 15.04.2019 г.).

К.С. Захарова

Научный руководитель – *Е.В. Шереметьева*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ГРАММАТИЧЕСКОМ СТРУКТУРИРОВАНИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

FORMATION OF PREPOSITIONAL-CASE RELATIONS IN GRAMMATICAL STRUCTURING IN PRESCHOOL-AGE CHILDREN WITH CRA

Аннотация: в статье рассматривается сущность понятия «предложно-падежные отношения в грамматическом структурировании»; иерархия формирования пространственных представлений; особенности пространственных представлений у детей дошкольного возраста с ЗПР.

Ключевые слова: предложно-падежные отношения, формирование предложно-падежных отношений.

Keywords: prepositional relations, the formation of prepositional relations.

В современной логопедии особую значимость приобретает проблема сложного дефекта, в структуре которого нарушения речи сопровождаются другими отклонениями психического развития. В связи с этим, одной из актуальных проблем логопедии является проблема нарушений речи и их коррекции у детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Нарушения познавательной деятельности оказывают отрицательное влияние на весь процесс развития речи: как на овладение семантикой речи, так и на усвоение языковых закономерностей, на формирование языковых обобщений.

У детей дошкольного возраста с ЗПР имеет место несформированность высших психических функций, в том числе пространственного восприятия, пространственных представлений и обобщений, которые имеют большое значение в формировании предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании.

Предложно-падежные отношения – это не только объединение имени и предлога, но и компонент конструкции – словосочетания, которое состоит из главного слова (чаще глагольного), выполняющего роль средства, разрешающего выбор предложно-падежной формы. Иными словами, предложно-падежная форма имени, соединяясь с опорным словом, от которого она зависит, является элементом еще более общей синтаксической единицы языка, которая вытекает в «предложно-падежные отношения».

М.А. Теленкова выделяет следующие основные типы отношений: пространственные отношения; временные отношения; объектные отношения; целевые отношения; причинные отношения; отношения сравнения; отношения лишения, удаления; отношения орудия; определительные отношения; отношения образа действия.

Таким образом, значение и особенности функционирования предлогов следует рассматривать в единстве с падежной формой.

Вместе с падежной формой имени предлог образует синтаксическое единство, так называемую предложно-падежную форму. В целом по отношению к современному языковому состоянию говорить о том, что в предложно-падежных отношениях значение предлога соотнесено со значением падежа, поддерживает его и поддерживается им, соединением предлога с падежной формой образуется новая, особая и целостная смысловая единица.

В работах Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, Д.Б. Эльконина и других отечественных психологов отражена сложившаяся точка зрения, позволяющая определить процесс формирования предложно-падежных отношений в онтогенезе, как процесс отражения в речи результатов овладения предметной действительностью [1, с. 34].

Овладение практической ориентировкой в пространстве предшествует появлению в речи ребенка грамматических средств для отражения результатов ориентировки в пространстве и действий с пространственно-ориентированными предметами. Сначала ребенок практически овладевает ориентировкой в окружающей действительности, научается чувствовать себя в пространстве, выполнять действия с предметами, ориентированными во фронтальном, вертикальном и горизонтальном направлениях. Затем ребенок, научившись выделять и использовать флексию, к 3–4 годам вводит предлог как недостающий элемент для выражения лексико-грамматического значения [6, с. 20].

Несформированность пространственных представлений у детей дошкольного возраста с ЗПР проявляется в следующем:

- нарушениях в вербализации пространственных представлений в импрессивном плане: трудности понимания, что находится за, перед, между, над; трудности в определении правой и левой руки, а также понимания, что находится слева, а что находится справа; трудности в понимании и грамматических конструкций, обозначающих пространственные отношения;

- нарушениях в вербализации пространственных представле-

ний в экспрессивном плане, дошкольники опускают предлоги *в, из, между, над*, не используют предлоги *из-под, около, рядом, перед, за, внутри*, а также не используют наречия, обозначающие направление: *справа, слева, друг напротив друга*, смешивают предлоги *из* и *в, на* и *в*, заменяют предлог *перед* предлогом *на*, предлог *под* – предлогом *в*, предлог *около* – предлогом *на*, предлог *за* – предлогом *на*;

– нарушениях при использовании предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании, отмечаются следующие ошибки: пропуск предлога при правильном употреблении флексии; правильное употребление простых предлогов при неправильном выражении падежных окончаний управляемых слов; замена требуемого предлога другим, при этом флексия не соответствует использованному предлогу; замещение требуемого предлога гласными звуками при правильном флективном оформлении предложной конструкции; неправильное употребление как предлога, так и падежного окончания.

Исходя из этого можно сделать выводы:

– у детей дошкольного возраста с ЗПР выявляется существенное отставание в дифференциации пространственных представлений в импрессивной и экспрессивной речи;

– многим детям недоступно выражение значений в грамматическом структурировании через несколько единиц – предлог, лексическая основа, флексия;

– формирование предложно-падежных отношений в грамматическом структурировании зависит от уровня сформированности пространственных представлений.

Нарушения в понимании категорий пространства, а в дальнейшем и предложно-падежных отношений у детей дошкольного возраста с ЗПР могут быть вызваны нарушениями в формировании сложной функциональной системы, отражающей пространство и время, и имеющей уровневое, вертикальное строение. Все уровни данной системы формируются в онтогенезе посте-

пенно, надстраиваясь один над другим. Каждый последующий уровень включает в себя предыдущие и формируется на их основе. Несформированность даже одного уровня сказывается на дальнейшем наращивании вышележащих уровней и на функционировании всей системы в целом.

Если брать во внимание, что пространственные представления формируются в строгом порядке[4, с. 10–11]:

1 уровень. «Темное мышечное чувство» (И.М. Сеченов) – протопатическая и эпикритическая чувствительность.

2 уровень. Соматогнозис-схема тела. Пространство, существующее в пределах собственного тела человека и ограниченное им. Взаимодействие с внешним пространством «от тела».

3 уровень. Метрика и топология. Представления о расположении объектов относительно человека; их величине, дальности-близости, расстояния, углах, пропорциях и т.п. Появление ближнего и дальнего пространства. Взаимодействие с внешним пространством «от головы».

4 уровень. Координатные представления. Правое – левое, верхнее – нижнее расположение тела, разных объектов и их деталей в пространстве.

5 уровень. Структурно-топологические представления. Общая принципиальная, холистическая схема пространственного строения воспринимаемого мира, включая самого человека. Представление о взаимоотношениях и взаимосвязях разных фрагментов любого объекта или нескольких объектов.

6 уровень. Проекционные представления. Вербальное, концептуальное обозначение пространства, позволяющее манипулировать с ним в абстрактном плане.

7 уровень. Стратегия, когнитивный стиль личности. Целостная/холистическая, фрагментарная или хаотичная; полезависимая или полнезависимая; «я поглощаю пространство/мир и пространство/мир поглощает меня» и т.п., то необходимо понимать, на каком уровне произошел «сбой» в развитии, чтобы определить «ис-

ходную точку» и объем работы с базовыми составляющими для дальнейшего гармоничного формирования и развития ребенка. Это даст возможность реально определить «зону ближайшего развития и «привязать» ее к границе между уже «созревшими и еще созревающими процессами» (Л.С. Выготский). Полноценное развитие пространственных представлений обеспечит в дальнейшем правильное формирование предположно-падежных отношений в грамматическом структурировании.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей [Текст] / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М.: Просвещение. – 1964. – С. 34.
2. Бурачевская, О.В. Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка [Текст] / О.В. Бурачевская // Школьная педагогика. – 2016. – № 1. – С. 21–24.
3. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 1998. – С. 564.
4. Семенович, А.В. Сборник нейропсихологических программ. Таланты детского мозга [Текст] / А.В. Семенович. – Казань: Центр социально-гуманитарного образования. – 2016. – С. 10–11.
5. Шереметьева, Е.В. Проблема профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста группы риска по ЗПР [Текст] / Е.В. Шереметьева, М.А. Шилова // Мат-лы XI Междунар. науч.-практич. конф.: в 2-х частях. – 2015. – С. 489.
6. Шереметьева, Е.В. Понимание грамматики обращённой речи детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью [Текст] / Е.В. Шереметьева // Лекция. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та. – 2017. – С. 20–21.

**РОЛЬ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РЕШЕНИИ
СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬИ**

**THE ROLE OF CHARITABLE ORGANIZATIONS IN SOLVING SOCIAL
PROBLEMS OF LARGE FAMILY**

Аннотация: в статье предоставлен анализ социальных проблем многодетных семей и роль благотворительных организаций Челябинской области в поддержке данной категории населения.

Ключевые слова: многодетная семья, проблемы многодетных семей, благотворительный фонд, некоммерческая организация.

Keywords: large family, problems of large families, charitable Foundation, non-profit organization.

В Российской Федерации в последние годы сделано многое, для того чтобы объединить усилия и государства вокруг важнейших вопросов укрепления авторитета и поддержки института семьи. Многодетная семья в современных условиях не всегда находит выход из сложных жизненных ситуаций, зачастую большинство таких семей, находятся в социально опасном положении. Она нуждается в помощи со стороны.

По данным Росстата в 2017 году в стране насчитывалось порядка 52 млн семей, преимущественно - однодетных, только 14,5 млн (28 %) семей имеют двух, а 3,1 млн (6 %) – троих детей.

Для стабилизации устойчивого положения многодетных семей государство предпринимает определенные меры, однако все еще нет четкой системы их социальной поддержки. Для решения возникающих проблем необходимы совместные усилия специалистов в различных областях деятельности, в том числе, специалистов по социальной работе, владеющих различными технологиями решения социальных проблем. Подобным же образом для достижения надежного положения в обществе

в работе с многодетными семьями особую роль играют благотворительные учреждения.

Положением многодетных семей, их проблемы в современных условиях изучали многие исследователи. Г.Н. Дмитриев, Е.А. Караева занимались разработкой форм и методов работы с многодетной семьей; А.И. Антонов и В.М. Медков – исследованиями социальных проблем многодетной семьи; А.М. Попов изучал работу специалистов по социальной работе с многодетной семьей; Н.А. Рыбакова – социальную работу с многодетной семьей; Д. Турбалев, О. Павленко занимались изучением оказания социальной помощи со стороны государства семьям, имеющим детей и многие другие.

На данный момент, статус многодетной семьи, а также правовые, организационные и экономические основы ее социальной поддержки определяются Федеральным законом «О государственной поддержке многодетных семей». Этот закон гласит, что многодетной семьей является семья, имеющая в своем составе трех и более детей и воспитывающая их до восемнадцатилетнего возраста, а учащихся дневных отделений средних специальных или высших учебных заведений – до окончания ими обучения. Учитываются также дети, проходящие срочную военную службу по призыву, но не более чем до достижения ими возраста двадцати трех лет.

На современном этапе развития нашего общества особую роль играют различные проблемы, с которыми сталкиваются многодетные семьи. Наиболее важными для них является финансово-материальные проблемы. В настоящее время с рождением каждого последующего ребенка доходы в семье резко уменьшаются. Это связано с постоянным ростом цен, которые ограничивают возможность удовлетворять потребности семей, присутствует дефицит в самых необходимых вещах: продуктах питания, обуви, одежды, школьных принадлежностей. Уменьшение доходов семьи связано

с тем, что чаще всего в семье работает только отец, а мать занимается воспитанием детей [4, с. 96].

Другие проблемы многодетных семей являются следствием названной главной проблемы. Наиболее существенной является жилищная проблема. По статистике число многодетных семей, состоящих на учете в качестве нуждающихся в жилых помещениях в конце 2018 года в Челябинской области – 2229, по сравнению с данными на 2017 год количество многодетных семей незначительно уменьшилось, 2241. По данным Росстата мы видим, что эта проблема остается [5].

Также проблема здоровья играет важную роль. В многодетных семьях дети болеют довольно чаще, чем дети из других семей. Причиной этого является то, что, такая семья тратит значительно меньше материальных средств для ухода за детьми, довольно мало физических возможностей, потому что больному ребенку не получается уделять больше внимания из-за наличия других детей в семье. В большинстве случаев дети из многодетных семей находятся в худших жилищных условиях, что приводит к скученности, вследствие чего один ребенок может заразить другого.

Таким образом, можно сказать, что многодетная семья – это в большинстве случаев малообеспеченная семья. Все вышеперечисленные проблемы влияют на каждого члена семьи, особенно на подрастающих детей, и чтобы улучшить ситуацию многодетных семей в современном обществе, необходимо изучать их положение с различных сторон [1; 3].

В последнее время наблюдается рост общественных благотворительных организаций и активизация их участия в осуществлении мероприятий по социальной защите населения. Их работа – это проявление социальной инициативы по решению всякого рода проблем различных социальных групп, находящихся в трудных жизненных ситуациях и социально опасном положении [2; 9].

Благотворительные организации предоставляют различную помощь многодетным семьям: юридическую, психологическую, помощь в получении медицинских и образовательных услуг, содействие в организации досуговой деятельности. Также многие организации осуществляют деятельность, направленную на формирование положительного образа многодетной семьи в обществе.

В Челябинской области также действуют различные благотворительные организации помощи многодетным семьям.

Одним из них является общественная организация «Много-Нас». Организация создана для защиты прав детей из многодетных семей и облегчения жизни многодетных семей через создание и продвижение законов, четко описывающих те права и социальные меры, которыми мы в нашем регионе можем воспользоваться во благо детей [6].

Интересным является опыт работы общественного движения, «Многодетство», города Магнитогорска. Цель «Многодетства» – сообща решать многочисленные проблемы, делиться опытом и информацией, отстаивать свои права и пропагандировать многодетные семьи [5].

Также в Челябинске действуют благотворительные фонды, помогающие многодетным семьям. Одной из таких организаций, является благотворительный фонд «ШАГ».

В этом фонде активно развиваются такие программы, как помощь социальным учреждениям и специализированным центрам, социальная адаптация воспитанников детских домов, социальная поддержка детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, социальная поддержка многодетных семей, деятельность в сфере профилактики и охраны здоровья детей, организация отдыха детей-сирот.

Еще одной некоммерческой организацией, помогающей семье и детям, является Челябинский областной благотворительный

фонд помощи детям-сиротам домов ребенка «Надежда». Фонд работает в таких направлениях деятельности, как социальная поддержка и защита детей, содействие в деятельности по профилактике и охране здоровья детей. Ежегодно открывает областной оздоровительный туристический полевой палаточный лагерь «Надежда» и предоставляет услуги по отдыху и оздоровлению детей [4].

Таким образом, благотворительные организации ведут разнообразную работу с многодетными семьями. Она заключается в предоставлении финансовой и натуральной помощи семье, в том числе обеспечением семей важными вещами и материалами первой необходимости, с целью преодоления её трудной жизненной ситуации и повышения уровня жизни.

Библиографический список

1. Моисеева, Е.В. Исторический аспект проблемы формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза [Текст] / Е.В. Моисеева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 8. – С. 55–59.

2. Моисеева, Е.В. Нормативно-правовое регулирование права на образование детей с ОВЗ [Текст] / Е.В. Моисеева // Modern trends in the intensive development of public relations and actual methods of their effective regulation Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CVII International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Economics and Management, Jurisprudence, Sociological, Political and Military sciences. – 2015. – P. 57–59.

3. Моисеева, Е.В. Особенности медиапотребления студентов разного пола [Текст] / Е.В. Моисеева, Е.А. Столбова // Здоровоохранение, образование, безопасность. – 2016. – № 2 (6). – С. 114–118.

4. Официальный сайт благотворительного фонда «Надежда» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hope74.ru> (дата обращения 11.03.2019 г.).

5. Официальный сайт общественного движения «Многодетство» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mnogosemia-mg.jimdo.com> (дата обращения 11.03.2019 г.).

6. Официальный сайт общественной организации «МногоНас» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mnogonas.com> (дата обращения 11.03.2019 г.).

7. Поддубная, Т.Н. Социальная защита семьи и детства в Российской Федерации [Текст]: справочник социального педагога и социального работника / Т.Н. Поддубная. – Ростов-на-Дону: Век, 2015. – 204 с.

8. Семейная политика детствосбережения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru//rosstat/_population (дата обращения 15.03.2019 г.).

9. Социальная педагогика [Текст]: учебник и практикум / Н.П. Артемьева [и др.]. – М.: ЮРАЙТ, 2017. – 309 с.

А.С. Ишмаметьева

Научный руководитель – *С.В. Рослякова*

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ, В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ- ИНТЕРНАТА

PECULIARITIES OF SOCIAL SUPPORT OF FAMILIES WHO EDUCATE CHILDREN WITH HIA IN THE CONDITIONS OF BOARDING SCHOOLS

Аннотация: в статье представлен материал, полученный в результате теоретического и эмпирического исследования особенностей социального сопровождения семей, в которых воспитываются дети-инвалиды; выявлено, что процесс имеет нормативно-правовую основу, строится на основных направлениях социальной поддержки таких семей, реализуется на практике и может быть усовершенствован за счет усиления педагогического потенциала родителей, а также их правовой грамотности.

Ключевые слова: семья, воспитывающая ребенка-инвалида, социальное сопровождение, социальная поддержка, родительская компетентность, правовая грамотность.

Keywords: family raising a disabled child, social support, social support, parental competence, legal literacy.

Семья с ребёнком-инвалидом – это семья с особым статусом, особенности и проблемы которой определяются появлением в ней особого ребенка. Ситуация, когда в семье есть такой ребёнок, может повлиять на выполнение ей супружеской, родительской и других функций. К сожалению, не все родители компетентны в вопросах общения, правильного воспитания ребенка-инвалида. В этом им помогают педагоги, в числе которых и социальный педагог общеобразовательного учреждения. Он выступает в роли по-

мощника в процессе реабилитации семей, оказывает поддержку в решении проблем, возникающих с ребенком-инвалидом.

Осуществляя анализ понятия ребенок-инвалид, семья, семья, воспитывающая ребенка-инвалида [1–6], выявили, что семья, воспитывающая ребенка-инвалида обладает общими характеристиками, свойственными для всех семей: супружество/брак, совместное проживание, ведение хозяйства, времяпрепровождение, воспитание ребенка. Поскольку эти семьи воспитывают особенного ребенка, их потребности, проблемы, ритм жизни отличаются от обычных семей (Е.А. Петрова, И.А. Петрулевич, Г.Е. Снежко) [2; 3].

Семьи, в которых растет ребенок с инвалидностью, могут адаптироваться к этому факту, а могут стать дезадаптивными, что негативно сказывается на ребенке: не обладая социализирующим потенциалом, они не могут обеспечить ребенку достойные условия для развития и подготовки к будущей самостоятельной жизни [5]. Сделанные выводы говорят о том, что семья является объектом социальной работы, ей необходима помощь и поддержка.

Познакомившись с основными понятиями: социальная работа, социальная работа с семьей [1; 2; 5; 6], затем изучили направления деятельности и технологии социальной работы с семьей, воспитывающей ребенка-инвалида. В работе мы выяснили, что социальная работа в школе связана с решением медицинских, педагогических, психологических, социальных проблем и направлена на оказание помощи семье в успешной реализации процесса реабилитации ребенка и интеграции его в общество, в разрешении проблем семьи и повышении ее ресурсов для жизни и воспитания ребенка [2; 4].

Изучив теоретические аспекты исследуемой проблем, мы пришли к выводу о необходимости проведения практического исследования. В период производственной практики мы знакомимся с деятельностью социального педагога школы-интернат № 4 г. Челябинска с семьей, воспитывающей ребенка-

инвалида. В качестве методов исследования были выбраны: анализ опыта деятельности социального педагога, нормативно-правовых документов и документов образовательного учреждения, наблюдение, беседа.

В результате анализа опыта деятельности, бесед и наблюдения мы выявили, что социальный педагог составляет социальный паспорт школы, в котором можно увидеть характеристики семей с детьми-инвалидами по количеству детей, образованию родителей, их социальному положению.

Анализ документов позволил выявить направления социальной работы с семьями: это мониторинг с целью своевременного выявления семей группы риска и неблагополучных семей; составление списков многодетных, неполных семей и опекаемых детей, организация просветительской деятельности среди родителей.

Изучив опыт социальной работы с родителями в школе-интернате, мы отметили, что больше всего она направлена на правовое просвещение родителей, решение вопросов социального обслуживания, особенностей реабилитации. В то же время родители имеют потребность в социально-педагогической и социально-психологической помощи, поскольку возникают трудности в общении с ребенком-инвалидом, в процессе его воспитания.

Для решения выявленных проблем была разработана программа, направленная на повышение психолого-педагогической (родительской) и правовой грамотности родителей, воспитывающих ребенка-инвалида. Задачи программы отразились в выбранных направлениях социальной работы с семьей с ребенком с ОВЗ.

Первое направление – психолого-педагогическое просвещение направлено на повышение уровня педагогических и психологических знаний. Используются индивидуальные и групповые формы работы. Индивидуальные позволяют сохранить конфиденциальность, быть родителям открытыми, выявить

суть проблемы. Групповые формы – поделиться опытом, дать ощущение поддержки. В рамках данного направления можно для родителей организовывать специально-разработанные курсы. Данное направление поможет родителям расширить свой педагогический кругозор, повысить уровень знаний в области детской психологии, конфликтологии, педагогики [4; 5].

Второе направление связано с формированием умений и навыков родителей. Оно включает задания, игры, практические упражнения, которые позволяют повысить уровень родительской компетентности, улучшить детско-родительские отношения, дать понять родителям, что их дети, с одной стороны, особенные, а с другой – обычные. Оно способствует формированию умений конструктивного общения с ребенком и улучшения детско-родительских отношений, пониманию родителем своей роли в воспитании ребенка, ответственности за его будущее.

Третье – социально-правовое направление. Связано с правовым просвещением родителей, формированием правовой грамотности. Данное направление позволит повысить уровень правовых знаний в области защиты ребенка, своей ответственности за судьбу ребенка.

К ожидаемым результатам реализации программы мы отнесли: повышение воспитательной компетентности родителей (лиц, их замещающих); создание комфортной обстановки для сотрудничества детей и родителей; создание оптимальных условий для гармоничного развития ребенка-инвалида.

Библиографический список

1. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Акатов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 368 с.
2. Петрова Е.А. Современные технологии работы с семьями, имеющими детей с ОВЗ [Текст] / Е.А. Петрова. – СПб.: Книга. – С. 819–822.
3. Петрулевич, И.А. Социокультурные ресурсы семьи для создания платформы самореализации детей с ОВЗ [Электронный ресурс] / И.А. Петрулевич,

Г.Е. Снежко // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2018. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/sotsiokulturnye-resursy-semi-dlya-sozdaniya-platformy-samorealizatsii-detey-sovz> (дата обращения 17.03. 2019).

4. Рослякова, С.В. Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе в условиях инклюзивного образования [Текст] / С.В. Рослякова // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы: мат-лы Всерос. конф. с междунар. участием (Челябинск, 6–7 февраля 2018 г.) / отв. за выпуск Л.Б. Осипова, С.В. Рослякова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2018. – С. 272–279.

5. Технологии социальной защиты и обслуживания семей и детей [Текст]: учеб. пособие / Р.С. Димухамето [и др.], А.А. Шевченко; под общ. ред. Т.Е. Никитиной. – Челябинск: Книга, 2017. – 463 с.

6. Юртайкин, В.В. Адаптация детей с отклонениями в развитии к образовательным учреждениям [Текст] / В.В. Юртайкин, П.Е. Жиянов // Школьное воспитание. – 2001. – № 3. – 277 с.

Д.В. Калошина, В.А. Бородина

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

SPECIAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF OLDER PRE-SCHOOL-AGE CHILDREN WITH SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT OF THE THIRD LEVEL

Аннотация: в статье дано определение понятия «коммуникативные умения», охарактеризована категория детей с ОНР, доказана ее неоднородность, показано влияние речевых нарушений на коммуникативное развитие детей, на основании анализа публикаций и проведённых экспериментальных исследований выявлены особенности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Ключевые слова: коммуникативные умения, общение, потребности, вербальные и невербальные средства общения, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи (ОНР).

Keywords: communicative skills; communication; needs; verbal and non-verbal means of communication; older preschoolers; specific language impairment of the third level.

В настоящее время увеличивается число детей с нарушениями речи, в частности, детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР). Проблема развития коммуникативных умений у данной категории детей приобретает особую актуальность на современном этапе развития специального (коррекционного) образования. Это обусловлено рядом факторов. С одной стороны, сформированность коммуникативных умений является важным условием и средством социализации детей и приобретает особое значение с началом школьного обучения ребенка, когда требования к его социальной зрелости возрастают и становятся более жесткими (В.А. Бородина, Г.Г. Кравцов, М.И. Лисина, В.А. Петровский, А.Г. Рузская и др.) [4].

Несформированность базовых коммуникативных умений вызывает трудности в общении и взаимодействии ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к нарастанию тревожности, накладывает негативный отпечаток на формирование личности ребёнка. С другой стороны, требования Федерального государственного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), формулируют требования к содержанию, условиям и ожидаемым результатам социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста, в том числе детей с ОНР, ставя перед педагогами и специалистами задачу овладения детьми средствами и способами взаимодействия с окружающими (В.А. Бородина, К.С. Васильева, О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева, Е.В. Резникова, В.С. Цилицкий и др.) [2; 4; 13; 16]. Неоднородность проявлений и выраженности речевых нарушений у детей с ОНР раскрыта в работах многих исследователей – Е.М. Мастюковой, Р.В. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. В педагогических целях Р.В. Левина разграничивает многообразие проявлений ОНР по степени выраженности вторичного дефекта, характеризующего уровень развития речи ребенка. Для третьего уровня речевого развития характерна развернутая речь с частичным фонетико-фонематическими и лексико-

грамматическим недоразвитием [10; 14].

С точки зрения исследований психолингвистических (В.П. Глухов) и онтолингвистических (С.Н. Цейтлин) закономерностей развития языковой способности ребенка, а также логопедических исследований особенностей развития речи у детей с первичной речевой патологией (Р.Е. Левина) следует, что низкий уровень языковой способности при общем недоразвитии речи влияет на развитие коммуникативных умений ребенка. При этом, под коммуникативными умениями понимают освоение детьми способов выполнения действий в процессе общения, зависящих от сформированности у них коммуникативных мотивов, потребностей, ценностных ориентаций и обеспечивающих им условия личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной коммуникативной деятельности на основе субъект-субъектных взаимоотношений [6; 10; 15]. Понятие коммуникативных умений имеет междисциплинарный аспект и рассматривается, в том числе, с точки зрения психологии и педагогики. Так, в психологии А.Г. Асмоловым дается определение коммуникативных умений как совокупности действий, знаний и способностей в этой области: «коммуникативные умения – это осознанные коммуникативные действия детей (на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения» [1, с. 342].

В педагогике А.В. Мудрик под коммуникативными умениями понимает умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения [11].

Анализ исследований коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня, приведенный в работах О.Н. Двуреченской, Е.Е. Дмитриевой, Е.Ю. Кондратенко, Л.Г. Соловьевой, Е.Г. Федосеевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др., позволил нам выделить особенности их развития у данной категории детей.

Обобщив данные разных авторов, можно сделать вывод о том, что нарушения в развитии коммуникативных умений у дошкольников с ОНР 3 уровня проявляются в трех аспектах: во-первых, трудности в использовании коммуникативных средств – речевых (вербальных) и неречевых (невербальных), во-вторых, недостаточный уровень сформированности сотрудничества со взрослыми и сверстниками, в-третьих, несформированность эмпатичных умений – сопереживания, сочувствия, взаимопонимания партнера, понимания его эмоционального состояния.

Проявление трудностей в использовании коммуникативных речевых средств выражается либо в избегании речевого общения (Н.Л. Белопольская, О.В. Рубан, И.В. Брустило), либо в неспособности самостоятельно, без помощи взрослого организовать речевое взаимодействие (Л.Г. Соловьева) [12].

Д. Драчкова, анализируя ролевую речь детей в самостоятельной игре, обращает внимание на то, что она представлена незначительно, с преобладанием инициации-сообщения двух типов: констатация факта и планирование своих действий, реже информирование партнера о чем-либо и описание явления. Коммуникация детей по ходу игры состоит из сообщений о своих планах и намерениях, что не требует от собеседника вербализации и приводит к тому, что общение детей складывается по типу ложных диалогов – дети игнорируют содержательные элементы в репликах друг друга, им не важно быть услышанными и понятыми, важнее высказаться [7].

Л.Г. Соловьева отмечает, что в речи детей преобладают во-

просы общего типа («да» – «нет» вопросы), с односложными ответами, что приводит к сужению темы диалогов); употребление в качестве побуждения категоричных форм (приказов, запретов, указаний) – вызывает невербальную реакцию партнера – действие (или отказ от него) [12].

И.Ю. Кондратенко выделяет в речи детей неспособность адекватно выразить эмоционально-смысловое содержание высказывания, фрагментарное использование эмоционально-экспрессивной лексики [9].

О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева указывают на характерную особенность речи детей с ОНР, проявляющуюся в доминировании пропущенных информативно-констатирующих ситуативных речевых высказываний, обусловленную бедными потребностями и мотивами, побуждающими детей к общению. Кроме этого, авторами отмечено в общении детей доминирование несоциальных высказываний, что свидетельствует об отсутствии устойчивого интереса к явлениям социального мира, внимание детей фокусируется на действиях, предметах и явлениях физического мира [8].

Вместе с тем, О.Е. Грибова отмечает, что, несмотря на более низкий уровень развития речевых средств, дети старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня владеют достаточным запасом общеупотребительных слов, достаточно уверенно узнают их в речевом потоке или воспроизводят в самостоятельной речи [7].

По данным исследований В.А. Бородиной, К.С. Васильевой, И.С. Кривовяз, И.Ю. Кондратенко, особенностью невербальной коммуникации детей с ОНР является то, что в качестве основных средств общения они стремятся использовать дифференцированные жесты и выразительную мимику, что вызвано необходимостью выражения своих мыслей и желаний в условиях недоразвития речевых возможностей ребенка. При этом возникающие у ребенка трудности обусловлены бедностью эмоций и недостаточной их дифференцированностью, что проявляется в сложности выражения

своего отношение к собеседнику [2; 9].

Характеризуя недостаточный уровень сформированности сотрудничества со взрослыми и сверстниками, О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева отмечают ряд особенностей. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня не реализованы возрастные возможности в развитии общения со взрослыми и сверстниками, вследствие чего наиболее доступна для них ситуативно-деловая форма общения в рамках предметно практической деятельности, тогда как для нормально развивающихся детей – внеситуативно-личностная. Познавательные контакты со взрослым характеризуются повторяющимися вопросами: «кто?», «что?», отличаются однообразием и стремлением продемонстрировать свои достижения взрослому и получить его оценку. Дети затрудняются обратиться с просьбой, задать вопрос по ходу объяснения. Они лучше ориентируются в инструкциях, направленных на предметную деятельность [8].

В общении со сверстниками старшие дошкольники с ОНР 3 уровня демонстрируют низкий уровень инициативы, неспособность к организации сотрудничества, развитию диалога. В контактах доминируют стремление продемонстрировать себя, удовлетворить потребность в признании сверстника.

Редко дети в трудной ситуации обращаются за помощью к педагогу. В основном они пассивно ожидают, когда решится проблемная для них ситуация или начинают заниматься «другими делами». Общий тон беседы – отстраненный; дети не смотрят на собеседника полностью, поглощены манипуляциями с игровыми атрибутами, к возражениям партнеров относятся индифферентно, реплики бедны интонациями.

Трудности коммуникации, обусловленные несформированностью эмпатийных умений, проявляются в низкой чувствительности к сверстнику и его переживаниям, отсутствии потребности во взаимопонимании и сопереживании сверстнику [9].

Таким образом, обобщив точки зрения разных исследователей на проблему развития коммуникативных умений, следует сделать вывод о том, что для них характерны: неспособность самостоятельной организации речевого взаимодействия, сотрудничества со сверстниками, сложности в овладении вербальными средствами общения, не сформированность умения сопереживать и сочувствовать партнеру.

Библиографический список

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст]: учебник для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Academia; Смысл, 2007. – 528 с.
2. Бородина, В.А. Особенности коррекционно-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / В.А. Бородина, К.С. Васильева. – Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 7. – С. 5–22.
3. Бородина, В.А. Модульный подход как основа компетентностно ориентированной подготовки будущих педагогов-дефектологов к реализации ФГОС [Текст] / В.А. Бородина. – Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 24–29.
4. Бородина, В.А. Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов-дефектологов к работе по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: монография. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2017. – 249 с.
5. Белопольская, Н.Л. Оценка коммуникативного поведения детей с нарушениями психического развития в процессе коррекционной работы методом хороводных игр [Текст] / Н.Л. Белопольская, О.В. Рубан, И.В. Брустило // Дефектология. – 2015. – № 5. – С. 22–28.
6. Глухов, В.П. Основы психолингвистики [Текст]: учеб. пособие для студ. педвузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
7. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией [Текст] / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7–16.
8. Двуреченская, О.Н. Реализация деятельностного подхода к изучению коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева // Дефектология. – 2018. – № 3. – С. 19–29.
9. Кондратенко, И.Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / И.Ю. Кондратенко // Дефектология. – 2002. – № 6. – С. 51–53.
10. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей [Текст]: избранные труды / Р.Е. Левина. – Москва: АРКТИ, 2005. – 224 с.

11. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания [Текст]: учеб. пособие / А.В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
12. Соловьева, Л.Г. Формирование диалога у детей с общим недоразвитием речи в процессе совместной игровой деятельности [Текст] / Л.Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – № 6. – С. 67–71.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: Утвержден пр. МОиН РФ от 17 октября 2013 г. №1155. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244> (дата обращения 18.02.2019 г.).
14. Филичева, Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М., 2001. – 44 с.
15. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Н. Цейтлин. – М: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
16. Borodina, V.A. Methodological support of the innovative training of special education teachers to the education of disabled children [Text] / V.A. Borodina, E.V. Reznikova V.S. Tsilitsky // Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. – 2017. – Т. 9. – № 12. – Р. 2486–2492.

Т.Г. Калугина

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ
И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЙ
ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО НАУЧНОГО ЦЕНТРА РОССИЙСКОЙ
АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**MODERN TECHNOLOGIES OF SOCIAL WORK AND INCLUSIVE
EDUCATION IN THE CONTEXT OF RESEARCHES OF THE SOUTH URAL
SCIENTIFIC CENTER OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION**

Организация фундаментальных и поисковых научных исследований инклюзивного образования на основе современных технологий социальной работы является важнейшим условием повышения качества российского образования.

Она направлена на обеспечение системных изменений в подготовке педагогических кадров в соответствии с современными

ми потребностями общества и государства; на повышение качества и активной социализации личности; престижа педагогической профессии и привлечение к педагогической деятельности в этой сфере квалифицированных и мотивированных кадров.

В условиях реформирования системы высшего образования, в ситуации поиска эффективных решений актуальных проблем подготовки таких кадров, приоритетным направлением развития Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета является конструктивное взаимодействие с образовательными и научными организациями, вузами-партнерами, с органами государственной законодательной и исполнительной власти, работодателями, общественными объединениями, занимающимися вопросами инклюзии.

В 2018 году руководством вуза по согласованию с Российской Академией Образования (РАО) было принято решение о создании на базе нашего университета «Южно-Уральского научного центра Российской академии образования» (ЮУ НЦ РАО), деятельность которого обеспечивает в том числе обсуждаемые на сегодняшней конференции проблемы.

ЮУрГГПУ является центром инновационного развития педагогического образования на Южном Урале, основным поставщиком высококвалифицированных специалистов для сферы образования Южного Урала, осуществляет предоставление образовательных услуг с ориентацией на потребности региона, привлекает работодателей к оценке качества образования, широко использует возможности образовательных учреждений и иных предприятий для прохождения практик студентами университета. Университет имеет имидж динамично развивающегося образовательного учреждения с многолетней историей.

В университете обучается свыше 13 тысяч студентов, работает более 400 педагогов, создано 30 инновационных научных подразделений и лабораторий, ведется научно-исследовательская, па-

тентно-изобретательская и издательская деятельность.

Перспективные направления научно-исследовательской сферы деятельности Центра, в том числе связанные с современными технологиями социальной работы и инклюзивного образования, определены, исходя из стратегических ориентиров, сформулированных в Указе Президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 7 мая 2018 года, Государственной программы развития образования 2013–2020 г.г., входящих в нее целевых проектов, ФЦП «Доступная среда» и региональных программ развития в области образования и молодежной политики, программой развития университета.

Они вошли в Комплексную программу и план научно-исследовательской, проектной и научно-организационной деятельности научного центра, сформированную на основе долгосрочных проектов, (2–3 года), главной целью которых является разработка и теоретическое обоснование стратегических направлений исследований РАО, органичная интеграция научно-образовательных ресурсов педагогического сообщества РФ.

В России развитие инклюзивной модели обучения носит характер локальных инициатив и не представляет собой единой системы. Проекты по развитию инклюзивного образования выполняются на уровне отдельных управлений образования и экспериментальной педагогической работы ряда школ. Наиболее последовательной и комплексной программой по созданию инклюзивного образовательного пространства может стать модель, предполагающая создание новой обучающей среды, одним из существенных моментов которой является организация в образовательном учреждении всех существующих форм обучения, техническое или организационное изменение системы, а главное – это изменение философии образования и подготовка педагога к этим изменениям [2].

Поэтому в качестве обоснования выбора научных исследования и включение их в комплексную программу избрана необходимость изучения инклюзии по следующим основаниям:

1. Как принципа организации образования, имеющего социально-педагогический характер. При этом инклюзия нацелена не на изменения или исправление отдельного ребенка, а на изменение и адаптацию образовательной и социальной среды к его возможностям.

2. Как метода обеспечения социальной поддержки детей. Современный мир пытается бороться со сложившимся многими годами опытом изоляции детей, имеющими отклонения от нормы. Мы считаем, что общество, напротив, способно полноценно принять детей со специальными потребностями с помощью сложившейся практики социальной работы, которая включает непосредственное включение во все процессы самих детей. Этот метод, собственно, и называют инклюзивным. Успешность распространения модели инклюзивного образования и тем самым реализации одного из направлений социальной защиты детей с разными возможностями, и соответственно, роста доверия к такой форме образования будет зависеть от улучшения качества всех ее параметров, что требует серьезной и комплексной работы.

3. Как системы обеспечения социальной поддержки детей средствами удаленного обучения. В Российской Федерации практически не существует системы обучения детей с особенностями развития использованию информационно-коммуникативных технологий. В этих условиях немаловажное значение приобретает деятельность социальных педагогов и соответствующих социальных служб, которые могут принять на себя задачу обучения инвалидов современным информационным технологиям [2].

Это позволяет говорить об инклюзии в более широком понимании – это не только работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья, это работа с детьми из семей мигрантов, ода-

ренных и талантливых детей, билингвов, детей спортсменов, музыкантов, художников и т.д.

Чтобы соответствовать новым потребностям и вызовам в регионах и городах нужно владеть действующими инструментами в области социальной инклюзии.

Сегодня в России модели инклюзивного обучения только начинают формироваться. Инклюзивное образование пока не стало распространенной практикой. Одна из причин этого – неготовность российского общества принять людей с особыми образовательными потребностями как равноправных участников социума, и другая причина – неготовность действующих педагогов к организации образовательной жизни детей с разными возможностями и потребностями.

Наша Программа призвана изменить отношение к инклюзивному образованию и способствовать социальной адаптации разных категорий детей и молодежи. Инклюзия шире, чем просто образование. Инклюзия – это тип организации общественной среды. Она может быть обеспечена и в образовании, и в социокультурном пространстве.

Но инклюзивное образование – важнейший канал для внедрения практик и ценностей социальной инклюзии. Ведь в систему образования человек попадает почти сразу же после рождения и находится там много лет до окончания вуза.

Исходя из этих постулатов, собственно, и сформирована Комплексная программа ЮУНЦ РАО.

В раздел 1 «Научно-технологический фундамент инновационного развития системы подготовки и переподготовки педагогических кадров для всех уровней образования» вошли 4 проекта и 2 подпроекта.

Проект 1. Теоретические основы разработки методов и способов реализации образовательных программ в условиях внедрения образовательных стандартов, в целях опережающей

подготовки педагогических кадров для модернизации непрерывного образования (дошкольного, общего, профессионального и дополнительного).

В рамках *Подпроекта 1.1.* Ценностные ориентиры формирования цифровой культуры будущего педагога предполагается исследовать влияние тотальной цифровизации всех сфер человеческой деятельности через обоснование необходимости конкретизации позиций взаимодействия образования и информационных технологий. В ходе реализации проекта на основе целостной и непротиворечивой теории, исследуется процесс становления нового педагога изменившейся образовательной парадигмы.

Подпроект 1.2. Теоретические и практические аспекты формирования цифровых навыков педагога в условиях цифровизации образования исследуют такие понятия, как: «цифровая грамотность», «цифровая компетентность», а также «цифровые навыки». Учитывая международное признание термина «цифровые навыки», а также методологические основания применения этого термина для описания уровня владения цифровыми технологиями, в проекте уделяется внимание формированию именно цифровых навыков педагога. В рамках данного проекта осуществляется разработка, апробация и реализация модели содержания профессиональной подготовки будущих педагогов, основанной на реализации интегративного подхода к развитию их цифровых навыков.

Проект 2. Теоретическое обоснование и научно-методическое сопровождение опережающей подготовки педагогических кадров для развития региональной системы дошкольного и инклюзивного образования. Проектом в контексте стратегических ориентиров развития региональной системы дошкольного образования намечены приоритетные направления реализации национального проекта:

– формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов на основе разработки инди-

видуальных образовательных программ и создания специализированных центров для одаренных детей и молодежи;

- создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность дошкольного образования;

- создание условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет;

- оказание психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающим дошкольное образование в семье.

Результатами реализации исследований станут: достижение качества инклюзивного образования на основе опережающей подготовки будущих специалистов; стимулирование развития инновационного потенциала педагогических работников; создание безопасной среды для развития детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях или семьях, развитие информационной грамотности, повышение родительской компетентности в вопросах воспитания детей с особенностями развития, разработка и реализация комплекса мер по внедрению результатов в систему инклюзивного образования Челябинской области, конкретное участие в федеральных проектах (ФП).

Проект 3. Развитие универсальной компетентности будущего учителя начальных классов XXI века и его готовности к духовно-нравственному воспитанию, организации проектно-исследовательской внеурочной деятельности, к формированию метапредметных результатов обучения, к профилактике отклоняющегося поведения у младших школьников) в части инклюзивного образования исследуются проблемы обучения детей-билингвов и меры профилактики асоциального поведения обучающихся в начальной школе.

Проект 4. Теоретическое и научно-методическое сопровожде-

ние развития здоровьесберегающего пространства «вуз – школа – дошкольная образовательная организация» как фактора профессиональной социализации и профессионального роста педагога для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, по особым здоровьесберегающим технологиям, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Для оказания квалифицированной помощи данной категории детей у педагогов должен быть сформирован достаточный уровень профессиональных компетенций, позволяющий им осуществлять образовательный процесс с учетом состояния здоровья и индивидуальных особенностей детей. ЮУрГГПУ имеет для этого все возможности. Преимущества проектного подхода мы видим в следующем:

1) в консолидации исследовательского потенциала на прорывных направлениях, отвечающих и опережающих социально-экономические и общественные изменения;

2) в получении значимого научно-практического результата, представленного образовательному, научному, гражданскому обществу;

3) в укрупнении тематики научных исследований, их интеграции с прикладными исследованиями, доведении исследований до апробации и практического внедрения;

4) в расширении социального партнерства ЮУНЦ РАО, привлечении инвестиций в сферу научной деятельности;

5) в объединении интеллектуальных ресурсов науки и образования Южного Урала в реализации национальных и региональных проектов, содействии становлению научных коллективов, школ, ассоциаций.

Для реализации данного направления по каждому исследовательскому проекту определены научные руководители в статусе докторов наук, социальные партнеры, имеется кадровый потенциал и научный задел, создана необходимая инфраструктура.

Для обеспечения научной деятельности по данному направлению в университете имеются научные школы, научно-исследовательские центры и лаборатории, определены базовые и ресурсные площадки, подписаны Соглашения и соответствующие Договоры.

Выполнение включенных в Комплексную программу направлений и проектов предполагает: а) активное сотрудничество с отделениями и лабораториями РАО, б) сетевое взаимодействие ученых нашего университета, университетов Челябинска и Челябинской области, Курганской, Свердловской, Пермской, Оренбургской областей.

Социальными партнерами проектов выступают Центр исследований непрерывного образования Института стратегии развития образования РАО (Москва), НЦ РАО (Екатеринбург, Тюмень), Министерства образования и науки, социальных отношений, комитеты по образованию и органы муниципальной государственной власти названных выше территорий, комитеты и управления в сфере молодежной политики, работодатели, профсоюзы, общественные организации, митрополии, научные библиотеки, музейные комплексы, образовательные организации всех уровней,

Мы готовы присоединить к данным исследованиям ЮУНЦ РАО ученых и практиков и с учетом их научных интересов рассматривать ЮУНЦ РАО нашего университета в качестве научной и экспериментальной площадки в целях расширения области деятельности РАО в других регионах России.

Библиографический список

1. Акимова, О.И. Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / О.И. Акимова. – Режим доступа: <http://www.gosbook.ru/system/files/documents/2012/09/04/1-1-2Akimova.doc>. (дата обращения 20.04.2019 г.).

2. Лаас, Н.И. Инклюзивное образование как одно из направлений социальной защиты детей с ограниченными возможностями [Текст] / Н.И. Лаас, О.В. Деревянная // Вестник университета. – 2017 – № 2.

3. Суркова, И.Ю. Социальная инклюзия и сплоченность как принципы формирования современного российского патриотизма [Текст] / И.Ю. Суркова // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2012. – № 3. – С. 160–166.

4. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 19.12.2016) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Текст] // Российская газета. – 1995. – № 234.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ. от 29.12.2012 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 20.04.2019 г.).

6. Чигрина, А.Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов: отношение общества и практика распространения [Текст] / А.Я. Чигрина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». – 2010. – № 1. – С. 56–62.

7. Чигрина, А.Я. Международный опыт и российская практика образования детей с инвалидностью [Текст] / А.Я. Чигрина // Вестник Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского. – 2010. – № 4 (20). – С. 125–131.

М.А. Карелина

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАССА

DEVELOPMENT OF ORAL SPEECH IN STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH SPECIAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF THE GENERAL EDUCATION CLASS

Аннотация: в статье рассматривается развитие устной речи у обучающихся младшего школьного возраста с особенностями развития в условиях общеобразовательного класса. Описаны положительные аспекты в развитии речевых коммуникаций, в формировании связной устной речи на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: связная речь, обучающиеся младшего школьного возраста с особенностями развития, уроки литературного чтения.

Keywords: connected speech, students of primary school age with special needs, literary reading lessons special needs, literary reading lessons.

Одним из показателей уровня культуры человека является его речь. Чем раньше будет освоен язык, тем полнее будут усваиваться знания. Важнейшая задача, стоящая перед школой в формировании и развитии устной речи отражена в словах К.Д. Ушинского. По мнению педагога-классика следует «приучить дитя к разумной беседе с книгой и приохотиться к такой беседе» [1, с. 124].

Необходимо отметить наиболее распространенные трудности в развитии устной речи учащихся с особенностями развития: длительное обдумывание ответов на этапе вопросно-ответной работы на уроке; с трудом самостоятельно составляют связные высказывания; при пересказе, составлении рассказов по сюжетной картинке наблюдается нарушение последовательности воспроизведения событий. К недостаткам устной речи относится и бессистемное изложение информации, использование повторов, искажение логической зависимости явлений. Передача текста осуществляется с нарушением структуры, наблюдаются разрывы, отсутствие связующих элементов повествования. Самостоятельные высказывания и пересказы состоят из отдельных фрагментов, не представляющих целостного текста. Словесное оформление речи характеризуется чрезвычайной бедностью и сжатостью [4, с. 53].

Одной из основных задач уроков литературного чтения в начальных классах является овладение языковыми навыками, необходимыми для выражения мыслей, конструирования текста, поиска собственных языковых форм.

Наряду с общепризнанными видами работ для учащихся с особенностями развития в формировании связной устной речи младших школьников рассматривается работа с текстом.

Работа над анализом текста помогает осмыслить идею и сюжет произведения; показать художественные средства, использованные автором; обратить внимание на особенности языка. Для того чтобы понять художественное произведение, оценить его,

надо к нему «приблизиться», проанализировать его язык, понять, как употребляются в нем языковые средства [2, с. 5]. Помогут в реализации рассматриваемой проблемы такие задания, как постановка вопросов к тексту, подробный пересказ текста, письменный ответ на вопрос.

Опираясь на мнение М.П. Воюшиной, основным критерием литературного развития учащегося младшего школьного возраста, является «уровень восприятия самостоятельно прочитанного художественного произведения» [3, с. 32].

Исходя из своих способностей, каждый учащийся по-разному может воспринимать изучаемое художественное произведение. Полноценное восприятие художественного текста, умение сопереживать героям и автору, обязательно видеть определенную динамику эмоций, постоянно воспроизводить в сознании картины жизни, которые созданы самим писателем. Устная речь учащегося способна развиваться при использовании на уроках таких заданий как составление самостоятельных размышлений о поступках и мотивах поведения героев произведений, оценивание и характеристика их, определение авторской позиции в тексте. Для этого учащимся с особенностями развития необходимо научиться медленному и осознанному чтению художественного произведения.

Педагог помогает учащимся на уроках осознавать все особенности связного текста, способствует развитию умения самостоятельно строить связные устные и письменные высказывания. Отрабатывая под руководством учителя читательские компетенции, ученик вчитывается, вслушивается в формулировку темы, находит в ней главное. Таким образом, понимает, о чем ему следует рассказывать и какую основную мысль необходимо донести до читателей.

Формирование устных речевых умений продолжается в заданиях на озаглавливание текста. Учащиеся с особенностями развития учатся обращать внимание на связь между заглавием

и содержанием. Осмысливая заглавие, учащиеся выделяют основную мысль текста. Вчитываясь в заглавие темы, дети учатся ориентироваться в содержании текста, границах темы и в содержании, и, осознавать то главное, что следует раскрыть. Большого внимания, целой системы упражнений требует работа с учениками по определению и выделению частей текста.

Целесообразно на уроке предлагать темы для устных рассказов в соответствии с предложенной темой уроков литературного чтения. Данные упражнения способствует лучшему усвоению литературных образцов, обогащению словаря учащихся, помогает детям быстрее ориентироваться в теме и содержании, обеспечивает большую их самостоятельность при построении рассказов.

Обогащение словаря учащихся осуществляется в процессе работы над текстом на этапе словарной работы, путем наблюдения за языком произведений. Художественные тексты вырабатывают вкус к языку, чутье к слову. Учащиеся младшего школьного возраста с особенностями развития подробно знакомятся с основными литературными жанрами, открывая для себя богатство русского языка [5].

Большое место в развитии речи учащихся занимают пересказы. Как показывает практика, легче усваиваются пересказы эмоционально-образных текстов. При обучении пересказу необходимо учитывать, что любой пересказ должен быть в первую очередь средством общения, обращением к слушателю или аудитории слушателей.

Для развития устной речи обучающихся, нами на уроке применяются специальные игры и группы упражнений, которые включаются в каждый урок. Эта работа дает положительный результат, вносит в урок оживление, делая его интересным и эмоциональным.

Перечислим методы и приемы, наиболее часто используемые для развития устной речи обучающихся младшего школьного воз-

раста с особенностями развития в условиях общеобразовательного класса. Это работа с деформированными или неоконченными предложениями и текстами; игра «Восстанови текст» (ребята распределяют последовательность строк в стихотворении); упражнения «Закончи рассказ»; «Экспресс-опрос» для проверки, насколько материал прочитан осмысленно; приемы моделирования текста «Опиши предмет», «Игра в прятки» и «Мнимое слово» [4, с. 31–46].

В заключении отметим, учителю на уроке стоит выбирать разнообразный, интересный речевой материал. Это может быть работа с таблицами, схемами, рисунками, картинками, алгоритмами, со словарем, кроссвордами. Система упражнений и игр эффективна лишь тогда, когда есть условия, составляющие основу для речевого развития. Таким фоном является атмосфера постоянного внимания к языку и речи обучающихся, здоровая речевая среда, которая создается в классе, школе, семье.

Ожидаемый результат эффективной работы по развитию устной речи учащегося это: расширение кругозора обучающихся с особенностями развития, побуждение к активному познанию окружающего мира, к пониманию и осмыслению причинно-следственных связей, коммуникативных способностей.

Библиографический список

1. Карпова, Т.В. Великий русский педагог-демократ К.Д. Ушинский [Текст] / Т.В. Карпова, В.В. Карпов. – Ярославль: Верхне-волжское кн. изд-во, 2005. – 135 с.
2. Кондукторова, Н.В. Педагогические идеи К.Д. Ушинского в современной системе образования [Текст] // Н.В. Кондукторова // Образование и воспитание. – 2016. – № 5. – С. 3–6. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/48/1621/> (дата обращения 10.04.2019 г.).
3. Воюшина, М.П. Основные характеристики учебника литературного чтения [Текст] / М.П. Воюшина // Начальная школа. – 2015. – № 2. – С. 30–34.
4. Трушина, В.А. Развитие навыков чтения у учащихся. 1 класс. Компенсирующее обучение [Текст] / В.А. Трушина. – Волгоград: Корифей, 2005. – 96 с.
5. Жиренко, О.Е. Смысловое чтение [Текст] / О.Е. Жиренко. – М.: ВАКО, 2017. – 192 с.

**КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
В УСЛОВИЯХ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**COMPLEX SUPPORT OF YOUNGER STUDENTS WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF INTEGRATED TRAINING
TECHNOLOGY**

Аннотация: в статье авторы рассматривают вопросы реализации комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы в рамках технологии интегрированного обучения.

Ключевые слова: обучающийся с особыми образовательными потребностями, комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение, интегрированное обучение, общеобразовательная школа.

Keywords: learner with special educational needs, complex psychological, medical and pedagogical support, integrated education, secondary school.

Проблема воспитания, обучения и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является важной и актуальной на современном этапе развития Российского образования. Своеобразие речевой и познавательной деятельности учащихся с задержкой психического развития определили необходимость разработки путей комплексного сопровождения детей младшего школьного возраста с целью успешной школьной адаптации и социализации. Начальная школа – это оптимальный по времени отрезок школьного пути ребенка, когда легче восполнить с учетом возрастных сензитивных периодов недостатки дошкольного развития, скорректировать негативные тенденции в становлении их личности, формировании навыков учебной деятельности, облегчить их интеграцию в общеобразовательные классы. Постоянная взаимосвязь специалистов, комплексный подход в их работе способствуют обеспечению полноценного коррекционного воздействия на младших школьников с особыми образова-

тельными потребностями.

В современной методической литературе имеются описания направлений работы специалистов с детьми с ограниченными возможностями здоровья, их междисциплинарного взаимодействия, в то же время вопрос системного интегрированного психолого-педагогического подхода освещен не в полной мере и остается до конца неразработанным.

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью выработки единого подхода всех субъектов образовательных отношений к диагностике, коррекционно-развивающему воздействию на детей с задержкой психического развития в условиях модернизации образования.

Цели, которые мы преследуем в своей работе:

- создание системы комплексной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования;

- коррекция недостатков психического (в том числе познавательного, речевого и личностного) развития обучающихся, их социальная адаптация.

Программа коррекционной работы в нашем образовательном учреждении предусматривает создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса для данной категории учащихся.

На уровне начального общего образования психолого-педагогическая коррекционная работа включает в себя взаимосвязанные направления:

- диагностическая работа обеспечивает своевременное выявление детей с ограниченными возможностями здоровья, проведение комплексного обследования и подготовку рекомендаций

по оказанию психолого-педагогической помощи в условиях образовательного учреждения;

– коррекционно-развивающая работа обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательного учреждения; способствует формированию универсальных учебных действий у обучающихся (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных);

– консультативная работа обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся;

– информационно-просветительская работа направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса — обучающимися (как имеющими, так и не имеющими недостатки в развитии), их родителями (законными представителями), педагогическими работниками.

Одним из основных механизмов реализации коррекционной работы является оптимально выстроенное взаимодействие специалистов образовательного учреждения, обеспечивающее системное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья специалистами различного профиля в образовательном процессе.

Такое взаимодействие включает комплексность в определении и решении проблем ребёнка, предоставлении ему квалифицированной помощи специалистов разного профиля; многоаспектный анализ личностного и познавательного развития ребёнка; составление комплексных индивидуальных программ обще-

го развития и коррекции отдельных сторон учебно-познавательной, речевой, эмоционально-волевой и личностной сфер ребёнка.

Первым этапом по сопровождению учащихся с ОВЗ в нашем образовательном учреждении является контрольно-диагностическая деятельность. Данное направление предполагает изучение, анализ уровня актуального и ближайшего развития ребенка и включает следующие мероприятия:

1. Изучение анамнестических данных ребенка дает объективный материал для выявления причин нарушений определения педагогической стратегии.

2. Определение уровня речевого и психического развития ребенка. Разработка совместного диагностического блока методик, позволяющего сократить время на обследование и сделать его более содержательным.

3. Анализ полученных результатов позволяет объединить их в общую карту развития ребенка.

По завершении логопедического и психолого-педагогического обследования детей учитель-логопед и учитель-дефектолог передают педагогу-психологу для дальнейшей совместной коррекционной деятельности подробно по каждому обучающемуся сведения об имеющихся у учащихся нарушениях общей, тонкой, артикуляционной моторики; недостатках фонетико-фонематического восприятия; виде и группе дефектного звукопроизношения; ограничениях объема активного и пассивного словаря; пробелах в формировании лексико-грамматического строя речи; навыках сформированности связной речи; видах нарушений письменной речи; уровне сформированности универсальных учебных действий.

Педагог-психолог в свою очередь информирует учителя-логопеда и учителя-дефектолога о следующих индивидуальных особенностях детей: мотивация деятельности и самооценка; работоспособность; объем внимания, его устойчивость и способность

к распределению; объем слуховой и зрительной памяти, прочность запоминания; целостность и избирательность восприятия; сформированность понятийного мышления, мыслительных операций, навыков суждений и умозаключений.

После совместного анализа полученных результатов и взаимобмена информацией заполняются комплексные индивидуальные карты развития учащихся и составляются психолого-педагогическое заключение.

Специалисты коррекционного образования работают в сфере своей компетенции, но обобщение результатов дает тот объем сведений, который позволяет оценить отклонения в состоянии ребенка, выстроить иерархию выявленных нарушений в когнитивной, познавательной, речевой, личностной сфере, сделать общее заключение и определить направления, пути и методы психолого-педагогической помощи.

По итогам диагностического обследования специалистами планируются коррекционно-развивающие занятия в рамках рабочих программ: «Развитие когнитивной и эмоционально-волевой сферы у учащихся начальной школы», «Коррекция логопедических нарушений у детей младшего школьного возраста».

Комплексная коррекционно-развивающая работа осуществляется на групповых, подгрупповых, индивидуальных занятиях.

Методы, используемые специалистами на коррекционно-развивающих занятиях, можно разделить на следующие группы: когнитивные методы, направленные на преодоление трудностей в усвоении школьных знаний и формирование высших психических функций; методы, направленные на повышение чувствительности анализаторных систем, развитие произвольной регуляции психической деятельности; методы, направленные на формирование эмоционально-волевой сферы детей.

Основными направлениями коррекционно-развивающей работы специалистов являются:

– коррекция нарушений в развитии познавательной сферы: зрительного, слухового восприятия; зрительной, слуховой памяти и внимания; пространственных представлений и ориентации; мыслительных операций;

– коррекция нарушений в развитии устной и письменной речи: устранение дефектов произношения; уточнение и обогащение словарного запаса; развитие морфологических и синтаксических обобщений; преодоление специфических ошибок в письменной речи школьников; умения работать по словесной и письменной инструкции, алгоритму;

– коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы: формирование волевой регуляции деятельности; обучение способам снятия напряжения; формирование адекватной самооценки;

– реализация комплексной психолого-педагогической программы сопровождения младших школьников с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной организации позволяет: разработать блок диагностических методик; выявить наиболее эффективные формы и методы психолого-педагогического взаимодействия; внедрить комплекс интегрированных коррекционно-развивающих методик в работе с детьми; отслеживать динамику развития речевых, познавательных, интеллектуальных и личностных особенностей младших школьников; оказывать консультативно-просветительскую помощь педагогам в организации коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, системное воздействие всех специалистов коррекционного образования на учебно-познавательную деятельность ребёнка в динамике образовательного процесса позволяет скорректировать отклонения в его развитии, способствует скорейшей социализации и адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном пространстве школы.

Библиографический список

1. Вильшанская, А.Д. Взаимодействие специалистов школьного психолого-медико-педагогического консилиума в системе коррекционно-развивающего обучения [Текст] / А.Д. Вильшанская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – № 5. – С. 66.
2. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] / В.В. Лебединский. – М.: Академия, 2007. – 144 с.
3. Лубовский, В.И. Современные логопедические подходы в диагностике [Текст] / В.И. Лубовский // Школьный логопед. – 2008. – №3 (24). – С. 33–35.
4. Семаго, М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка [Текст] / М.М Семаго, Н.Я. Семаго. – СПб.: Речь, 2010. – 384 с.
5. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты [Текст] / С.Г. Шевченко. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 136 с.

Касьянова А.В., Трофимова О.В., Щипунова Ю.Р.

ПЛАНИРОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЕЛЫЕ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ И НАРУШЕНИЯ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

PLANNING SPEECH THERAPY PROCESS FOR CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS AND DISORDERS OF THE LOCOMOTOR SYSTEM

Аннотация: в современных условиях актуальной проблемой образования является оказание психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Для эффективности обучения необходимо планирование логопедической работы с данной категорией детей.

Ключевые слова: планирование по ФГОС, учёт специфических особенностей детей с НОДА.

Keywords: planning according to Federal State Education Standards, consideration of the specific characteristics of children with disorders of the locomotor system.

Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата – это дети, которые имеют тяжелые двигательные нарушения неврологического генеза и, как следствие, полную или почти полную зависимость от посторонней помощи в передвижении,

самообслуживании и предметной деятельности. Процесс общения затруднен в связи с несформированностью языковых средств и речемоторных функций экспрессивной речи.

Речевые нарушения у детей с двигательной патологией включают в себя: фонетико-фонематические нарушения (в рамках различных форм дизартрий); специфические особенности усвоения лексической системы языка, связанные с ограниченностью двигательных и познавательных возможностей ребенка; нарушения грамматического строя речи, связанные с лексическими и фонетико-фонематическими расстройствами; нарушение формирования связной речи.

В нашей практике мы столкнулись с недостаточностью материалов по организации планирования работы с детьми с ОВЗ (вариант 6.4). В соответствии с ФГОС НОО ОВЗ, вариант обучения 6.4 разработан для детей, имеющих тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР). В структуре ТМНР – умственная отсталость в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которая сочетается с двигательными, сенсорными, эмоционально-волевыми нарушениями, а также соматическими расстройствами.

Основной целью логопедической работы с детьми, имеющими ТНР (тяжелые нарушения речи) и при нарушенном опорно-двигательном аппарате, является вызывание звукообразования и создание условий для дальнейшего развития речи. При планировании нужно учитывать отсутствие речи у некоторых детей.

Задачи логопедической работы: развивать фонематический слух; формировать произвольные, координированные движения органов артикуляции, укреплять мышцы артикуляционного аппарата; подготовить речевой аппарат для произношения гласных и согласных звуков; способствовать развитию правильного физиологического и речевого дыхания; совершенствовать координацию мелких движений пальцев рук и кистей; воспитать языковое чутье, любовь к родной речи.

При планировании логопедической работы с детьми с нарушением коммуникации подбираются упражнения и игры, направленные на развитие:

- 1) зрительного и слухового восприятия;
- 2) просодической стороны речи;
- 3) импрессивной речи;
- 4) экспрессивной речи;
- 5) общей и мелкой моторики.

Упражнения и игры необходимо использовать с учетом особенностей развития познавательных процессов детей с ТМНР – особенностей восприятия, внимания, памяти, мышления, а также уровня работоспособности.

К основным приемам коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи и нарушение опорно-двигательного аппарата, относятся: пальчиковая гимнастика, артикуляционная гимнастика, дыхательная гимнастика, игры (дидактические, подвижные), работа со слогами, словами, рассматривание и беседа по картинке, рисование, релаксация. Основные методы работы на занятии: игровые, наглядно-демонстрационные и словесные. Работа осуществляется при речевом сопровождении образовательного процесса.

Логопедическая работа планируется на учебный год с учетом интеллектуальных возможностей детей. В конце учебного года обучающиеся должны иметь представления о гласных и согласных звуках, различать близкие по звучанию звуки и слова, иметь словарный запас по основным лексическим темам; уметь вычленять гласные звуки, выделять изучаемые звуки среди других; выполнять артикуляционную гимнастику и пальчиковые упражнения; воспринимать инструкцию педагога и действовать последовательно при ее выполнении. Не все дети усваивают предложенный объем материала, но общая стратегия логопедической работы соблюдается.

Эффективность логопедической работы оценивается по результатам мониторинга (сравниваются результаты обследования в начале и конце учебного года), для этого проводится проверка сформированности фонематического слуха, артикуляционной моторики, мелкой моторики, звукопроизношения, импрессивной и экспрессивной речи. Основная цель контроля – проверка усвоения изученного материала, умения выполнять упражнения дыхательной, артикуляционной гимнастики, пальчиковой гимнастики, произносить гласные и согласные звуки, слоги, слова.

Обследуется импрессивная сторона речи: понимание названий предметов, действий, признаков; значения предлогов, выполнение инструкций, ориентация в схеме тела. Экспрессивная сторона речи предполагает наличие звукоподражания, активного словаря (слова–предметы, слова–действия, обобщающие слова), употребление простых грамматических категорий (множественные числа, существительные, глаголы), владение простой фразой (существительное + глагол; существительное + глагол + дополнение).

Для контроля и оценки знаний и умений используются индивидуальные и диагностические задания по обследованию всех сторон речи. Нами разработана и адаптирована балльная шкала оценивания состояния речи учащихся, которая позволяет количественно оценить речевое развитие школьника, сравнить речевые параметры в начале и в конце учебного года, сделать выводы, пересмотреть, при необходимости, индивидуальный коррекционный маршрут.

Неотъемлемыми участниками образовательного процесса в рамках реализации данной программы являются родители детей, посещающие коррекционно-развивающие занятия. Родители имеют возможность ознакомиться со специальной индивидуальной программой развития (СИПР), посетить консультации специалиста по возникающим вопросам, узнать результаты входящей, промежуточной и итоговой диагностики, посетить открытые занятия, уча-

ствовать в тематических выставках, родительских лекториях, собраниях, тематических праздниках, высказывать свои пожелания и рекомендации по текущим вопросам, касающимся образовательного процесса, осуществлять контроль за качественным выполнением домашних заданий.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432/> (дата обращения 29.03.2019 г.)
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1598 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70862366/>(дата обращения 29.03.2019 г.).

Касьянова А.В., Трофимова О.В, Щипунова Ю.Р.

ПРИЕМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НОДА

METHODS OF SPEECH THERAPY WORK FOR THE LANGUAGE DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH A DISORDERS OF THE LOCOMOTOR SYSTEM

Аннотация: развитие речи детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА) имеет свои особенности. Необходимо адаптировать традиционные приёмы логопедической работы, включив в них «двигательную» составляющую для развития общей, мелкой моторики, координации движений, пространственных представлений.

Ключевые слова: приёмы логопедической работы, учёт специфических особенностей детей с НОДА.

Keywords: speech therapy techniques, consideration of the specific characteristics of children with disorders of the locomotor system.

По данным различных исследователей [1] задержка в развитии детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА) начинается уже с первых недель жизни. Это связано с нарушением двигательных функций и, как следствие, с ограничением практического опыта детей, искажением коммуникативных связей, что, несомненно, отражается на речевом развитии.

По причине замедленного, патологического развития речевой системы, к моменту поступления в школу у большинства детей, имеющих в анамнезе ДЦП, наблюдается отставание в формировании всех сторон речи. Дети в возрасте 7 лет с трудом выполняют звуко-буквенный анализ: не выделяют первый, последний звуки в слове, не могут сосчитать количество звуков, слогов. Лексический словарь ограничен, преобладает импрессивная речь. Допускаются ошибки в словообразовании, словоизменении, согласовании существительных с глаголами, употреблении предложных конструкций.

Поэтому работа учителя-логопеда включает в себя приёмы, направленные на доразвитие лексико-грамматической стороны речи, формирование звуко-буквенного анализа и синтеза.

Урок хорошо начать с упражнений по нормализации мышц шейно-воротниковой зоны. Затем идёт артикуляционная гимнастика. Для того, чтобы дети лучше выдерживали ритм демонстрируемых упражнений можно использовать метроном. Переключение движений в динамичных упражнениях происходит с каждым его ударом. Дополнительно с помощью данного приёма развивается внимание, физический слух обучающихся. Движения органов артикуляции сочетаем с движением пальцев рук: открываем поочерёдно пальцы, сжатые в кулак на правой, затем на левой руках.

Для детей с НОДА важно включать на уроках упражнения на развитие общей моторики, координации движений. Удобнее всего использовать задания с перекидыванием мяча. Здесь воз-

можно вариации: кидая мяч, называем существительное в единственном числе, а обучающиеся, в ответ, перекидывая мячик, – во множественном, либо мы задаем существительное в начальной форме, а ученики, перекидывая мяч в ответ сочетают его с числительными два, пять и т.д. Для детей постарше это задания на дифференциацию согласных по звонкости-глухости, твёрдости-мягкости. Логопед, кидая мяч, называет слово со звонкой согласной. Ученики, заменяя её на парную глухую, перекидывают мяч, называя новое слово, например: ваза-фаза, дом-том. Дети всегда с интересом включаются в такую работу. При этом для формирования различных кинестетических ощущений можно использовать мячи разного размера, веса, формы: антистрессовые, вязаные, мячи с шипами; игрушки разной формы, материала удобные для захвата.

Для отработки звуко-буквенного анализа, развития мышления детей можно использовать приём с разгадыванием ребусов. Он позволяет ученикам самостоятельно, через анализ и синтез, приходиться к правильному написанию того или иного слова. При этом хорошо запоминается написание словарных слов, слов со стечением согласных. Задания с ребусами используются начиная со второго полугодия первого класса, к моменту изучения всех букв русского языка. Сначала предлагаются простые варианты. Когда в названии изображения достаточно убрать первую, последнюю буквы для получения слова. Либо расположить буквы в соответствии с увеличением (уменьшением) их размера. Постепенно задания усложняются. К 4 классу это могут быть ребусы, состоящие из нескольких картинок, в которых нужно убирать, добавлять, заменять буквы, располагать слова задом наперёд и т.д.

Для отработки умения дифференцировать существительные единственного и множественного числа можно использовать следующий приём [4]. Детям предлагается ряд картинок, на которых изображены один или несколько предметов (книга, книги, каран-

даш, карандаши, портфель, портфели, ученик, ученики, звонок). Любое из слов даётся лишь в одной форме, чтобы исключить угадывание. Уточняется семантика этих слов: «Покажи, где карандаши, книга, портфели» и т.д. Далее предлагается выбрать только те картинки, на которых изображено много предметов. Дети называют соответствующие картинки (карандаши, книги, портфели, ученики). Затем предлагается еще раз послушать эти слова и сказать, какой звук слышится в конце этих слов (звук и). Затем дети соотносят звук с буквой *и*, ставят ее около картинок с изображением нескольких предметов. Подобное задание можно использовать с существительными, которые во множественном числе оканчиваются на *ы* (стол, столы, шкаф, шкафы, лампа, лампы, ваза, вазы, журнал, журналы, пенал, пеналы и т.д.).

Для закрепления дифференциации существительных по родам удобно использовать наглядный материал в виде домиков, на которых изображены он, она, оно, они. Слова изучаемой темы обучающиеся раскладывают по этим домикам соответственно родовой принадлежности.

Для уточнения формы винительного падежа применяются следующие приёмы [2]:

1. Игра «Что я вижу ...». Обучающиеся должны назвать предметы, которые находятся в их окружении: «Я вижу парту, доску, лампу, окно и т.д.».

2. Детям предлагаются вопросы, при ответах на которые существительные будут находиться в винительном падеже:

а) что ты возьмешь на урок физкультуры? на урок рисования? на урок ручного труда?;

б) что ты любишь?;

в) что ты нарисуешь красным карандашом? зелёным карандашом? жёлтым карандашом? и т.д.

Вопросно-ответный метод можно использовать и для уточнения формы других падежей, задавая по предметным

картинкам соответствующие вопросы: творительный падеж «Чем вы пишете? Чем измеряете расстояние? За чем вы сидите? Чем кушаете?»; предложный «На чем вы сидите? В чем вы пишете?» и т.д.

Для закрепления падежных окончаний можно использовать игровой приём под названием «Кто кем был?» [3]:

Мы, конечно, не забыли, кем ещё вчера мы были.

Бросая мяч кому-либо из детей, учитель-логопед называет предмет или животное, а ребёнок, возвращая мяч, отвечает на вопрос, кем (чем) был раньше названный объект: цыплёнок – яйцом; лошадь – жеребёнком; корова – теленком; дуб – жёлудем; рыба – икринкой.

Аналогично «Кто кем будет?»: яйцо – цыплёнком, змеей, крокодилком, черепахой; мальчик – мужчиной; гусеница – бабочкой; головастик – лягушкой.

Для отработки навыков образования притяжательных прилагательных хорошо подходит упражнение под названием «Фантастический зверь». Обучающимся предлагаются картинки с изображением зверей, составленных из частей разных животных (например: голова волка, уши зайца, туловище медведя, хвост петуха, ноги кабана). Дети рассматривают картинку и описывают «невиданного» зверя, называя принадлежность каждой части тела тому или иному животному: «У этого зверя волчья голова, заячьи уши, медвежье туловище, петушиный хвост, кабаньи ноги».

Для развития внимания и памяти на каждом занятии включается упражнение-игра «Чего не стало?». На большом полотне выставляются карточки, с изображением предметов, соответствующих изучаемому на уроке лексическому материалу и даётся задание запомнить их. Дети внимательно изучают картинки, затем закрывают глаза. В это время логопед убирает одну из картинок. Дети должны ответить на вопрос: «Чего не стало?». Количество карточек рассчитывается так, чтобы их было на 2-3 больше, чем учени-

ков. Таким образом, каждый ребенок вовлечен в учебный процесс. В этом задании также отрабатываются навыки употребления существительных в родительном падеже.

Для развития понимания предложных конструкций работу лучше начать со следующих приёмов. По словесным инструкциям логопеда ученики выполняют манипуляции с предметами. Это могут быть геометрические фигуры, фигурки животных, которые обучающиеся сначала описывают. Затем располагают под, над, около руки, в тетради, достают из-под учебника практически закрепляя таким образом понимание употребления предлогов. После этого можно переходить к употреблению предлогов в самостоятельной речи, выполнению заданий по добавлению пропущенных предлогов в словосочетаниях, предложениях, нахождению и исправлению ошибок в деформированных текстах.

Каждое правильно выполненное задание можно поощрять фишками. Удобно использовать кнопки мозаики, которые вставляются в крышку небольшой коробки, например из-под зубного порошка. По окончании урока ведётся подсчет фишек, выявляются лучшие ученики. Затем необходимо вытащить все фишки и сложить обратно в коробку, что координирует мелкие движения пальцев рук. Сигнал о заработанной фишке подаётся с помощью негромкого, но отчетливого стука, что способствует развитию внимания и слуха обучающихся.

Таким образом, на уроках для детей с НОДА учитель-логопед совмещает приёмы по развитию речевой системы, мелкой, общей моторики, пространственных представлений, логики, внимания, памяти.

Библиографический список

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст] / Е.Ф.Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.
2. Мастюкова, Е.М. Нарушение речи у детей с церебральными параличами [Текст] / Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 289 с.
3. Чиркина, Г.В. Развитие речи [Текст]: учебник для специальных

(коррекционных) образовательных учреждений V вида, 1 класс. / Г.В. Чиркина, Е.Н. Российская. – М.: АРКТИ, 2009. – 240 с.

4. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. [Текст] / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1994. – 158 с.

Касьянова А.В., Щипунова Ю.Р.

ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА С ВЫРАЖЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА, С ТЯЖЁЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

DIAGNOSTICS OF THE LANGUAGE DEVELOPMENT OF A CHILD WITH EVIDENT INTELLECTUAL DISORDER, WITH SEVERE AND MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Аннотация: задача создания диагностики для детей с выраженными нарушениями интеллекта, с тяжёлыми и множественными нарушениями развития является актуальной. Коллектив логопедов школы-интерната № 4 г. Челябинска приступил к разработке диагностики речевого развития данной категории детей.

Ключевые слова: диагностика речевого развития, множественные нарушения развития.

Keywords: diagnosis of speech development, multiple developmental disorders.

Логопедическая работа с детьми начинается с диагностики нарушений речевого развития. На сегодняшний день представлено множество различных диагностических методик.

Г.В. Чиркина занималась обследованием нарушений речи у детей с нормой интеллектуального развития. Для детей с полным или частичным отсутствием вербальных средств общения она рекомендовала фиксировать то, каким образом ребенок называет предметы: отдельными звуками, звукосочетаниями, лепетными словами или звукокомплексами. При этом необходимо фиксировать их количество. Важно определить может ли обследуемый ре-

бёнок воспроизводить слоги или слова по подражанию. Её рекомендации нашли отражение в разработанной нами диагностике, в разделе звукоподражание.

Волкова Лариса Степановна работала с детьми от младенческого до младшего школьного возраста с нормой интеллектуального развития. Она разработала диагностику, которая эффективно используется на ПМПК.

Е.А. Стребелева отмечает, что у детей с УО предметная деятельность формируется к 4 годам. В нашей же практике встречаются дети, которые на момент поступления в школу только начинают осуществлять манипуляции с предметами. Поэтому предложенный ею диагностический материал является сложным для детей рассматриваемой нами категории. Из её методики мы выделили для себя обследование артикуляционной моторики.

Основываясь на диагностических методиках Р.И. Лалаевой, Е.В. Мальцевой, А.Р. Лурия, мы выделили для себя основные разделы логопедического обследования.

Анализ диагностических методик показал, что в большинстве случаев они рассчитаны на детей с нормой интеллектуального развития или с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности. Поэтому задача создания диагностики для детей с выраженными нарушениями интеллекта, с тяжёлыми и множественными нарушениями развития является актуальной, а в связи с возрастающим количеством детей, поступающих в нашу школу с заключением ПМПК интеллектуальная недостаточность (F 72, тяжёлая умственная отсталость), где требуется обучение по специальной индивидуальной коррекционной программе, – остро стоящей.

Поэтому коллектив логопедов Школы-интерната № 4 г. Челябинска приступил к разработке диагностики речевого развития данной категории детей.

Целью нашей диагностики является определение зоны актуального развития, составление представлений о зоне ближайшего

развития, что важно для определения индивидуальной программы обучения. Необходимо понять, насколько ребёнок готов к принятию материала, выстраиванию коммуникации, учебной деятельности в целом. В силу сложности, множественности дефекта, важно понять, какая деятельность является для ребёнка ведущей. На практике мы сталкиваемся с детьми, поступающими в нашу школу, у которых преобладает игровая деятельность, а в самых сложных случаях не сформирована предметно-манипулятивная. Наша задача – определить, какой способ общения использует ребёнок. Для некоторых детей на момент поступления в школу недоступно использование фразовой речи, слов, но они могут употреблять отдельные звуки или использовать жесты.

За структурную основу мы взяли диагностику Т.А. Фотековой. Методика удобна тем, что даёт возможность количественно выразить качество речевого развития ребёнка, через понятные всем цифры и графики. Наглядность результатов диагностики позволяет отслеживать динамику речевого развития ребенка не только логопеду, но и родителям. Четко видны западающие разделы, что удобно для построения индивидуальной коррекционной программы.

Предложенная нами диагностическая методика состоит из 8 разделов:

1. Слуховое внимание и фонематический слух.
2. Артикуляционная моторика.
3. Звукоподражание.
4. Импрессивная речь.
5. Активный словарь.
6. Грамматическая сторона речи.
7. Коммуникативные возможности.
8. Мелкая моторика.

Первые три раздела представляют сенсомоторный уровень речи. Они дают понять насколько у ребёнка развито слуховое внимание, дифференцирует ли он речевые и неречевые звуки, на-

сколько развиты фонематический слух, вербальная функция, артикуляционная моторика.

Подробнее остановимся на звукоподражании, так как большинству детей, поступающих для обучения на варианте 6.4, оно доступно.

Для обследования мы предлагаем несколько проб.

Самая простая проба – воспроизведение гласных. Девочка плачет: «А-а-а». Повтори.

Затем вторая проба: сочетание двух гласных. Ослик кричит: «И-а». Повтори.

Далее предлагаем произнести открытые слоги: корова мычит (му), поезд гудит (ту-ту), повтори.

Следующая проба – воспроизведение закрытых слогов: «Как лает собака? – Ав, ав. Как дедушка охает? – Ох-ох.»

Заключительная проба – это звукокомплексы. «Дождик капает кап-кап, молоток стучит тук-тук», – повтори.

Для исследования импрессивной речи используются различные предметные картинки. Подбор диагностического материала обусловлен наибольшей приближенностью к жизни ребёнка. Мы старались подобрать такие предметы и действия, которые встречаются в жизни ребёнка постоянно, осуществляются им ежедневно.

Здесь обследование довольно обширное, проводится по 6-ти категориям.

Это слова предметы, слова действия, слова признаки.

Далее проверяем возможности понимания предложных конструкций.

Также обследуем насколько ребёнок готов выполнять инструкции учителя, насколько он готов к взаимодействию. Здесь предъявляется инструкция: подойди, сядь, возьми какой-либо предмет, дай.

Проверяем знание частей тела, понимание того, что находится

сверху, снизу, справа, слева.

При обследовании активного словаря ребёнку необходимо назвать, что изображено на той или иной картинке. Наглядный материал подобран по трём категориям: предметы, действия и обобщающие слова.

Для обследования грамматики применяются предметные картинки с изображением разного количества предметов и действий.

Оценка коммуникативных возможностей происходит в течение всей диагностики. Мы наблюдаем: может ли ребёнок установить зрительный контакт, хорошо ли он реагирует на словесную инструкцию, может выражать свои мысли жестами или словами?

Обследование мелкой моторики даёт представление о возможности ребёнка управлять движениями рук, что является предпосылкой для развития графомоторных навыков. Это прикладная задача, требующая практического подтверждения. Нашей основной целью на будущее является апробирование данного материала, подтверждение его жизнеспособности.

Библиографический список

1. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи (Вопросы дифференциальной диагностики) [Текст] / Г.А. Волкова. – СПб.: Детство-Пресс, 2008. – 469 с.
2. Методы обследования речи детей [Текст]: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г.В.Чиркиной. – 4-е изд., доп. – СПб.: М., АРКТИ, 2005. – 240 с.
3. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / Е.А. Стребелева. – СПб.: Просвещение, 2009. – 164 с.
4. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Р.И. Лалаева. – СПб.: ВЛАДОС, 1998. – 224 с.
5. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников [Текст]: метод. пособие / Т.А. Фотекова. – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 96с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ МБОУ
ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА № 10 г. ЧЕЛЯБИНСКА**

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS
WITH HEARING DISORDERS IN MBOU CONDITIONS
BOARDING SCHOOLS NO. 10, CHELYABINSK**

Аннотация: в статье представлен опыт использования педагогом-психологом оборудования сенсорной комнаты в процессе развития познавательной и эмоциональной сфер обучающихся с нарушениями слуха в условиях МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска».

Ключевые слова: познавательные процессы, обучающиеся с нарушениями слуха, дети группы риска, оборудование сенсорной комнаты.

Keywords: cognitive processes, students with hearing impairment, children at risk, sensory room equipment.

Работа педагога-психолога школы-интерната № 10 проводится по направлениям: психологическое консультирование, диагностика, просвещение участников образовательного процесса, коррекционно-развивающая работа с обучающимися группы риска.

Коррекционные мероприятия осуществляются педагогами-психологами в течение учебного года через реализацию следующих программ:

1. Программа индивидуальных занятий с педагогом-психологом по развитию познавательных процессов у младших школьников с нарушением слуха.

2. Коррекционно-развивающая программа по работе с детьми с нарушением слуха по коррекции и развитию эмоционально-волевой сферы с использованием интерактивного оборудования сенсорной комнаты.

3. Программа по снижению тревожности.

Известно, что интеллектуальное развитие глухого ребенка осуществляется через развитие психических процессов. При этом

особое внимание уделяется развитию словесно-логического мышления, формированию мыслительных операций [1; 2].

В начале учебного года было проведено исследование процессов адаптации первоклассников. В результате диагностики выявлены дети с низким уровнем адаптации, относящиеся к «группе риска» и нуждающихся в дополнительных коррекционно-развивающих занятиях.

Целью коррекционных занятий является развитие познавательной сферы ребенка с нарушением слуха, развитие его личности, что включает в себя коррекцию сенсорного и интеллектуального развития, эмоционально-волевой, речевой, мотивационной сфер, механизмов волевой регуляции [1].

Основные задачи по развитию познавательных процессов: развитие психических функций восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения; речи (овладение умением описать в устной форме свои действия с предметным материалом, рассуждать, строить высказывания); коррекция интеллектуального развития, формирование умения сравнивать, анализировать, делать самостоятельные выводы; формирование положительной мотивации к обучению, механизмов волевой регуляции и саморегуляции в процессе осуществления заданной деятельности, развитие работоспособности, умения сосредотачиваться на учебном действии; самостоятельности при выполнении учебных заданий [2].

В ходе работы с детьми эффективным является использование оборудования сенсорной комнаты, которое можно разделить на два функциональных блока:

Релаксационный, в который входят мягкие покрытия, пуфики, напольные маты, сухой бассейн, подвешенные подвижные конструкции, на развитие восприятия. Ребенок, лежа в бассейне или на мягких формах, может принять комфортную позу и расслабиться. Медленно проплывающий рассеянный свет, приятный запах в сочетании с успокаивающей музыкой создают

атмосферу безопасности и спокойствия.

В активационный блок входит оборудование со светооптическими и звуковыми эффектами, тактильная панель, массажные мячики, дорожки с разными фактурами. Пузырьковая колонна стимулирует устойчивость внимания. Применение оборудования этого блока сенсорной комнаты направлено на стимуляцию исследовательского интереса и двигательной активности.

Занятия в сенсорной комнате положительно влияют на эмоциональное состояние детей, стимулируя зрительные, слуховые анализаторы, мелкую моторику, активизирует речевые проявления; способствуют повышению устойчивости детей к экстремальным ситуациям, улучшению концентрации их внимания, уменьшению эмоционального напряжения, нормализации тормозных процессов.

Для проведения индивидуальных занятий педагоги-психологи интерната используют разное оборудование. Для снижения уровня тревожности: песочницу с цветным песком, кинетический пластилин, воздушную пузырьковую колонну, сухой бассейн, музыкальный центр с набором дисков для релаксации «Океан», «Весна», кресло-трансформер, кресло «груша с гранулами», «мягкий конструктор».

Для формирования восприятия цвета, формы, навыков анализа и синтеза: тактильную панель с декоративными элементами, набор фигур «Застежки – расстежки», мягкий конструктор, сенсорный мячик, светящиеся палочки, сухой душ. А для развития внимания и координации движений – коврик массажный со следочками, пузырьковую колонну.

Таким образом, решаются коррекционные задачи – это снижение мышечного и психоэмоционального напряжения (стабилизация эмоционально-волевой и личностной сферы), стимуляции эмоционального, речевого развития; активизации мозговой дея-

тельности; ускорению восстановительных процессов создание положительного эмоционального фона.

Занятия проводятся курсами с каждым ребенком примерно по 7–8 занятий, затем состав детей меняется. Занятия проводятся с обучающимися начального и среднего звена.

В конце учебного года в ходе проверки у обучающихся, которые занимались систематически с данной аппаратурой, наблюдалась положительная динамика в преодолении эмоциональных проблем. Развивающий эффект занятий проявился: в интересе и желании посещать занятия; психологическом комфорте и сформированных позитивных чувствах, умении понимать и принимать эмоциональное состояние свое и окружающих.

Результаты проверки по адаптации первоклассников в мае 2018 г. показали, что процесс адаптации в условиях школы-интерната к концу года улучшился. Проведённое исследование познавательной сферы обучающихся первых классов дало следующие результаты: тревожность снизилась у 50 % детей; самооценка, внимание, навыки мышления улучшилась у 16 %, умение строить причинно-следственные связи улучшились у 50 % обучающихся.

Библиографический список

1. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология [Текст]: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.Г. Богданова. – М.: Изд-й центр «Академия», 2002. – 224 с.
2. Психология глухих детей [Текст] / под ред. И.М. Соловьева [и др.]. – М.: Советский спорт, 2006. – 448 с.

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ И ПЕДАГОГАМИ
В ГРУППЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

**ORGANIZATION OF WORK WITH PARENTS AND TEACHERS
IN THE GROUP OF CHILDREN WITH HEARING DISABILITIES**

Аннотация: статья посвящена проблеме включения родителей в систематическую активную коррекционную работу по воспитанию и образованию детей с нарушениями слуха

Ключевые слова: формы взаимодействия педагогов с семьёй слабослышащего ребенка; речевая среда; взаимодействие специалистов образовательного учреждения.

Keywords: forms of interaction of teachers with the family of hearing impaired child; speech environment; interaction of specialists of educational institutions.

Семья для маленького ребёнка, как и для ребёнка с нарушением слуха – это самое важное, что есть в его жизни. От активного участия родителей в развитии своего ребёнка будет на 80 % зависеть успех его реабилитации.

Реабилитация детей с нарушением слуха – это длительный процесс освоения языка, это процесс обучения слышать, понимать и общаться.

Основная цель совместной деятельности педагогов детского сада и семьи – включение родителей в систематическую активную коррекционную работу по воспитанию и образованию детей с нарушениями слуха.

Задачи по реабилитации детей с нарушениями слуха, сводятся к тому, чтобы: погрузить ребёнка в речевую среду; помочь ребёнку научиться слушать и понимать, что он слышит; помочь ребёнку в развитии навыков устной речи; помочь ребёнку стать независимым и уверенным в себе; по возможности интегрировать его в сообщество слышащих людей [1; 2].

Эти задачи могут быть успешно решены только когда педагоги

детского сада и родители детей с нарушением слуха будут работать как единая команда.

Для этого в нашем детском саду мы используем разнообразные формы взаимодействия с семьёй слабослышащего ребенка.

1. Беседы и консультации, которые проводятся по запросу родителей практически каждый день утром, когда они приводят детей в детский сад. Во время таких бесед родители получают ответы на волнующие их вопросы по поводу обучения и воспитания своего ребёнка, а также узнают про его успехи на занятиях. Каждый раз настраиваем родителей, на то, что не будет моментального результата в овладении речью, что особенно ждут родители детей после кохлеарной имплантации, – необходимо запастись огромным терпением и постоянно разговаривать с ребёнком, играть с ним в игры, читать ему сказки и стихи, а также лепить и рисовать [2; 3].

2. Родительские собрания. Проводятся не менее трёх раз в год или по необходимости. В начале года помимо обсуждения основных вопросов организации учебно-воспитательного процесса в группе, мы предлагаем родителям побывать в роли своих детей на развивающем занятии. Это помогает понять, насколько бывает трудно ребёнку отвечать на вопросы педагога, и как важно чтоб у ребёнка был достаточный словарный запас, для того чтобы понимать новый материал. А также родители начинают понимать, насколько важно добиваться от ребёнка правильного звукопроизношения в обычных бытовых ситуациях, ведь основной акцент занятия делается именно на правильное звукопроизношение и развитие фразовой речи.

3. Тетрадь с домашними заданиями. Мы рекомендуем родителям в выходные дни и на каникулах ежедневно проводить индивидуальные занятия, повторяя речевой материал из тетради с домашними заданиями. При этом рекомендуем задавать вопросы не по порядку, как в тетради. Стараться, чтобы ребёнок не видел страницу, которую вы открыли в тетради. Все вопросы проговари-

вать чётко, голосом нормальной громкости. Добиваться, чтобы ребёнок отвечал чётко, проговаривая все звуки, сопровождая (по необходимости) дактилем. Если ребёнок забыл слово, необходимо, чтобы он самостоятельно прочитал его несколько раз и старался запомнить (для этого лучше предъявлять не написанное в тетради слово, а табличку и картинку отдельно).

4. Альбом интересных событий и новых слов. Это пособие создают родители вместе с ребёнком. В основном в нём отражаются прогулки с детьми, различные поездки и экскурсии. Советуем родителям обращать внимание детей во время прогулки на различные природные явления (снегопад, гроза, метель, ветер, дождь, роса и т.д.) учить детей замечать, как меняется природа со сменой времён года, что происходит вокруг, запоминать различные интересные события (загорать, купаться, кататься с горки, поход в зоопарк, прогулка по лесу и т.д.). Обязательно надо постараться, чтобы новая и интересная информация запомнилась. С этой целью мы советуем родителям оформить такой альбом. Все интересное можно нарисовать, или сфотографировать, найти картинки и обязательно все подписать, чтобы при необходимости можно было повторить.

5. Календарь тематических недель. В нашей группе мы оформили его в виде папки, в которой расписано по месяцам еженедельная тема, и тот речевой материал, который ребёнок должен усвоить по данной теме. Также в нём есть деление по возрасту речевого материала для более старших детей и для малышей, т.к. группа разновозрастная [3].

6. Для наглядного показа родителям, как заниматься с ребёнком, мы проводим совместные занятия сурдопедагога и родителя с ребёнком. Основной целью таких занятий является научить родителей правильно общаться со слабослышащим ребёнком, учитывая его нарушения. Родителям необходимо показать конкретные примеры того, как развивать слух у ребёнка, речь, мышле-

ние и мелкую моторику. При этом необходимо объяснять, что всё, чем родители будут заниматься с ребёнком дома, должно быть для него комфортным, весёлым и проводится в форме игры [3; 4].

7. Самой же популярной и наиболее востребованной формой взаимодействия с родителями стали группы «WhatsApp» и «VK». В них родители и педагоги обсуждают все текущие проблемы в группе, все находятся в курсе последних событий, происходящих в группе. Здесь размещаются видео и фото детей на занятиях и в игровой деятельности. К тому же эта форма общения при помощи сообщений самая доступная связь глухих родителей с педагогами.

8. Важно также взаимодействие всех специалистов ДОУ, которые работают с ребёнком. В первую очередь учитель-дефектолог взаимодействует с воспитателями группы. Для этого в группе есть тетрадь взаимодействия, в которой указывается, какой речевой материал необходимо закрепить с ребёнком в режимных моментах или в свободной игровой деятельности, над какими звуками речи ребёнка необходим контроль [4].

Взаимодействие учителя-дефектолога с инструктором по физическому воспитанию и музыкальным руководителем, осуществляется через рекомендации, о том какие таблички со словами должны быть на занятии, их размер, шрифт, какой речевой материал необходимо закрепить (например, «Я бегал», «Я прыгал» и т.д.). Все игры и упражнения, которые используются на занятиях, соответствуют теме недели.

Таким образом, вся работа педагогов с родителями направлена на то, чтобы родители осознали необходимость командного подхода в реабилитации ребёнка с нарушенным слухом, а также, чтобы они поняли, что у детей, получающих активную помощь от родителей, отмечаются достоверно лучшие языковые и когнитивные навыки.

Библиографический список

1. Бурова, Н.И. Актуальные вопросы социализации детей с нарушениями слуха, в том числе с кохлеарными имплантами, в условиях образовательной организации [Текст] / Н.И. Бурова // Научно-методическое обеспечение и сопровождение инновационной деятельности по реализации модели социализации детей с нарушениями слуха: сб. статей по результатам инновационной деятельности МСКОУ школы-интерната № 10 г. Челябинска / под ред. Н.И. Буровой. – Челябинск: Цицеро, 2014. – 95 с.
2. Бурова, Н.И. Учим учиться детей с нарушениями слуха [Текст]: метод. реком. / сост. Н.И. Бурова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 41 с.
3. Концепция реализации организационно-правовой модели социализации воспитанников с нарушениями слуха, в том числе с кохлеарными имплантами, в условиях образовательной организации: методические указания [Текст] / А.В. Шаповалова [и др.]. – Челябинск: Цицеро, 2014. – 74 с.
4. Головчиц, Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.А. Головчиц. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 304 с.

А.Д. Киньбаева

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПО ПРИНЦИПУ РАВНЫХ ПРАВ

INCLUSIVE EDUCATION ON PRINCIPLE OF EQUAL RIGHTS

Аннотация: статья посвящена мировому опыту в сфере инклюзивного образования и поэтапного включения Республики Казахстан в инклюзивную практику. Реализация Государственной программы развития образования на 2016–2019 годы в части развития инклюзивного образования, Законов РК в сфере инклюзивного образования на примере Костанайской области.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивное пространство, дети с особыми образовательными потребностями, права инвалидов.

Keywords: inclusive education, inclusive space, children with the special educational necessities, rights for invalids.

С каждым годом в мире возрастает количество детей с ограниченными возможностями и особыми потребностями. Причин этого социального феномена много, и каждое государство в силу своих возможностей формирует социальную помощь

в отношении инвалидов. Не исключение и Казахстан.

Инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Мировая практика показывает, что ограничение социальных возможностей особых детей из социума имеет негативные последствия для развития общества. Исходя из этого, западные страны формируют адекватное восприятие людей с инвалидностью как органичной составляющей общества. Такое отношение вырабатывает, в первую очередь, образовательная система.

Если обратиться к истории становления образования для лиц с особыми образовательными потребностями стоит вспомнить, что на Западе с VIII в. до н.э. вплоть до XII в. н. э. признавалась и осознавалась необходимость закрепления в законодательных нормах правового положения нетипичных детей, а с XII-XVIII вв. началось обучение детей с сенсорными нарушениями и появились первые специальные учреждения.

Особые образовательные потребности – это понятие, которое впервые было применено в лондонском докладе в 1978 году, посвященном проблемам образования и сложностям обучения детей-инвалидов. Постепенно оно начало употребляться все чаще. В настоящее время этот термин стал частью образовательной системы в европейских странах. Также он широко распространен в США и Канаде.

На постсоветском пространстве включение детей с особыми образовательными потребностями в общество началось с 90-х годов XX века, но даже тогда общество не было готово к интеграции лиц с отклонениями в развитии в общую систему социальных отношений и включение их в общеобразовательную систему.

В период становления молодого государства Республика Ка-

захстан стала участником международной Конвенции по защите прав инвалидов в 2008 году. Инклюзивное обучение – обязательная составляющая этого документа. В данный период в развитии и обучении подрастающего поколения особую актуальность приобретает проблема создания оптимальных условий для творческого развития, самообразования, профессионального самоопределения всех детей, в том числе детей из уязвимых групп: это дети с ограниченными возможностями, ВИЧ, СПИД-инфицированные, с проблемами социальной адаптации в обществе, сироты, с девиантным поведением, дети из неблагополучных семей, беженцев, оралманов, национальных меньшинств, проживающих в сельской и отдаленной местности, детей из этнических и языковых меньшинств, а также сталкивающихся с различного рода трудностями в обучении.

Законодательством Республики Казахстан в соответствии с основополагающими международными документами в области прав человека предусматривается принцип равных прав на образование для всех детей страны. Гарантии права детей на получение образования закреплены в Конституции Республики Казахстан, Законах Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «О специальных социальных услугах».

Конечно же, введение в общество детей с особыми образовательными потребностями требует создания оптимальных условий, использования современных инновационных методов и технологий в проектировании образовательной среды в инклюзивном образовательном учреждении, выстраивания взаимодействия и образовательного процесса с учетом закономерностей психического развития ребенка, зоны ближайшего раз-

вития учащихся и многих других факторов.

В настоящее время в Казахстане работают инклюзивные организации образования, ресурсные центры инклюзивного образования, психолого-медико-педагогические консультации, благотворительные фонды.

В соответствии с Планом мероприятий по реализации Государственной программы на 2016–2019 гг., в нынешнем году в Костанайской области запланировано создать условия для инклюзивного образования в 30 % дошкольных, 70 % средних и 40 % технических и профессиональных организациях образования.

На сегодня в области созданы условия для инклюзивного образования в 39 детских садах и 308 школах. Доля организаций ТИПО, предоставляющий равные условия и безбарьерный доступ для студентов с особыми образовательными потребностями составляет 26 %. На начало 2018–2019 учебного года выявлено и обследовано более 10 тысяч детей с особыми образовательными потребностями (из них 8794 школьного возраста), в том числе 2103 детей-инвалидов. Из общего количества обследованных детей 1985 – дошкольного возраста, из них 357 посещают 25 специальных групп в детских садах.

В школах области охвачены инклюзивным образованием более 5 тысяч детей. В 148 специальных классах общеобразовательных школ обучаются более 1052 ребенка. Безбарьерный физический доступ (пандусы, поручни) обеспечен в 433 школах. На базе общеобразовательных школ области функционируют 124 логопункта с охватом более 3 тысяч учащихся.

В целом, в области действует единая система по поддержке детей с особыми образовательными потребностями, куда включены 4 психолого-медико-педагогические консультации, 12 кабинетов психолого-педагогической коррекции, 7 специальных школ и школ-интернатов.

Также в Костанайской области накоплен богатый опыт обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Для выявления степени эффективности педагогического процесса, элементов творческого поиска, новизны, новаторства является педагогический передовой опыт. В период с 2016 года в сфере инклюзивного образования по Костанайской области учителя предоставили свыше 95 работ, педагоги логопеды, дефектологи, воспитатели организаций образования демонстрируют накопленный опыт на семинарах, конференциях, в различных профессиональных конкурсах.

Одним из ярких примеров внедрения педагогического опыта является КГУ «Рудненская специальная школа для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области. Данная организация работает в целенаправленном поиске, обучая детей с нарушением интеллекта специальным умениям и навыкам в области декоративно-прикладного искусства, поисково-исследовательских, коммуникативных навыков. В сборниках и пособиях содержатся задания, как традиционного характера, так и инновационного. К примеру, сборник задач по математике для учащихся 6 классов с особыми образовательными потребностями. Основная цель – социализация детей с интеллектуальной недостаточностью. Задания составлены в стихотворной форме для устного и письменного счета (автор Кириллова Юлия). Ерденова Бибигуль, учитель начальных классов, также разработала «Сборник упражнений и заданий по развитию мелкой моторики на уроках письма у учащихся начальных классов с особыми образовательными потребностями». Сборник разделен на отдельные структурные блоки и построен по принципу «от простого к сложному», формы работы направлены на развитие внутренней и внешней речи детей, мышления, тонких движений пальцев рук.

Кроме того, педагогическим коллективом КГУ «Кабинет психолого-педагогической коррекции Костанайского района» Управления образования акимата Костанайской области разработано учебно-методическое пособие «Использование стендового оборудования в сенсорном развитии детей с ограниченными возможностями дошкольного возраста», целью которого является обобщение системы работы специальных педагогов по сенсорному развитию детей с особыми образовательными потребностями.

Несмотря на то, что нам еще много предстоит сделать в сфере развития образования для детей с особыми образовательными потребностями, важной задачей является создание в организациях образования инклюзивного пространства и успешная реализация инклюзивного образования в Казахстане.

Библиографический список

1. Закон Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://online.zakon.kz/document/?doc_id=1032460 (дата обращения 19.03.2019 г.).
2. Закон Республики Казахстан «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=3000893 (дата обращения 19.03.2019 г.).
3. Дайджест адресов положительного педагогического опыта в сфере инклюзивного образования Костанайской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://orley-kost.kz/index.php/ru/news/3478-innovatsionnyj-opyt-v-razvitii-inklyuzivnogo-obrazovaniya>. (дата обращения 19.03.2019 г.).
4. <http://fb.ru/article/286398/osobyie-obrazovatelnyie-potrebnosti-eto-cto-takoe> (дата обращения 19.03.2019 г.).

**КАНИСТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ВЫРАЖЕННЫМ
НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

**KANISTERAPIYA IN A WORK WITH CHILDREN WITH THE EXPRESSED
VIOLATION OF INTELLIGENCE**

Аннотация: в статье представлен аналитический обзор вопроса о применении канистерапии в работе с детьми, имеющими выраженные нарушения интеллекта. Результаты теоретического анализа свидетельствуют о широких возможностях использования канистерапии в работе с детьми с выраженной умственной отсталостью.

Ключевые слова: канистерапия, дети с выраженным нарушением интеллекта, коррекционное занятие, игра.

Keywords: canister therapy, children with the expressed violation of intelligence, correctional occupation, game.

В настоящее время дети с выраженным нарушением интеллекта (ВНИ) – активные участники образовательного процесса. Несмотря на то, что сегодня практически в каждой коррекционной школе есть специальные (абилитационные) классы для таких детей [5], а на федеральном уровне для них принят отдельный вариант Образовательного Стандарта [6], реально, больше, чем оказание коррекционно-педагогической помощи на уроках и классических занятиях специалистов службы сопровождения образовательного учреждения, система ничего не может предложить детям с ВНИ и семьям, их воспитывающим [3].

Однако практика работы с такими детьми показывает, что многие ученики абилитационных классов с удовольствием посещают школу и с интересом выполняют доступные для них познавательные задания, что может свидетельствовать о наличии у них определенного потенциала психического развития [4]. Поэтому педагоги находятся в постоянном поиске новых, нетрадиционных форм и методов психолого-педагогической коррекции для работы

со школьниками с выраженными нарушениями интеллекта [1].

За рубежом со второй половины XX века широкое распространение для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в т.ч. и ВНИ, получила канистерапия. Канистерапия – разновидность энімалтерапии – метод лечения и реабилитации, с использованием специально отобранных и обученных собак. Работа канистерапевта строится на игротерапии [2].

Игра с собакой достаточно проста для того, чтобы ребёнок с нарушением интеллекта мог успешно взаимодействовать с ней. Достаточно ограниченный набор действий и команд, которым животное предварительно обучено, позволяет полноценно играть, причём не в качестве исполнителя указаний взрослого, а в качестве полноправного участника.

Следует отметить, что обучение игровым действиям [5], не затруднительно даже с детьми, имеющими ВНИ, и не требует отдельных обучающих занятий. Ребёнок просто наблюдает во время игры за действиями взрослого, которые приводят к незамедлительной реакции собаки. Перед занятиями задача специалиста – показать ряд игровых действий и помочь ребёнку освоить их. После того, как ребёнок запомнит их и сможет самостоятельно выполнять, можно показать дополнительные элементы, а так же предоставить больше свободы для творчества и спонтанной активности.

Так же как сама собака, так и игры с ней интересны и являются мощным мотивационным фактором, способствующим концентрации внимания ребёнка и быстрому освоению необходимых навыков [2].

Тут же происходит обучение ребёнка бережному отношению к собаке. Ребёнок начинает понимать свою ответственность, усваивает правила поведения и обращения с собакой, и что важно – учится нести ответственность за свои поступки и действия [5].

На занятиях канистерапии происходит концентрация внимания

на собаке, роль ребенка может меняться, т.к. часто собака находится в более подчиненном положении, ей можно отдавать команды, вести на поводке, её можно кормить, причёсывать. Это помогает в развитии у детей таких положительных качеств как инициативность, настойчивость, организованность, решительность [5].

На занятиях с собакой возможна не только игра; в работе с детьми с нарушением развития так же практикуются расслабляющие упражнения, которые помогают гасить немотивированное возбуждения, снимать мышечное напряжение [2]. Это благоприятно влияет на детей с невротическими проблемами, страхами, заиканием и др., что часто встречается у школьников с ВНИ [3; 5].

Общий анализ литературы по теме канистерапии свидетельствует о том, что такие занятия имеют широкое коррекционно-развивающее воздействие [2]. В качестве основных целевых назначений можно отметить развитие высших психических функций, стимулирующее воздействие на двигательную активность, эмоциональное включение во взаимодействие с использованием мимики, жестов, устной речи [3].

В результате систематической коррекционной работы можно наблюдать улучшение произвольной регуляции, развитие коммуникации, развитие эмоционально-волевой сферы, снижение уровня тревожности, использование потенциала творческой активности и т.д. [2].

Таким образом, канистерапию следует рассматривать как один из современных и эффективных методов коррекционно-педагогического воздействия на развитие различных сторон личности школьника с ВНИ.

Библиографический список

1. Воробьева, В.В. Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи [Текст] / В.В.Воробьева, Л.М. Лапшина; отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: мат-лы Всероссийской научно-

практической конференции (Челябинск, 6–7 февраля 2016 г.). – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 2016. – С. 90–95.

2. Все о собаке [Текст]: сб. / под ред. В.Н. Зубко. – М.: Эра. – 1992. – 528 с.

3. Лапшина, Л.М. Данные нейрофизиологического обследования в структуре индивидуализации психолого-педагогического сопровождения школьников с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М.Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: мат-лы VI Междунар. науч.-практич. конференции. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та. – 2016. – С. 183–186.

4. Лапшина, Л.М. Разработка методического обеспечения образовательного процесса детей с выраженным нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Лапшина, В.А. Левченко // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы: мат-лы Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием (Челябинск. 6–7 февраля 2018 г.); отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, С.В. Рослякова. – Челябинск. Изд-во Юж-Ур. гос. пед. ун-та. – 2018. – С. 186–190.

5. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: ИОИ, 2016. – 228 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1599. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70860670/> (дата обращения 15.04.2019г.).

Е.В. Ковыляева, Л.Б. Осипова

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

CHARACTERISTICS OF INTERPERSONAL RELATIONS OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

Аннотация: в статье представлен анализ вопроса межличностных отношений детей с задержкой психического развития, описаны их особенности в группе детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: межличностные отношения, дошкольники с задержкой

психического развития.

Keywords: interpersonal relations preschool children with delay of mental development.

Проблема межличностных отношений является одной из наиболее глобальных проблем в психологии и педагогики. Эта сфера привлекает пристальное внимание исследователей (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.Н. Мясищев, Д.Б. Эльконин и др.) [1; 2]. Отечественные и зарубежные педагоги и психологи (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Е.П. Ильин, М.И. Лисина, А.Н. Перре-Клермон, К. Флей-Хобсон, Д.Б. Эльконин и др.) отмечают, что общение и складывающиеся в его ходе межличностные отношения играют центральную роль в становлении личности ребенка и в его социализации [1; 3; 4]. Межличностные отношения базируются на взаимном интересе, симпатиях (или антипатиях) к партнеру [5].

Особенности развития детей с ОВЗ приводят к оскудению межличностного взаимодействия, недостатку опыта социальной перцепции, искажению способов межличностной коммуникации, Рассматривая вопросы социализации в русле проблемы межличностных отношений, ученые отмечают, что уровень их развития непосредственно влияет на процесс усвоения и воспроизводства социального опыта детьми с ограниченными возможностями здоровья [6–12].

Значительные трудности в установлении позитивных межличностных отношений испытывают дети с задержкой психического развития (ЗПР), что проявляется в характере и способах межличностного взаимодействия, т.е. взаимных влияний, оказываемых друг на друга в процессе их совместной деятельности и общения. У таких детей замедлен темп формирования и развития системы социальных отношений, представлений и знаний о них. Есть ряд проблем в коммуникативной сфере. Так, исследования Е.Е. Дмитриевой показали, что у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР нет

умений и навыков внеситуативно-личностного общения со взрослым, они умеют общаться лишь на ситуативно-деловом уровне. Е.С. Слепович обращает внимание на то, у старших дошкольников с ЗПР преобладает ситуативно-деловая форма общения, норматив которой характерен детям трех лет. Детям с ЗПР характерна незрелость в сфере социальных эмоций, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, они слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения [13].

Межличностные взаимоотношения и общение неразрывно связаны: отношения возникают в общении и отражают его особенности, а затем оказывают влияние на протекания общения. В качестве ведущих в психологических особенностях личности дошкольников с ЗПР можно выделить слабую эмоциональную устойчивость, нарушение самоконтроля во взаимодействии с людьми, в процессе общения они могут проявлять следующие черты (Г.Н. Ефремова): агрессивность поведения по отношению к сверстнику или взрослому и его провоцирующий характер; проблемы в приспособлении к детскому коллективу во время совместной деятельности; неуверенность, замкнутость, тревожность, настороженность; фамильярность по отношению к взрослому.

В процессе наблюдения за детьми с ЗПР Л.Н. Блинова выявила ряд своеобразных черт в отношениях в группе: низкая потребность в общении в сочетании с дезадаптивными формами взаимодействия (агрессивность, конфликтность, избегание, отчуждение, замкнутость). Аналогичные результаты в своих исследованиях получили Л.М. Шипицына, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, и др.

Е.С. Слепович проведен ряд исследований взаимоотношений детей с ЗПР со взрослыми и сверстниками в специальных группах детских садов, в результате которых установлено, что социально-коммуникативная сфера таких детей существенно отличается от нормативно развивающихся сверстников. Дети с ЗПР

не проявляют инициативность при включении в игру со сверстниками. Организатором совместных игр дошкольников с ЗПР зачастую является педагог, однако, и в этой ситуации полноценного взаимодействия не обнаруживается. Содержание межличностных отношений моделируются такими детьми поверхностно, примитивно, часто неадекватно [14].

Для более детального изучения картины межличностных отношений детей с ЗПР старшего возраста в группе детского сада на базе МБДОУ «ДС № 110 г. Челябинска» было организовано исследование. Для его проведения исследования была использована методика Дж. Морено «Два домика», применяемая для оценки межличностных эмоциональных связей в группе, т.е. взаимных симпатий между членами группы.

В зависимости от количества полученных социометрических положительных выборов можно классифицировать испытуемых на четыре группы. «Популярные» («Звезды») – дети, получившие в два раза больше положительных выборов от средней суммы положительных выборов. В нашем исследовании в эту группу не попал ни один ребенок (0 %). «Предпочитаемые» – дети, получившие среднее или выше среднего значения положительного выбора (до уровня показателя «Звезды»). В нашем исследовании ни один ребенок не набрал больше 4 положительных выборов, что составляет 0 %. «Пренебрегаемые» – дети, получившие меньше среднего значения положительного выбора. В нашем исследовании в эту группу вошли 50 % испытуемых. Анализируя полученные результаты, мы выявили, что в эту группу вошли дети, которые делали взаимные положительные выборы. На вопрос «Почему ты хочешь пригласить к себе в красивый дом этих ребят?» дети отвечали, что они друзья, они вместе играют, они хорошие и т.д. «Изолированные» – дети, не получившие ни положительных, ни отрицательных выборов (т.е. остаются незамеченными своими сверстниками). В нашем исследовании это 12,5 % детей. Дети этой

группы находится в стороне от всех детей, и о нем дети не говорят ни положительных качеств, ни отрицательных. «Отвергаемые» – дети, получившие только отрицательные выборы. В нашем исследовании 37,5 % детей получили только отрицательные выборы, некоторые дети категорически не желали приглашать их к себе в красивый дом. На вопрос, «Почему ты хочешь поселить его в черный дом?» дети отвечали, что они дерутся, забирают у них игрушки, мешают им играть, он плохой, некрасивый и т.д.

О положении в системе межличностных отношений в группе свидетельствуют индивидуальные социометрические индексы статусов членов группы. Каждый член группы в той или иной мере взаимодействует с каждым, общается, непосредственно обменивается информацией. В то же время, каждый член группы, являясь частью целого, своим поведением воздействует на свойство целого. Реализация этого воздействия протекает через различные социально-психологические формы взаимовлияния. Субъективную меру этого влияния подчеркивает величина социометрического статуса. Личность может влиять на других двояко-положительно и отрицательно. Поэтому статус может быть положительным и отрицательным.

Так, в нашем исследовании наибольшим положительным статусом влияния в группе обладают 12,5 % детей. Вместе с тем такое же количество детей (12,5 %) имеют социометрический статус равный нулю. Таким образом, процесс интеграции происходит вокруг двух сильных лидеров, но эти лидеры не осуществили взаимовыбор при исследовании.

Одним из показателей благополучия складывающихся отношений является коэффициент взаимности выборов. Он показывает, насколько взаимны симпатии в общности. В нашем случае коэффициент взаимности составляет 14,3 %, что свидетельствует о достаточно низком количестве взаимных выборов. Как правило, дети, которые имеют взаимные выборы, рассказывают, что они друзья,

они всегда играют вместе. В остальных случаях, делая выбор, многие дети опирались не только на личностные качества детей, но и на внешние признаки: он красивый, у него интересная игрушка.

Проанализировав все индексы социометрического статуса, можно сделать вывод о том, что систему межличностных отношений в данной группе дошкольников можно назвать неблагополучной. Об этом свидетельствует количество детей, составивших группы «Игнорируемые» и «Отвергнутые». О недостаточной зрелости группы свидетельствует коэффициент взаимности выборов (14,3 %). Одни дети в этой группе могут проявлять агрессивность по отношению к сверстникам, другие, наоборот, проявляют замкнутость и необщительность с детьми. Не все дети в группе готовы организовывать и принимать участие в совместной деятельности.

Таким образом, наше исследование показывает незрелость межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, проявляющиеся в недостаточной степени сплоченности, разобщенности в группе, поэтому с детьми необходимо проводить коррекционную работу, направленную на развитие межличностных отношений.

Библиографический список

1. Божович, Л.И., Этапы формирования личности в онтогенезе [Текст] / Л.И. Божович // Психология развития: хрестоматия / ред. Е. Строганова. – СПб : Питер, 2001. – С. 227–272.
2. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб.; М.; Краснодар: Лань: СПб психолог. общество, 2003. – 654 с.
3. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – 2-е изд. – СПб.: Изд. дом Питер, 2018. – 592 с.
4. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
5. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, Е.М. Холмогорова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 160 с.
6. Vasilyeva, V.S. Tutoring in a family raising an infant with special health needs (Тьюторское сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья) [Электронный ресурс] / V.S. Vasilyeva, L.A. Druzhinina, L.M. Lapshina, L.B. Osipova, E.V. Reznikova //

Espacios: Education. – 2018. –Vol. 39 (# 02). – P. 32. – Режим доступа: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n02/18390232.html>. (дата обращения 12.04.2019г.).

7. Андрющенко, Е.В. Взаимодействие с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями зрения: в помощь тифлопедагогу [Текст]: учеб.-методич. пособие / Е.В. Андрющенко, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2018. – 143 с.

8. Андрющенко, Е.В. Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога [Текст]: метод. рекоменд. учителям-дефектологам ДОУ / Е.В. Андрющенко, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2016. – 161 с.

9. Дружинина, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования [Текст]: учеб.-методич. пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2017. – 253 с.

10. Осипова, Л.Б. Книга как средство воспитания и обучения слепых и слабовидящих дошкольников [Текст]: учеб.-методич. пособие / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Челяб. Обл. спец. Б-ка для слабовидящих и слепых, 2015. – 74 с.

11. Осипова, Л.Б. Компетентность педагогов в области развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Том 7. – № 2(23). – С. 304–308.

12. Туран, Н.К. К вопросу об особенностях становления личности и самосознания ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Н.К. Туран // Молодой ученый. – 2016. – № 7. – С. 340–343. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/111/27343/> (дата обращения: 17.04.2019).

13. Борщевская, Е.В. Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия «особого ребенка» [Текст] / Е.В. Борщевская, Л.М. Лапшина // Психологическое благополучие современного человека: мат-лы заоч. Междунар. науч.-практич. конференции(Екатеринбург 11 апреля 2018 г.). – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. педа. ун-та. – С. 119–123.

14. Слепович, Е.С. Специальная психология / Е.С. Слепович; ред. А.М. Полякова. – Минск: Высшая школа, 2012. – 511 с.

**СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**SOCIAL ADAPTATION OF PUPILS WITH LIMITED OPPORTUNITIES
OF HEALTH IN THE CONDITIONS OF COMPREHENSIVE SCHOOL**

Аннотация: в статье предоставлен анализ социальной адаптации учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: социальная адаптация, условия социальной адаптации.

Keywords: social adaptation, conditions of social adaptation.

На современном этапе развития общества обозначилась реальная тенденция ухудшения здоровья детей и подростков, увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети с ОВЗ, а именно с нарушением интеллекта – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [1, с. 48].

Дети с отклонениями в развитии оказываются, лишены доступных каналов получения информации: скованные в передвижении и использовании сенсорных каналов восприятия, дети не могут овладеть всем многообразием человеческого опыта. Они также ограничены в предметно-практической и в игровой деятельности, что негативно сказывается на формировании высших психических функций.

В коррекционной деятельности на первый план выдвигается коррекция социального опыта и межличностных отношений.

Совместное полноценное обучение не решает всех вопросов взаимодействия детей с ОВЗ и обычных. У детей с ОВЗ должен накапливаться свой собственный опыт социальных отношений. Важно в ребенке воспитать человека, который умеет быть

и оставаться индивидуальным, ощущать личную ответственность за свое поведение, деятельность, иметь собственную точку зрения. Подготовка к самостоятельному, независимому образу жизни возможна в общеобразовательном учреждении, учитывая привлечения учащихся с ОВЗ к совместной внеурочной, внеклассной деятельности с обычными детьми, в которой они могли бы проявить свои творческие способности, личностные качества, которые не относятся к образовательному процессу и не взаимосвязанные с интеллектуальной деятельностью [2, с. 23–24].

В Миасской средней общеобразовательной школе № 1 создаются все условия для благоприятной социализации учащихся с ОВЗ. В 2018–2019 учебном году впервые открыли класс специального (коррекционного) обучения для обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью. Класс небольшой, всего 8 учащихся, но разного возраста с 5 по 9 класс. Главной задачей было сформировать коллектив, объединить интересы ребят. Для реализации этой задачи мы решили привлекать детей во все мероприятия, конкурсы, акции, фестивали, которые организовывались в школе.

Самый первый шаг, сделанный вместе, – это поздравление педагога-ветерана с Днем учителя. Василькова Анна Михайловна проработала много лет в этой школе и сейчас на заслуженном отдыхе.

Далее мы провели классный час, посвященный Дню матери, который помог показать социальную значимость семьи, развивать культ матери, сформировать у ребят уважительное отношение к своему дому, семье.

На классный час были приглашены мамы, дети приготовили поздравления в виде небольших сценок, читали стихи, устроили шуточный конкурс для мам. На классном часе была очень теплая дружеская обстановка. Мама были приятно удивлены, а многие

даже увидели своих сыновей с необычной стороны.

1 декабря – международный день борьбы со СПИДом. В одной из школ села проходил районный конкурс «В ритме жизни». Весь наш класс также принимал участие наравне с обычными школьниками. Мы нарисовали плакат, призывающий к здоровому образу жизни, за что заняли 3 место.

В январе отмечалось две праздничные даты: «День Красноармейского района» и «85 лет Челябинской области». С целью показать значение родины в жизни каждого человека, научит видеть и ощущать красоту родного края, а также воспитывать уважение к нравственному опыту представителей старшего поколения учащиеся посетили районную библиотеку. Нам был показан фильм «Заповедные тропы Красноармейского района». Ребята провели увлекательное путешествие по истории развития родного края, увидели заповедные места, о которых не все знали.

Всем известна афганская война. В феврале 2019 года отмечалось 30-летие вывода войск из Афганистана. В честь такой памятной даты учащиеся школы поздравляли ветеранов-афганцев. В акции «Поздравь афганца» учащиеся коррекционного класса приняли самое активное участие.

23 марта на базе МСОШ № 1 был проведен фестиваль «Дети детям», направленный на поддержку детей с онкологическими заболеваниями. Учащиеся каждого класса школы собирали пожертвования в помощь детям, мы не остались в стороне и собрали 600 рублей. Оформили коллективную работу «Ангел добра», где каждый ученик написал свои пожелания: найти новых друзей, удачи в учебе, счастья, радости и конечно скорейшего выздоровления.

19 апреля в филиале Аргаяшского аграрного техникума проходил «День открытых дверей». На 2019–2020 учебный год набираются абитуриенты с ОВЗ. В нашем классе 2 выпускника, и им предстоит выбирать дальнейший путь, приобрести профессию, которая, в свою очередь, поможет им уверенно идти по жизни.

Участвуя во всех мероприятиях, школьники проявляли свой характер, показали свои творческие способности, умение и желание общаться, принимать общение таких же детей как они. Школьники с ОВЗ ничем не отличаются от других детей, они также шутят, смеются, веселятся, умеют думать и могут быть серьезными, проявить сочувствие и сострадание, в определенный момент.

Для успешного протекания процессов социализации и адаптации выбор инклюзивного образования показывает положительный результат. О необходимости внедрения такого рода системы коррекционно-развивающей деятельности детей с ОВЗ в условиях общеобразовательного учреждения говорит желание большинства родителей определить своих детей в школу по месту жительства, где они будут обучаться, не выделяясь от других детей.

Таким образом, общеобразовательная школа сможет осуществить общественный социальный заказ на реализацию совместного обучения всех детей.

Библиографический список

1. Бондаренко, Б.С. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями вследствие заболевания нервной системы: методические рекомендации / Б.С. Бондаренко. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 300 с.
2. Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т.В. Егорова. – Балашов: Николаев, 2002. – 80 с.
3. <https://studwood.ru> (дата обращения 12.04 2019 г.).

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
НА ВТОРОЙ СТУПЕНИ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF PUPILS WITH RESTRICTED HEALTH
ON THE SECOND STEP OF EDUCATION IN THE CONDITIONS
OF INTEGRATED TRAINING**

Аннотация: в данной статье раскрываются особенности педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья 5–9 классов в условиях интегрированного обучения, описываются методы и приемы коррекционной работы со школьниками данной категории.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, интегрированное обучение, коррекционная работа.

Keywords: students with disabilities, integrated education, remedial work.

Реализация Федерального Государственного Образовательного Стандарта предполагает психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на всех ступенях образования. Психолого-педагогическое сопровождение должно учитывать индивидуальные особенности учащихся. Изменения, происходящие в социальной, политической и экономической жизни общества влекут за собой изменения в системе образования [2]. Качественная индивидуализация обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья выполняется в соответствии с их образовательными потребностями, позволяя обеспечить доступность получения образования.

Создание специальных условий обучения и воспитания, позволяет учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Задержка психического развития (ЗПР), если она

не компенсируется к подростковому возрасту полностью, проявляется в более медленном темпе усвоения учебного материала ребенком, в сниженной способности к волевым усилиям, в неумении самостоятельно организовать деятельность, осуществлять самоконтроль. Все это сказывается на учебной деятельности. Осуществление коррекционной работы должно происходить во всех организационных формах деятельности образовательной организации: в учебной и внеурочной деятельности. Специалисты службы сопровождения выстраивают учебный процесс для детей с ЗПР, чередуя их пребывание в интегрированных общеобразовательных классах, а также посещение коррекционных занятий у учителей-предметников, учителя-дефектолога и педагога-психолога, занятий у педагогов дополнительного образования, по необходимости получения консультации социального педагога [5].

Коррекционная работа в обязательной части (70 %) реализуется в учебной урочной деятельности при освоении содержания основной образовательной программы. Содержание учебного материала отбирается и адаптируется с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Освоение учебного материала этими школьниками осуществляется с помощью специальных методов и приемов.

При организации учебно-воспитательного процесса для педагогов школы, сопровождающих учащихся с ЗПР, предлагаются следующие рекомендации:

- соблюдение индивидуального темпа работы и нагрузки учащихся;
- чередование видов деятельности детей на уроке (смена ведущего анализатора);
- организация и соблюдение пропедевтической работы при усвоении нового материала;
- многократное выполнение однотипных упражнений для понимания материала;

- контроль, подсказка при выполнении заданий;
- сочетание при работе словесных, наглядных и практических методов;
- опора на наглядность (схемы, таблицы, планы);
- учебный материал должен быть приближен к жизненным условиям ребенка;
- создание ситуации успеха, нахождение примера для подражания;
- порционное деление учебного материала;
- соблюдение четких инструкций при выполнении заданий детьми на уроке.

Учитель школы при оценивании индивидуальных достижений учащихся с ограниченными возможностями здоровья среднего звена должен учитывать рекомендации к учебному плану для обучающихся с ЗПР и работать по заранее составленным алгоритмам, так как алгоритмизация является эффективным приемом для нормализации деятельности учащихся с ЗПР. С помощью этого приема достигается подчинение детей какому-либо предписанию. Это различные памятки-инструкции, в которых записана последовательность действий при решении уравнений, задач, трудных случаев умножения и деления. Памятки учат детей правильно рассуждать и контролировать себя во время выполнения самостоятельных работ.

Так как у обучающихся с ЗПР наблюдается снижение уровня сформированности основных мыслительных операций: анализ, синтез, обобщение, абстракция, перенос, то у них отмечаются стойкие затруднения при решении составных арифметических задач, где требуется умение выстраивать цепочку рассуждений, чтобы ответить на главный вопрос задачи. Особое внимание уделяется этапу пропедевтики. Все слова задачи должны быть понятны ученикам. Особенно это касается тех слов, которые помогают уяснить зависимости величин: поровну, в каждом, одновременно

и др. Для пояснения ситуации следует использовать чертеж.

Предъявление учителем дифференцированных заданий с учетом особенностей каждого ребенка помогает обучающимся восполнить пробелы в усвоении образовательной программы.

Оказание коррекционно-педагогической помощи обучающимся с ЗПР на второй ступени получения образования осуществляется на индивидуально-групповых коррекционных занятиях по основным образовательным дисциплинам – русскому языку и математике [4]. С обучающимися 5–8 классов занятия проводятся по 1 часу в неделю, в 9 классе по 2 часа в неделю. С учащимися 5–7 классов работа ведется по уточнению и восполнению пробелов в усвоении учебного материала по основным темам предметов – русский язык и математика. Коррекционно-педагогическая работа с обучающимися 8–9 классов, во-первых, строится с учетом ранее полученных знаний, закрепления пройденного материала, во-вторых, ориентируется на подготовку учащихся к сдаче государственного выпускного экзамена (ГВЭ).

В ГВЭ по математике для учащихся с ЗПР предлагаются задания базового уровня сложности. Эти задания направлены на проверку освоения базовых умений и практических навыков применения математических знаний в повседневных ситуациях.

По русскому языку экзамен проводится в форме изложения с творческим заданием. Задание предполагает написание сжатого изложения по прослушанному тексту и творческое задание. Комплекты изложений с творческим заданием с пометкой «К» имеют свою специфику. При этом тексты для изложения подбираются повествовательного характера с ясным содержанием и сюжетной линией, чётким изложением последовательности событий, не содержащие сложных рассуждений автора, большого числа действующих лиц. В текстах не используются сложные синтаксические конструкции, обилие изобразительных средств и тропов, диалектной и архаичной лексики.

При выполнении экзаменационной работы по русскому языку и математике обучающимся с ЗПР необходимо набрать определенное количество баллов для успешной сдачи экзамена: по математике не менее 3 баллов, для этого необходимо правильно выполнить 3 задания, по русскому языку не менее 5 баллов, что соответствует отметке «3».

Таким образом, учащиеся с ЗПР при проведении государственной итоговой аттестации в 9 классе сдают только 2 экзамена по основным образовательным дисциплинам и получают аттестат об основном общем образовании.

Библиографический список

1. Будникова, Е.С. Реализация инклюзивного образования в образовательной организации [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Будникова, Е.В. Резникова. – Челябинск: Изд-во Цицеро, 2017. – 110 с.
2. Дмитриева, Е.Ю. Особенности модернизации современной системы высшего образования [Текст] / Е.Ю. Дмитриева, Л.А. Полуянова // Синергия Наук. – 2017. – Т. 1. – № 17. – С. 1029–1034.
3. Колотилова, У.В. Формирование коммуникативной успешности детей с особыми образовательными потребностями младшего школьного возраста [Текст] / У.В. Колотилова // Россия и Европа: связь культуры и экономики: матлы XVI Междунар. науч.-практич. конференции (18 ноября 2016 года). – Прага, Чешская Республика. – 2016. – С. 150–152.
4. Резникова, Е.В. Сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и речевым нарушениями в условиях инклюзии [Текст]: методич. рекомендац / Е.В. Резникова, Н.В. Новоселова, В.В. Меренкова. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 107 с.
5. Шевчук, Л.Е. Теория и практика интегрированного обучения учащихся с особенностями развития в общеобразовательной школе [Текст]: монография / Л.Е. Шевчук. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005. – 256 с.

РАЗВИТИЕ ИНИЦИАТИВЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

THE DEVELOPMENT OF THE INITIATIVE OF PRESCHOOL CHILDREN USING TUTOR SUPPORT

Аннотация: в статье представлены материалы по созданию условий для организации педагогом инициативы детей через тьюторское сопровождение, как эффективной формы образовательной деятельности.

Ключевые слова: инициатива, тьюторское сопровождение, индивидуализация, индивидуальный образовательный маршрут.

Keywords: initiative, tutor support, individualization, individual educational route.

В современном образованном процессе в последнее время остро встает вопрос об индивидуализации образования, создание условий для детской инициативы, с целью наибольшей реализации запросов родителей в воспитании и образовании ребенка.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, в общих положениях прописаны основные принципы дошкольного образования, одним из которых является принцип поддержки инициативы детей в различных видах деятельности. Одной из задач стандарта является задача по развитию, среди прочих качеств личности, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка.

Каждый ребенок имеет право на собственный путь развития. Поэтому в дошкольном образовательном учреждении должны быть созданы условия для воспитания и обучения детского коллектива в целом, а также каждому воспитаннику предоставлена возможность проявить свою индивидуальность и инициативу. По словам Ковалевой Т.М., профессора, доктора педагогических наук и руководителя межрегиональной исследовательской группы МТА по разработке профессионального стандарта тьюторской дея-

тельности, «... индивидуализация это процесс, при котором активным в выборе содержания своего образования становится сам ребенок, это новый подход к образованию, где изменяется позиция ребенка – он становится субъектом, а не объектом образования» [2, с. 22–24].

В рамках современных требований педагог должен выполнять определенные функции это и путеводаителя по образовательным траекториям, и гаранта выполнения условий для индивидуального развития каждого воспитанника. Педагогический процесс непрерывно обращается к ценностям, потребностям и интересам личности ребенка, поэтому деятельность педагога предполагает уточнение и расширение его профессиональной компетентности, в результате чего и наблюдается переход к сопровождению ребенка, тьюторству.

Как можно помочь дошкольнику чувствовать себя более уверенно в общении, в организации деятельности, в решении поставленной перед ним задачи.

Поддержка инициативы также является условием необходимым для создания социальной ситуации развития детей. Умение организовать совместную и самостоятельную деятельность раскрывается и конкретизируется в комплексе организационных и педагогических мероприятий в учреждении с детьми и взрослыми. Механизмом организации педагогом инициативы детей является составление траектории успешности ребенка через создание ситуации выбора и ситуации успешности, т.е. «проживание» им социальной ситуации развития через организацию взрослым образовательных событий. Этим самым, развивая у детей инициативу.

Современные образовательные программы и современный педагогический процесс должны быть направлены на поддержку разнообразия детства, личностно-ориентированная направленность, что предполагает вариативность содержания и организации

дошкольного образования. И предполагает сопровождение ребенка в познании мира. Одной из инновационных педагогических практик в личностно-ориентированном обучении служит образовательный процесс в формате тьюторской деятельности.

При учете педагогом индивидуальных особенностей ребенка, для формирования у него определенной базы знаний и умений его самосовершенствования в образовании идеальным может считаться индивидуализация образования. Такую модель на современном этапе развития образования предлагает тьютор.

Сегодня утвержден и вступил в действие стандарт деятельности тьютора. Тьютор может работать с людьми любого возраста: от дошкольников до взрослых. Все зависит от его профессиональной специализации. И в каждом случае такая работа будет иметь свою специфику. В основе тьюторской деятельности находится построение индивидуального образовательного маршрута дошкольника и место образовательного маршрута в тьюторском сопровождении.

Тьюторское сопровождение позволит решить конкретные проблемы обучающихся и как следствие повысить качество образования. Основным инструментом такого сопровождения становится индивидуальный образовательный маршрут, который, при правильном составлении и наполнении его педагогами, становится эффективной формой образовательной деятельности.

Основная задача тьютора – научить воспитанника понимать себя и самостоятельно разрешать проблемные ситуации, проявлять свою инициативу в любой самостоятельной или совместной деятельности.

Наше учреждение работает в инновационном режиме. Одни из основных направлений работы являются тьюторское сопровождение, цифровизация образования и родительское просвещение. Нам бы хотелось сделать акцент на одно из направлений деятельности нашего учреждения – это тьюторское сопровождение.

Тьюторское сопровождение опирается на технологию индивидуализации. Она предполагает вовлечение детей в разные формы образовательной деятельности в виде событий, а педагог-тьютор в своей деятельности концентрируется на таких дополнительных формах работы с детьми (индивидуальный образовательный маршрут), которые позволяют планировать и подготавливать ребенка к образовательным событиям. При этом, тьютор создает условия для ребенка для его самореализации, саморазвитии тем самым ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования, его активным участником [3–5].

Взяв за основу вышесказанное, мы разработали технологическую карту организации условий для развития детской инициативы в самостоятельной и совместной деятельности в образовательном процессе. Учреждение погружается в общую социально-игровую ситуацию, делается выбор форм образовательных событий как вариантов итоговых мероприятий по реализации тем (проектов), далее проектируются варианты организации развивающей среды, осуществляется выбор видов детской деятельности и прогнозируются ее результаты.

Таким образом, тьюторское сопровождение позволяет ребенку увидеть собственное образовательное пространство, использовать свой потенциал для построения своей образовательной траектории.

Библиографический список

1. Волошина, А.С. Методические рекомендации для тьютора / А.С. Волошина. – Ростов-на-Дону, 2007.
2. Ковалева, Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» [Электронный ресурс]: лекции 1–4 [Электронный ресурс] / Т.М. Ковалева. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с. – Режим доступа: <http://www.eduportal44.ru/pavino/ledengsk/DocLib5/> – Тьюторское сопровождение учащихся Основы тьюторского сопровождения: лекции 1-4 pdf. (дата обращения 17.03.2019 г.).

3. Маханева, М.Д. Индивидуальный подход к ребенку в ДОУ: организационно-методический аспект [Текст] / М.Д. Маханева. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 57 с.

4. Михайлова-Свирская, Л.В. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста [Текст]: пособ. для педагогов ДОО / Л.В. Михайлова-Свирская. – М.: Просвещение, 2015.

5. Сикорская, К.К. Ресурсы педагогики М. Монтессори для реализации индивидуальных учебных маршрутов в начальной школе. Технологии организации среды и сопровождения: мат-лы XII Регионального фестиваля педагогических идей и инновационных разработок / К.К. Сикорская, О.О. Шаляпина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://thetutor.ru/category/direction_of_activity/doshkolnoe-obrazovanie/ (дата обращения 10.03.2019 г.).

М.С. Коробинцева

Научный руководитель – *Л.М. Лапшина*

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

FEATURES OF MASTERING READING SKILLS YOUNGER STUDENTS WITH DMD

Аннотация: в статье представлены материалы, раскрывающие специфику и симптоматику нарушений чтения у младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: младшие школьники, задержка психического развития, инклюзивное образование, навык чтения.

Keywords: younger school students, delay of mental development, inclusive education, reading skills.

Увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), получающих образование в условиях массовой школы, – уже традиционная тенденция в оказании образовательных услуг данной категории обучающихся, среди которых дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют самую многочисленную и самую разнородную группу. В настоящее время более половины детей с ЗПР обучаются

в массовых классах общеобразовательных школ в режиме инклюзивного образования [1, с. 1].

Одним из требований федерального образовательного стандарта для детей с ОВЗ является создание специальных условий воспитания и обучения, удовлетворяющих их особые образовательные потребности, для достижения целей обучения. Овладение чтением является одним из важнейших образовательных результатов обучения в начальной школе. Дети с ЗПР, как правило, испытывают стойкие трудности формирования навыка чтения [4].

С целью изучения особенностей данных трудностей на базе МБОУ «СОШ № 19 г. Челябинска» было организовано собственное практическое исследование. В исследовании принимала участие группа младших школьников с задержкой психического развития, дети 8-го года жизни, первого года обучения, в количестве 10 человек. Первоклассники обучались в общеобразовательных классах, коррекционный компонент АОП НОО реализовывался службой сопровождения образовательной организации. Исследование на данный момент реализовано только в рамках констатирующего эксперимента.

Для этого были использованы: методика нейропсихологического исследования детей (автор Т.В. Ахутина); были обследованы: динамический праксис, зрительный гнозис, зрительно-пространственная память и методика для обследования чтения вслух и «про себя» у младших школьников (авторы О.Б. Иншакова, Т.В. Ахутина) [2].

На основании полученных экспериментальных данных были выделены характерные особенности формирования навыка чтения у младших школьников с ЗПР первого года обучения. Наблюдался значительно более медленный темп чтения, в среднем составляя 15 слов в минуту в конце букварного периода вместо 30–40 слов, определяемых нормативом. Нарушения технической стороны про-

цесса чтения первоклассников с ЗПР проявлялись в незнании букв, в нарушении слияния букв, искажениях звуко-слоговой структуры слов, особенно слов многосложной структуры, слогов со стечением согласных. Дети с ЗПР часто использовали способ чтения, для которого характерно постепенное «нанизывание» звуков к предыдущим звукам [3, с. 13–21].

Особую трудность для младших школьников с задержкой представляло собой чтение слогов со стечением согласных: дети читали первую согласную как отдельный слог, отделяя ее паузой от других согласных того же слога. Часто наблюдался пропуск одного из согласных звуков стечения, добавления гласной между согласными. Значительную трудность испытывали дети с ЗПР при чтении слогов с мягкими согласными, что обусловлено выбором фонемы, который определяется последующей гласной. В процессе чтения наблюдались регрессии, возвращение к ранее прочитанному, нарушалась интонационная структура читаемого предложения, в конце предложения отсутствовала интонационная завершенность.

Были обнаружены и значительные нарушения семантической стороны процесса чтения. Эти нарушения связаны с влиянием целого комплекса факторов: недостаточностью представлений об окружающем мире, снижением уровня аналитико-синтетической деятельности, трудностью установления временных, пространственных, причинно-следственных зависимостей, трудностью организации и систематизации смысла прочитанного, бедностью и неточностью словаря, недоразвитием грамматического строя речи.

Особенно значительные трудности семантического характера выявились при чтении текста. При пересказе дети с ЗПР не могли выделить главную мысль, отразить временные причинно-следственные связи.

На основании полученных экспериментальных данных

и результатов теоретического анализа исследований, посвященных нарушениям чтения у детей данной категории, можно сделать вывод, что нарушения чтения у младших школьников с ЗПР обусловлены недоразвитием целого ряда речевых и неречевых функций. Эти расстройства представляют собой вторичные проявления психического недоразвития, являются следствием задержки и отклонения процесса формирования высших психических функций, с речеслуховыми и оптико-пространственными нарушениями.

Еще одной причиной трудностей овладения чтением изучаемой группы детей можно считать несформированность его предпосылок в дошкольном возрасте: незрелость сюжетно-ролевой игры [5] и недостаточность коммуникативной сферы [6]. Эти особенности подтверждены сегодня на уровне данных нейрофункциональной диагностики [4].

Для полноценного освоения данной категорией детей адаптированной основной образовательной программы начального общего образования (АООП НОО) и обеспечения возможности получения ими качественного образования необходимо удовлетворение их особых образовательных потребностей в формировании полноценного навыка чтения. С этой целью планируется разработка специальной коррекционно-развивающей программы по формированию навыка чтения у младших школьников с ЗПР.

Библиографический список

1. Бабкина, Н.В. Инклюзивное образование детей с задержкой психического развития: предпосылки и условия реализации [Текст] / Н.В. Бабкина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2018. – № 34.
2. Бабкина, Н.В. Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.В. Бабкина. – М.: Академия, 2015.
3. Ишимова, О.А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Чтение [Текст]: программ.-метод. материалы: пособ. для учителя / О.А. Ишимова. – М.: Просвещение – 2014. – 126 с.
4. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологический аспект сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Л.М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам

среды: мат-лы VII Междунар. науч.-практич. конференции / под ред. Д.З. Шибковой, П.А. Байгужина. – Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та. – 2018. – С. 282–283.

5. Хайкина, М.А. Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / М.А. Хайкина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 уч. год. – Челябинск: Цицеро. – 2016. – С. 153–156.

6. Чистякова, М.А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / М.А. Чистякова, Л.М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро. – 2016. – С. 189–192.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агаркова Айгуль Галимуллаевна – студент 1 курса магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск; agarkova33@mail.ru

Агеева Маргарита Алалиевна – учитель-логопед МДОУ «ДС № 8» г. Копейска; студент магистратуры 2 курса факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск

Анваров Курбонали Рустамович – студент бакалавриата профиля «Социальная работа» гр. ЭУ-474, ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (НИУ)», Россия, г. Челябинск; ms.zhultaeva@mail.ru

Антипина Татьяна Геннадьевна – МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение слуха) № 12 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; internat12@yandex.ru

Антипова Евгения Игоревна – канд. биол. наук, заместитель декана факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; antipova_evgeniy@mail.ru

Анферова Мария Евгеньевна – заведующий отделением социального обслуживания на дому МБУ «КЦСОН по Центральному району г. Челябинска»; студент магистратуры, магистерская программа «Управление персоналом», ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (НИУ)»; Россия, г. Челябинск; doroninadme@mail.ru

Артемяева Наталья Павловна – канд. пед. наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск; nataartemeva@mail.ru

Астахова Анастасия Юрьевна – студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования, магистерская программа «Медиация и медиативные технологии в образовании», ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск; ana.ast08@gmail.com

Барсукова Алена Сергеевна – учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад № 371 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; cherochka2007@mail.ru

Батаговская Татьяна Александровна – МБУЗ «Городская клиническая больница №5 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; burtzeva@list.ru

Баштовая Арина Максимовна – студент 307 группы ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Институт Детства, дефектологический факультет; Россия, г. Москва; ariNa555999@yandex.ru

Бородин Кирилл Иванович – учитель технологии МБОУ «С(К)ОШ № 7 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; kirill.borodin.84@mail.com

Бородина Вера Анатольевна – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; borodinava@cspru.ru

Бородулина Екатерина Васильевна – студент бакалавриата факультета инклюзивного и коррекционного образования, профиль «Социальная работа», ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; k.borodulina1997@yandex.ru

Боронина Ольга Валерьевна – учитель-логопед МБДОУ «ДС № 433 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; olga-fokina-81@mail.ru

Борщевская Евгения Владимировна – зам. директора по УВР МКОУ «ООШ для обучающихся с ОВЗ» г. Коркино; студент 3 курса магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, Челябинская область, г. Коркино; EvgenyaV_74@mail.ru

Бочарникова Юлия Ивановна – студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск; yulya_p@list.ru

Будникова Екатерина Сергеевна – магистр педагогики, учитель-дефектолог МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; katena2204@mail.ru

Бурова Надежда Ильинична – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; burovani@cspu.ru

Бутасова Дина Рафгатовна – студент факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; dino4ka_b@mail.ru

Васильева Виктория Сергеевна – канд. пед. наук, доцент, декан факультета инклюзивного и коррекционного образования, доцент кафедры специальной педагогики психологии и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск; vasuilevavs@cspu.ru

Волосатова Елена Леонидовна – МАУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Курчатовского района г. Челябинска», Россия, г. Челябинск; volosatovael@rambler.ru

Воробьёва Дарья Владимировна – студент 3 курса бакалавриата факультета инклюзивного и коррекционного образования, профиль «Дошкольная дефектология», ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск; vorobevadashka.9@mail.ru

Воробьёва Ксения Вячеславовна – студент 4 курса бакалавриата факультета инклюзивного и коррекционного образования, профиль «Логопедия», ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; ksenij.98@mail.ru

Воротникова Ирина Владимировна – заведующий отделением социального обслуживания на дому МБУ «КЦСОН по Калининскому району г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; irinav179@inbox.ru

Ворохобина Марина Александровна – студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; milo4ka-87@list.ru

Втулкина Ольга Алексеевна – педагог-психолог МКУ СО «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» Ленинского района города Челябинска; студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования, магистерская программа «Медиация и медиативные технологии в образовании», ФГБОУ ВО

«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; olka_wtol@mail.ru

Гарипова Эльвира Ринатовна – учитель-логопед МДОУ «Детский сад № 4» Копейского городского округа; студент факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; elvira.garipova.2017@list.ru

Гиниятова Мария Ринатовна – МБДОУ «Детский сад № 375(СП) г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; denyatovamaria@gmail.com

Голенкова Галина Александровна – учитель-дефектолог МБДОУ «ДС № 470 г.Челябинска»; Россия, г. Челябинск; gala.g@mail.ru

Гомзякова Наталья Юрьевна – ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Россия, г. Москва; Natalia_g@list.ru

Гончар Евгения Сергеевна – учитель-логопед МАУ «ЦППМСП Советского района г. Челябинска»; студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; gonchar_85@bk.ru

Гончарук Ирина Владимировна – студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; lubanya77@list.ru

Горбатова Алина Вячеславовна – студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; logopedist_chel@mail.ru

Гречущева Кристина Александровна – студент бакалавриата профиля «Социальная работа» гр. ЭУ-474, ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (НИУ)», Россия, г. Челябинск; ms.zhultaeva@mail.ru

Девятова Ирина Владимировна – студент 2 курса магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; devyatova-i@bk.ru

Димухаметов Рыфкат Салихович – доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры социальной работы, педагогики и психологии факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; dimuhametov46@mail.ru

Долгова Вероника Олеговна – студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; nika1996@list.ru

Долгополова Анна Андреевна – учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 371 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; ana01021986@mail.ru

Должанская Людмила Анатольевна – студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования, магистерская программа «Медиация и медиативные технологии в образовании» ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; lads72@mail.ru

Достовалова Татьяна Сергеевна – студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушением речи», ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; live12.81@mail.ru

Екжанова Елена Анатольевна – доктор пед. наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»; Россия, г. Москва; ekzhanova@mail.ru

Ефанова Екатерина Владимировна – студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; yefkatya@mail.ru

Жултаева Айжан Садвакатовна – студент бакалавриата профиля «Социальная работа» гр. ЭУ-474, ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (НИУ)», Россия, г. Челябинск; ms.zhultaeva@mail.ru

Жусупова Галия Сапарбековна – аспирант кафедры социальной работы, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск; зав. кафедрой филиала акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Костанайской области»; Республика Казахстан, г. Костанай,; dimuhametov46@mail.ru

Загоскина Ирина Владимировна – учитель-логопед МБДОУ «ДС № 337 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; irina-zago@mail.ru

Зайдуллина Эльвира Рауфовна – социальный педагог Муниципального бюджетного учреждения г. Челябинска «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей «Надежда»; студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования, магистерская программа «Управление социальной работой», ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; sportsmenkax@mail.ru

Захарова Ксения Сергеевна – учитель-логопед МАДОУ «ДС № 350 г. Челябинска»; студент факультета инклюзивного и коррекционного образования, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушением речи», ФГБОУ ВО

«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; ksenia92zaharova@mail.ru

Зырянова Ольга Игоревна – студент бакалавриата факультета инклюзивного и коррекционного образования, профиль «Социальная работа», ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; olya_bakal@mail.ru

Ишмаметьева Анастасия Сергеевна – студент бакалавриата факультета инклюзивного и коррекционного образования, профиль «Социальная работа», ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; ishmameteva.nastya@bk.ru

Калошина Дарья Валерьевна – студент факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; dasha-kaloshina@mail.ru

Калугина Татьяна Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор; генеральный директор Челябинского регионального агентства развития квалификаций, Южно-Уральский научный центр Российской академии образования; Россия, г. Челябинск

Карелина Марина Анатольевна – учитель начальных классов МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; MarinaPort71@yandex.ru

Касимова Елена Ильинична – учитель-логопед МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; kasicimova66@mail.ru

Касьянова Анна Викторовна – учитель-логопед МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; zrimoe@mail.ru

Качина Ольга Сергеевна – педагог-психолог МБОУ «Школа-интернат №10 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; kalagija@mail.ru

Кедрова Марина Васильевна – учитель-дефектолог МБДОУ «ДС № 470 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; marinaked1985@gmail.com

Киныбаева Айжан Дильдабековна – руководитель отдела специального инклюзивного образования ГУ «Управление образования акимата Костанайской области»; Республика Казахстан, г. Костанай; kinybaeva@mail.ru

Клокова Дарья Дмитриевна – учитель-дефектолог МБОУ «С(К)ОШ № 119 г. Челябинска; студент 1 курса магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; vestalonica@mail.ru

Ковалёва Алёна Александровна – старший преподаватель кафедры специальной педагогики психологии и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск; kovalevaaa@cspu.ru

Ковалева И. Ю. – МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение слуха) № 12 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; internat12@yandex.ru

Ковыляева Екатерина Витальевна – студент 2 курса магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; kovulyaevakatyа95@mail.ru

Колотилова Вера Александровна – учитель-дефектолог Миасская СОШ № 1; Россия, Челябинская область; vkolotilova@mail.ru

Колотилова Ульяна Викторовна – магистр педагогики, учитель-логопед МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска»; Россия, Челябинская область; polulyana87@bk.ru

Кондрашкина Елена Викторовна – заместитель директора по дошкольному образованию МБОУ «НОШ № 95 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; belochkay@mail.ru

Коробинцева Мария Сергеевна – учитель-логопед МБОУ «СОШ № 19 г. Челябинска»; руководитель МО учителей-логопедов школ Тракторозаводского района г. Челябинска; студент 1 курса магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; marusaykorob@gmail.com

Кравцова Анна Андреевна – студент бакалавриата факультета инклюзивного и коррекционного образования, профиль «Социальная работа», ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; Kazanceva-kravcova@yandex.ru

Курочкина Ольга Сергеевна – студент бакалавриата факультета инклюзивного и коррекционного образования, профиль «Социальная работа», ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; olya.kurochkina.1996@mail.ru

Лапшина Любовь Михайловна – канд. биол. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск; lapshinalm@cspu.ru

Лежнина Ольга Николаевна – МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение слуха) № 12 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; internat12@yandex.ru

Мартынова Ольга Леонидовна – учитель-логопед МБДОУ «ДС № 433 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; olga.martynova.2012@inbox.ru

Моисеева Елена Викторовна – старший преподаватель кафедры социальной работы, педагогики и психологии факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск; mev64@inbox.ru

Осипова Лариса Борисовна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; osipovalb@cspu.ru

Пташко Татьяна Геннадьевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; ptashkotg@cspu.ru

Резникова Елена Васильевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск; elen2211@mail.ru

Рослякова Светлана Васильевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск; roslyakovasv@cspu.ru

Соколова Надежда Анатольевна – доктор пед. наук, профессор, заведующая кафедрой социальной работы, педагогики и психологии факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск; sokolovana@cspu.ru

Трофимова Ольга Васильевна – учитель-логопед МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; zrimoe@mail.ru

Фомина Лариса Борисовна – старший преподаватель кафедры физического воспитания ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск; fominalb@cspu.ru

Шереметьева Елена Викторовна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск; sheremetevaev2@cspu.ru

Щербак Светлана Геннадьевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; scherbaksg1@cspu.ru

Щипунова Юлия Раильевна – учитель-логопед МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; zrimoe@mail.ru

Юмадилова Юлия Николаевна – специальный психолог МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; margo031070@mail.ru

Яковлев Григорий Эдуардович – студент бакалавриата профиля «Социальная работа» гр. ЭУ-474, ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (НИУ)», Россия, г. Челябинск; ms.zhultaeva@mail.ru

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

СБОРНИК СТАТЕЙ

**XI Международной научно-практической конференции,
посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного
гуманитарно-педагогического университета
(г. Челябинск, 25-26 апреля 2019 г.)**

Часть 1

ISBN 978-5-907210-65-3



Компьютерная верстка

А.В. Росляков

План выпуска 2019 г. Подписано в печать 26.06.2019 г.
Формат 60x84/16. Бумага для множительных аппаратов

Печать на ризографе. Гарнитура Calibri

Уч.-изд. лист 15,49.

Тираж 500 экз. Заказ № _____.

Оригинал-макет изготовлен в Южно-Уральском научном центре

Российской академии образования

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, к. 502.

т. (351)216-56-65

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии издательства

ЮУрГГПУ

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

т. (351)216-56-16