

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «АлтГПУ»)

**ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

МАТЕРИАЛЫ V ВСЕРОССИЙСКОЙ (ЗАОЧНОЙ)
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
г. Барнаул, 23-24 апреля 2020 года

Под научной редакцией М.В. Сурниной

Барнаул
ФГБОУ ВО «АлтГПУ»
2020

УДК 376
ББК 74.50я431
О-232

Научный редактор:
М.В. Сурнина, канд. пед. наук, доцент

Редакционная коллегия:
В.П. Дудьев, канд. пед. наук, профессор;
Н.А. Чуешева, канд. психол. наук, доцент;
Л.С. Пилипчук, канд. психол. наук, доцент;
Я.Б. Карнаухова, ст. преподаватель;
Т.А. Соколовская, ст. преподаватель;
Н.В. Мжельская, ст. преподаватель

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы : материалы V Всероссийской (заочной) научно-практической конференции, г. Барнаул, 23-24 апреля 2020 года / под науч. ред. М.В. Сурниной. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – 87 с.

ISBN78-5-88210-969-0

В сборнике представлены материалы участников всероссийской (заочной) научно-практической конференции «Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы», состоявшейся в г. Барнауле 23-24 апреля 2020 г. Материалы этого сборника являются результатом научно-исследовательской деятельности и психолого-педагогической практики представителей различных регионов Российской Федерации.

Сборник будет полезен студентам, магистрантам, аспирантам, а также специалистам в области специальной педагогики и психологии, работникам социальных служб и здравоохранения.

ISBN78-5-88210-969-0

© Алтайский государственный
педагогический университет, 2020

Р.Г. Бушлякова

учитель-логопед

МБОУ г. Мурманска СОШ № 28

г. Мурманск

К вопросу об особенностях формирования связной речи у первоклассников с ОНР

Аннотация: в настоящее время, в связи с увеличением количества первоклассников с ОНР, НВОНР, детей с биллингвизмом, очень актуальным является формирование связной речи и всех компонентов устной речи. Одной из эффективных технологий является технология развивающих игр В.В. Воскобовича.

Ключевые слова: связная речь, первоклассники с ОНР, дети с биллингвизмом, игры В.В. Воскобовича.

Понятие «связная речь» в психолингвистической литературе трактуется, как сложный вид речевого общения и как особый вид речемыслительной деятельности [1, с. 6].

Умение ребёнка пользоваться речью, как средством общения, зарождается в семье в виде отдельных высказываний, просьб. По мере роста и взросления ребёнка, у него появляется потребность в общении с другими людьми в виде диалогической речи, в желании рассказать историю, сказку или стихотворение другому человеку или группе людей вне семьи. Таким образом, развивается связная речь, умение раскрыть мысль в связном речевом построении [5, с. 481]

По утверждению С.Л. Рубинштейна, связная речь является основным звеном в становлении письменной речи, и в дальнейшем письменная речь начинает оказывать существенное влияние на развитие устной речи – в той её форме, которая нужна для ответа учителя, для связного изложения учебного материала [5, с. 491].

На формирование связной речи влияет степень развития всех компонентов устной речи. По мере взросления и совершенствования мышления у детей, при отсутствии речевых нарушений, под воздействием разных видов деятельности, общения с другими людьми, собственно и формируется полноценная связная речь. Однако у детей с речевыми патологиями многими исследователями отмечается своеобразие процесса становления связной речи.

Среди детей с речевыми нарушениями, обучающимися в нашей школе, выделяется значительное количество учащихся с очень низким уровнем развития устной речи (ОНР, НВОНР) и детей с биллингвизмом из семей мигрантов.

Ежегодное логопедическое обследование устной речи первоклассников показывает увеличение числа детей с общим недоразвитием речи. Например, в 2017–2018 учебном году количество учени-

ков с ОНР составило 24% от всех поступивших, в 2018-2019 у.г. – 34%, в 2019-2020 у.г. было выявлено 39% учеников с ОНР от общего количества первоклассников.

Ещё одной группой учащихся с особыми образовательными потребностями в нашей школе являются дети из семей мигрантов. Количество таких ребят также увеличивается с каждым учебным годом и связано это с миграционными процессами в нашем обществе. Например, в 2017-2018 учебном году первоклассники с биллингвизмом составили 7% от числа поступивших, в 2018-2019 у.г. – 15%, в 2019-2020 у.г. было выявлено 16% учеников.

У детей с ОНР, как правило, речевые нарушения затрагивают все стороны, наблюдаются трудности в становлении правильного звукопроизношения, недоразвитие фонематических процессов, особенности формирования категорий лексико-грамматического строя, связной речи. При изучении медицинских карт детей с ОНР были выявлены такие сопутствующие диагнозы, как ММД, СДВГ или СДВ, ЗПР.

Помимо недостатков в развитии компонентов устной речи, для детей с ОНР характерны особенности в формировании психических процессов. Наблюдается быстрая переключаемость и истощение внимания, преобладание процесса торможения или процесса возбуждения, склонность к охранительному торможению, невозможность сосредоточиться на выполнении задания, трудности удержания в памяти инструкции, несформированность контроля за речью и выполнением задания и т.д.

Так же вместе с этим снижающийся уровень бытовой культуры, часто недобросовестное отношение к обучению и развитию ребёнка в семье создаёт предпосылки и препятствия в освоении программы по многим предметам, особенно по русскому языку.

Поэтому развитие связной речи и всех компонентов устной речи необходимо для дальнейшего успешного обучения ребёнка. Без надлежащей коррекционной работы у детей с ОНР наблюдаются множественные дисграфические и дизорфографические ошибки, замедленное чтение, неуспеваемость по школьным предметам, что в свою очередь приводит к различным проблемам психологического характера.

Практическая работа по формированию связной речи у первоклассников с ОНР построена на методике и рекомендациях В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, В.К. Воробьёвой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой, Л.Н. Ефименковой, А.В. Ястребовой и многих других исследователей.

Коррекционная работа условно разделена на этапы. Каждый из этапов имеет своё содержание и может взаимопроникать в следующий этап. Это связано с опережением в развитии и совершенствованием у первоклассников звукопроизношения, фонематических процессов, лексико-грамматических категорий, а также с развитием всех психических процессов.

Особое внимание уделяется работе по формированию монологической речи, поскольку монологическая речь, по мнению С.Л.Рубинштейна, включает в себя многообразие функций речи, которые осуществляет в своеобразной форме [5, ст. 489]. Целью такой работы является обучение первоклассников составлять рассказы по восприятию с использованием предметных и сюжетных картинок, затем по представлению из личного опыта, затем дети обучаются составлять рассказы по воображению.

Одним из эффективных приёмов на данном этапе является использование развивающих игр и пособий В.В. Воскобовича, среди которых игровой комплекс «Коврограф Ларчик» с приложениями «Чудо-Соты Ларчик», «Чудо-Крестики», «Кораблик «Брызг-Брызг», разнообразные игры-шнуровки («Яблонька», «Снеговик», «Ромашка», «Шнур-затейник» и т.д.), конструкторы букв, игровой графический тренажёр «Игровизор» с маркером, комплект «Геокоонт» и других. С помощью одной игры можно решить несколько образовательных задач, например, развивать звуковой анализ и синтез, умение ориентироваться на листе и в пространстве, развивать зрительную и слуховую память, внимание, воображение. Можно придумать сказочных персонажей и с помощью «Геоовизора» изобразить эти фигурки и вырезать из бумаги. Совместно с педагогом и родителями ребёнок составляет необычную историю или сказку про выдуманного сказочного героя, а затем сказка переносится на страницы рукописной книги.

Как показывает практика, игры помогают развивать связную речь и психические процессы у детей, побуждают к свободному речевому общению, развивают активность, фантазию и воображение.

Таким образом, своевременное выявление ОНР, предупреждение и устранение недостатков в формировании компонентов устной речи с помощью различных современных образовательных технологий, методов и приёмов помогает сформировать у детей с общим недоразвитием речи необходимые знания, умения и навыки для освоения общеобразовательной программы, а также помогает оказать детям своевременную адресную специализированную помощь.

Список использованной литературы

1. Воробьёва, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учебное пособие / В. К. Воробьёва. - Москва : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. - 158 с.
2. Коноваленко, В. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые методы и приёмы: методическое пособие / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. - Москва : Издательство ГНОМид, 2001. - 48 с.
3. Левина, Р. Е. Нарушение речи и письма у детей : избранные труды / Р. Е. Левина / ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. - Москва : АРКТИ, 2005. - 221 с.
4. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : учебно-методическое пособие / под общ. ред. Т. В. Волосовец. - Москва : В. Секачёв, 2007. - 224 с.
5. Рубинштейн, С. А. Основы общей психологии / С. А. Рубинштейн. - Санкт-Петербург : Питер, 2002. - 720 с.
6. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. - Москва : Просвещение, 1984. - 158 с.

Л.В. Важная

учитель начальных классов
КГБОУ «Бийская общеобразовательная
школа - интернат № 1»
г. Бийск

Организация литературного развития учащихся с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях реализации ФГОС НОО

Аннотация: в статье рассматривается роль знакомства учащихся с книжной культурой, детской литературой, понимание детской художественной литературы различных жанров, как универсальным речевым образцом, в процессе восприятия которого учащиеся овладевают знаниями об окружающей действительности.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, речевое развитие.

В требованиях федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к содержанию образовательной программы определены образовательные области, которые входят в учебный план является: «Язык и речевая практика. Основные задачи реализации содержания: Русский язык. Формирование первоначальных навыков чтения и письма в процессе овладения грамотой. Формирование элементарных представлений о русском (родном) языке как средстве общения и источнике получения знаний. Использование письменной коммуникации для решения практико-ориентированных задач.

Чтение (Литературное чтение). Осознание значения чтения для решения социально значимых задач, развития познавательных интересов, воспитания чувства прекрасного, элементарных этических представлений, понятий, чувства долга и правильных жизненных позиций. Формирование и развитие техники чтения, осознанного чтения доступных по содержанию и возрасту литературных текстов. Формирование коммуникативных навыков в процессе чтения литературных произведений. Речевая практика. Расширение представлений об окружающей действительности. Обогащение лексической и грамматико-синтаксической сторон речи. Развитие навыков связной устной речи. Развитие навыков устной коммуникации и их применение в различных ситуациях общения. Ознакомление со средствами устной выразительности, овладение нормами речевого этикета.»

Знакомство учащихся с книжной культурой, детской литературой, понимание детской художественной литературы различных жанров не слу-

чайно. Художественное произведение служит универсальным речевым образцом, в процессе восприятия которого учащиеся овладевают знаниями об окружающей действительности (познавательная функция); учатся представлять в своём воображении действующих лиц и их характеристики, картины природы и быта, изображаемые в произведениях (функция создания и творчества, преобразования жизни); усваивают литературные нормы употребления лексических и грамматических единиц в тексте, их окрашенность, а также получают эмоционально – эстетическое удовлетворение от встреч с прекрасным (воспитывающая функция).

Объективным содержанием любого произведения является действительность, разные её стороны, факты и проявления в их взаимосвязях. В художественном произведении жизнь представлена в образах, что является существенным его отличием от текстов других стилей. В художественном произведении, наряду с объективным содержанием, всегда имеет место и субъективная оценка автором событий, фактов, человеческих отношений и др., передаваемая через образ. Сам отбор жизненных ситуаций, в которых оказывается действующее лицо, его поступки, отношения с окружающими людьми и природой несут на себе авторскую оценку.

Формирование положительной мотивации к процессу слушания и чтения художественных произведений происходит в младшем школьном возрасте и оказывает существенное влияние на развитие читательских интересов в последующие годы, поскольку при этом закладываются основы будущего полноценного взаимодействия с книгой.

Влияние художественной литературы на общее и речевое развитие учащихся бесспорно, произведение служит тем универсальным речевым

образом, в процессе восприятия которого у ребёнка удовлетворяется познавательный интерес; расширяются знания об окружающей действительности; развивается логическое и образное мышление; формируются представления об особенностях функционирования лексических и грамматических единиц в художественной речи; обогащается эмоционально – чувственная сфера и, конечно, в ненавязчивой и художественной форме усваиваются нравственные нормы поведения.

Несмотря на значимость художественной литературы, уже в течение длительного времени наблюдается отсутствие или снижение интереса детей к художественной литературе. На момент поступления детей в школу только небольшое количество учащихся называли слушание и чтение художественных произведений одним из своих любимых занятий. Остальные же предпочли другие виды деятельности: прогулки, подвижные игры, рисование, конструирование, просмотр мультфильмов и др.

Проблема литературного развития детей в последние годы стала актуальной и в связи с тем, что изменилось место художественной литературы в обществе, с развитием новых информационных систем литературное произведение перестало быть одним из важнейших источников получения человеком необходимых знаний. Родители предпочитают усаживать ребёнка за компьютер для просмотра мультфильмов или играть в игры.

У учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) снижение интереса к художественной литературе объясняется, в том числе, и сложностью протекания, и спецификой осуществления самого процесса осмысления литературного текста. В основе восприятия художественного произведения лежит активная речевая деятельность, в результате которой система слов художественного текста превращается в литературные образы, их способы деятельности и существования. Для учащихся же с системным нарушением речи это очень сложный процесс осмысления. Его глубина зависит от точности и яркости воссозданных образов. Эта деятельность воображения тесно связана с эмоционально – волевой сферой человека. Сложность речевой деятельности при восприятии художественного произведения создаёт у ребёнка определённые трудности полноценного общения с книгой. Тем не менее стандарт рекомендует ознакомление детей с художественной литературой в соответствии с возрастными особенностями детей.

Художественная литература для детского чтения на сегодняшний день представлена достаточно широко по составу и содержанию: произведения устного творчества народов мира, произведения классической и современной русской и зарубежной литературы различных жанров. Отбор

литературы для ознакомления детей должен определяться следующими требованиями: высокохудожественный уровень литературного произведения; идейная направленность книги, отвечающая задачам нравственного воспитания; разнообразие жанров; богатство тематики; соответствие интересам детей и уровню их литературного развития; доступность; учёт возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка.

С целью создания положительной мотивации и привлечения внимания детей к художественной литературе важно использовать разные формы взаимодействия с книгой: классные часы, викторины, утренники или организовать внеурочную деятельность «В мире книг».

Умение воспринимать и понимать художественное произведение состоит из целого ряда частных умений: умение представить, вообразить картины, изображённые автором; умение находить и понимать изобразительно – выразительные средства языка, с помощью которых автор передаёт картины природы, события, характеры героев; умение устанавливать причинно – следственные связи между частями текста; умение представить образ – персонаж, понять мотивы поступков героев; умение осознавать авторскую позицию, отношение автора к героям и событиям; умение понять главную мысль, идею произведения; умение эмоционально переживать события, происходящие с героями. Целенаправленная и систематическая работа педагога по формированию у младших школьников аналитических умений на основе применения наиболее эффективных приёмов и методов анализа текста особенно необходима для полноценного восприятия художественного произведения. Для того чтобы литературный текст был интересен и понятен учащимся, используются нетрадиционные приёмы работы, такие как: мнемотехника, словесное и графическое рисование, моделирование сюжета, рассказ от лица героя, составление рассказа по аналогии, составление диафильма, анализ текста и другие. Важно помнить, что в результате анализа текста необходимо развить у ребёнка потребность самостоятельного обращения к уже знакомой книге. Формально проведенный анализ литературного текста не может вызвать желание у детей продолжить общение с уже знакомой книгой в свободное время. С целью закрепления интереса ребёнка к книге в классе необходимо оборудовать книжный уголок и организовать работу в нём. Книжный уголок – это элемент предметно – развивающей среды, специально оборудованное место, где ребёнок может самостоятельно работать с книгой. В книжном уголке могут быть выставлены не только книги, но и портреты писателей, поэтов, работы самих учащихся по прочитанным произведениям.

Таким образом, глубоко продуманная и интересная работа педагога с детьми в процессе ознакомления с художественным произведением, тщательно выбранное художественное произведение

могут создать благоприятные условия для полноценного литературного развития младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в реализации ФГОС.

Список использованной литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1599 // Гарант.ру : [сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения: 23.06.2020).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1598 // Гарант.ру : [сайт]. – URL: <http://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 23.06.2020).
3. Гриценко, Э. А. Ты детям сказку Расскажи. Методика приобщения детей к чтению / Э. А. Гриценко. – Москва : Линка-Пресс, 2003. – 176 с.

А.И. Войнова

учитель начальных классов, учитель-логопед
МКОУ Целинная СОШ
Коченевский район
Новосибирская область

Психолого-педагогическое сопровождение формирования навыка совместной деятельности у детей с нарушением интеллекта в процессе обучения

Аннотация: в статье рассматривается специфика работы учителя-логопеда с детьми с нарушением интеллекта; основы работы в группах и парах в начальных классах; представлен пример парной работы на уроке математики.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушением интеллекта, инклюзивное обучение, совместная деятельность, групповая работа, работа в парах.

Современная система образования призвана соответствовать индивидуальным образовательным потребностям личности, а именно: потребности в полноценном личностном становлении и развитии – с учетом индивидуальных особенностей, интересов и мотивов; потребности в органичном вхождении личности в социальное окружение и активном участии в жизни общества; потребности в развитии универсальных трудовых и практических умений, готовности к выбору профессии. Создание в школах возможностей для удовлетворения этих индивидуальных образовательных потребностей становится одной из основных задач образования.

Вместе с тем существуют группы детей, чьи образовательные потребности не только индивидуальны, но и обладают особыми чертами. Включение детей с особыми образовательными потребностями (детей с инвалидностью, детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), детей с особенно-

стями развития, такими, как задержка психического развития, нарушения интеллекта и т.д.) в образовательный процесс школы – это новый подход для российского образования.

Такой подход терминологически связан с процессом, который называется инклюзия в образовании, и, соответственно, образование в русле этого подхода – инклюзивное образование. Инклюзивное образование предполагает социализацию и социальную реабилитацию детей с особыми образовательными потребностями [2].

Опыт организации групповой формы деятельности является актуальным и перспективным, т.к. современное образование требует от школы, а значит и от учителя, сохранить психическое и физическое здоровье детей. Поддержать их инициативность, самостоятельность, сберечь ту оптимистическую самооценку, с которой ребенок приходит в школу, сформировать у него навыки сотрудниче-

ства, общения, научить делать самостоятельный выбор.

Работа в группе позволяет индивидуально регулировать объем материала и режим работы, дает возможность формировать умение сообщать, выполнять работу, использовать прием взаимоконтроля. Возможность самостоятельно оценивать свою работу без привычной пятибалльной системы позволяет соблюсти принцип «отметочной безопасности», развивать интерес к предмету, а использование опорных сигналов (таблиц, схем, рисунков и т.п.) облегчит запоминание изучаемого материала [3].

Когда ученики работают без постоянного контроля со стороны учителя, появляется возможность больше времени уделять отдельным ученикам, или какой-либо группе. Но это не значит, что ученики могут делать, что им захочется, и что в группах они могут быть «сами по себе». Учитель не должен позволять этого. Задача учителя направлять и отслеживать совместную работу всех учащихся. При групповом обучении учащиеся должны работать как группа, а не в группе [4].

Основополагающая идея работы в группах при инклюзивном обучении включает в себя четыре компонента:

- 1) взаимозависимость: все члены группы стремятся достичь общей цели и помогают друг другу в ее достижении;
- 2) индивидуальная ответственность за общий результат: каждый член группы несет ответственность за усвоение им учебного материала и от его успеха зависит успех всей команды;
- 3) сотрудничество: ученики обсуждают, решают проблемы и взаимодействуют друг с другом;
- 4) оценка: учащиеся анализируют и оценивают совместную работу [1].

Эффективность использования групповых форм работы в процессе обучения неоднократно доказывалась на практике. Этой теме посвящены работы педагогов педагогического центра «Эксперимент» (г. Рига, Латвия) (в частности, исследовательская разработка С. Танцорова «Групповая работа в развивающем обучении»)[8].

Большую роль групповым формам обучения отводит А.Б. Воронцов (Председатель правления Международной Ассоциации «Развивающее обучение», Генеральный директор Открытого института «Развивающее образование», кандидат педагогических наук) («Практика развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова»)[6].

На сегодняшний день известен ряд приемов организации парно-коллективной формы обучения, которые обычно называют методиками. Это поабзачная проработка текста (по А.Г. Ривина). Методика, обратная первой, - методика М.Г. Булановской: взаимные диктанты, работа по вопросам,

работа по карточкам, обмен заданиями, темами и другие. В начальных классах школы, на наш взгляд, эффективны взаимные диктанты, вопросники. Они не претендуют на глобальность, хорошо ложатся на классно-урочную систему, вполне доступны для младших школьников и имеют большой образовательный потенциал [5].

Мы в своей практике сочетаем, как правило, парно-коллективную и совместную деятельность учащихся. Например, на уроке математики в третьем классе общеобразовательной школы для осознания, закрепления и обобщения способа решения текстовых задач на вычитание произведения из произведения В своей работе мы применяем такой метод как «методика взаимообмена заданиями». На таком уроке не планируется работа каждого ученика с каждым одноклассником. Пары меняются только в пределах одного ряда (по три пары). Большее количество пар для данной работы нецелесообразно.

По количеству учеников в ряду (шесть человек) оформляются три одинаковых комплекта по шесть карточек с разными текстами задач, решаемых одним способом. Каждый ученик в ряду получает свою карточку. На доске записана инструкция, согласно которой действуют ученики.

Сначала желательно потренироваться в обмене карточками на небольшом количестве пар. Начинать здесь стоит с работы в так называемых динамических парах - четверках, где все работают попарно: сначала - за одной партой («вдоль»), а затем, после обмена карточками, разворачиваются к соседям за соседней партой и, образуя новые пары (поперек), работают в них.

При этом каждый ученик будет решать и объяснять партнеру ту задачу, которую он только что проверял у своего соседа в первой паре. Это обеспечивает лучшее усвоение, актуализирует учебные действия анализа, контроля, оценки и ведет к сокращению ошибок. Работа в сменных парах закончена, когда у каждого ученика в тетради записаны решения всех шести задач[7].

Следующий этап работы - осмысление учебной задачи в процессе контроля и обобщения результатов в групповой работе. Поскольку нельзя исключать возможность ошибки, каждая группа получает карточку с ключом, где записаны решения всех задач, а также письменная инструкция для групповой работы. Чтобы избежать ошибок при парно-коллективной работе, можно после первой задачи проверить у каждого ученика ее решение.

В подобной работе учащимися приобретаются, актуализируются, закрепляются и корректируются (иными словами, формируются) следующие УУД:

- регулятивные - ставить учебную задачу, планировать, осуществлять контроль и самоконтроль, оценку и самооценку;

- познавательные - ориентироваться на способ решения задачи, анализировать, сравнивать, синтезировать, обобщать, работать с инструкцией;
- коммуникативные - владеть диалогической формой коммуникации, ориентироваться на позицию партнера в общении и взаимодействии, учитывать

разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве, договариваться;
- личностные - осознавать степень своего продвижения в учебном материале, проявлять учебно-познавательный интерес, понимать чувства других людей и сопереживать им [7].

Список использованной литературы

1. Багавиева, Г. Учиться совместно очень полезно / Г. Багавиева // Здоровье детей. - Первое сентября. - 2014. - № 3. - С. 50-51.
2. Барбарян, Э. Г. Технология подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья к включению в групповые формы работы в условиях инклюзивного образования / Э. Г. Барбарян // Инклюзивное образование: методология, практика, технология. - 2011. - № 1. - С. 57-60.
3. Корепанова, О. В. Работа в группах как фактор эффективного обучения / О. В. Корепанова // Начальная школа плюс До и После. - 2011. - № 1. - С. 57-61.
4. Лучинина, Е. Д. Особенности использования групповой работы в рамках инклюзивного образования / Е. Д. Лучинина, С. С. Быкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт»: [сайт]. - 2017. - Т. 29. - С. 122-124. - URL: <http://e-koncept.ru/2017/770826.htm> (дата обращения: 23.06.2020).
5. Певцова, Е. Работа в малых группах / Е. Певцова // Учитель. - 2011. - № 4. - С. 35-37.
6. Сковыро, Е. Д. Применение парной и групповой форм работы на уроках в начальной школе / Е. Д. Сковыро // Начальная школа плюс До и После. - 2011. - № 10. - С. 56-59.
7. Холодкова, О. Г. Психология детей младшего школьного возраста: учебное пособие / О. Г. Холодкова, Е. Е. Манакова. - Барнаул: АлтГПА, 2014. - 206 с.
8. Цукерман, Г. А. Развитие учебного сотрудничества / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. - 2004. - № 1. - С. 50-64.

В.А. Голышева

руководитель физического воспитания
ОГБПОУ «Галичский аграрно-технологический колледж
Костромской области»
г. Галич

Роль преподавателя физической культуры в развитии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация: в статье рассматривается роль преподавателя физической культуры в психическом и физическом развитии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: спорт, здоровье, адаптивная физическая культура, дети с ОВЗ, реабилитация.

Спорт совершенствует физические качества
и проверяет моральные.

Лейсан Утяшева

Всем известно, что здоровье- наибольшая ценность в нашей жизни, поэтому спорт должен быть на одном из первых мест в жизни каждого человека. Чтобы ребёнок вырос жизнерадостным, гармонично развитым и трудоспособным, необходима не только умственная, но и физическая активность.

Для современных детей сейчас существуют занятия, которые не требуют физических нагруз-

зок. За компьютерными играми и просмотрами телепередач они проводят много времени. Долг всех взрослых суметь помочь ребёнку заинтересоваться каким-то видом спорта. И большую роль в этом для подростка играет преподаватель физической культуры. На современном этапе возрастает роль учителей физкультуры, работающих в школах, лицеях, колледжах и обучающихся лиц с ограниченными возможностями.

Понятие дети с задержкой психического развития составляют неоднородную группу, так как различными являются причины и степень выраженности отставания их в развитии. Общим для детей с ОВЗ является недостаточность внимания, снижения памяти, трудности регуляции поведения, физические способности.

И я, как преподаватель физической культуры, работающий обучающимися с ОВЗ уверена, что адаптивная физическая культура для данного контингента является очень действительным методом реабилитации.

Адаптивная физическая культура-это комплекс мер спортивно- оздоровительного характера, направленный на реабилитацию и адаптацию к нормальной социальной среде обучающихся с ограниченными возможностями.

Уроки адаптивной физкультуры в колледжах имеют исключительно важное значение. Вы спросите: « Какое?»

У человека с отклонениями в физическом или психическом здоровье спорт формирует:

- потребность быть здоровым;
- желание улучшать свои личностные качества;
- стремление к повышению умственной и физической работоспособности;
- повышение интереса к спорту.

Главная задача преподавателя на всех этапах обучения, находить возможности для формирования у обучающегося глубокой убежденности в важности, полезности, нужности спорта в жизни.

В нашем колледже созданы все условия для повышения эффективности занятий физической культурой и спортом детей с ОВЗ. В учебный план включена дисциплина «Адаптивная физическая культура», существует светлый спортивный зал, тренажерный зал, набор спортивного инвентаря и оборудования.

Рабочая система включает в себя:

- организацию техники безопасности.
- преодоление трудностей поставленной задачи перед обучающимся.
- создание благоприятной атмосферы;
- систематическое участие в различных спортивных мероприятиях

Эмоциональное удовлетворение от успеха- залог будущих достижений.

Так, ведя обучающихся от маленьких начальных успехов к более существенным, а от них к значимым, преподаватель постепенно формирует у каждого ребёнка, с одной стороны, любовь к спорту, с другой – оптимизм и силу воли.

Важно, чтобы каждый урок физкультуры был интересным, красочным, насыщенным. Поэтому я использую в работе мячи яркого окраса (иногда разрисовывают сами дети); мячи разного размера; скакалки различных видов (классическая, атлетическая, детская в которых размещены пластиковые бусины), счетчик прыжков, он очень привлекает

ребят, так как является для них незаменимым показателем в подсчете калорий.

А также физическую активность у детей с ОВЗ пробуждают командные игры, спортивные секции и спортивные праздники.

Командные игры представляют собой естественный вид физических упражнений. Участвуя в них, ребёнок становится более активным, стремительным, контактирующим. Игры учат взаимодействию с коллективом, достижению общей цели.

Спортивные секции неотъемлемая часть в жизни ребёнка, так как любые спортивные занятия развивают физически, снимая психическое напряжение. Полезны они как с повышенной активностью для сброса энергии, так и малоподвижным ребятам для профилактики лишнего веса.

Спортивные праздники в группах детей с ОВЗ необходимы, так как именно на этом мероприятии обучающиеся могут позволить себе не только напрягаться для достижения целей, но и отдыхать морально.

Ведь спортивный праздник- это развлечения. В спортивном празднике могут участвовать все: дети, учителя, родители. Он способствует развитию положительных эмоций, чувства взаимопомощи, дружбы, сопереживания.

Очень эффективным методом воспитания и обучения на уроках физической культуры является поощрение.

Поощрения – это способ выражения положительной оценки поступков и действий ученика в тех случаях, когда он удачно выполнил трудное задание.

К сожалению, этот действенный метод воспитания и обучения чаще всего регулярно не применяется в работе учителя. Нельзя забывать. Что ребята с ОВЗ очень впечатлительные. И любая похвала у них поднимет настроение, простимулирует все начинания, пробудят инициативу, активность, настойчивость и упорство.

Главная проблема ребёнка с ограниченными возможностями здоровья заключается в его связи с миром, в ограничении мобильности, бедности конфликтов со сверстниками и взрослыми, в ограничении общения с природой, доступа к культурным ценностям. И в этом могут помочь физическая культура и спорт, которая позволяет людям с ограниченными возможностями здоровья раскрыть свои способности, стремиться к полноценной жизни, невзирая на проблемы.

Рекомендации педагогу

- Ставьте чёткие цели перед учениками и направляйте их взгляды к достижениям.
- Учитесь и растите каждый день.
- Будьте гибкими и реагируйте на потребности учеников.
- Относитесь к ученику спокойно и доброжелательно.
- Сравнивайте обучающегося с ним самим, а не с другими.

Список используемой литературы

1. Евсеев, С. П. Теория и организация адаптивной физической культуры : учебник / С. П. Евсеев. – Москва : Издательство «Спорт», 2018. – 800 с.
2. Рубцов, А. В. Адаптивная физкультура и спорт : учебник. – Москва : Советский спорт, 2013. – 179 с.

А.А. Давтян

учитель начальных классов
МБОУ «СОШ № 56»
г. Барнаул

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся младших классов с задержкой психического развития (ЗПР)

Аннотация: В статье говорится об особенностях организации психолого-педагогического сопровождения учащихся младших классов с задержкой психического развития. Особое внимание обращается на содержание психолого-педагогического сопровождения учащихся с ЗПР. Описываются основные трудности, которые испытывают учащиеся начальных классов с задержкой психического развития, связанные прежде всего с социальной (в том числе школьной) адаптацией и обучением.

Ключевые слова: учащиеся начальных классов с задержкой психического развития, психолого-педагогическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития, признаки задержки психического развития.

В современном образовании говорят о необходимости организации психолого-педагогического сопровождения детей, чье развитие осложнено действием неблагоприятных факторов. Таких детей принято считать «особенными», ведь работа с ними требует особого подхода и является комплексной. С каждым годом в образовании появляются все новые и интересные формы работы с такими детьми. Не смотря на то, что число детей с ЗПР с каждым годом растет, наша страна не стоит на месте и готова принимать и обучать детей в образовательных учреждениях с максимально комфортными условиями пребывания.

Что же чувствует первоклассник с задержкой психического развития поступив в школу? Конечно же это большой стресс для него, повышенная тревожность, возможно агрессия или наоборот замкнутость. В большей степени, как будет складываться отношение ребенка к школе в дальнейшем, конечно же зависит от специалистов сопровождения, которые будут с ним работать, ну и естественно не без общения с одноклассниками. Статистика показывает, что примерно 40% детей, поступающих в первый класс, имеют временные задержки психического развития, в связи с этим школьная зрелость у таких детей на низком уровне. До 70% первоклассников испытывают проблемы по адаптации, зачастую это приводит к замкнутости ребенка. По данным аттестации примерно около 20 % школьников

не усваивают материал начальной школы, а 30 % учащихся переходят в среднее звено с недостаточным количеством знаний. Большинство детей с ЗПР, столкнувшись со школьными проблемами, в подростковом возрасте приобретают нервно-психические расстройства [5].

Что же такое психолого-педагогическое сопровождение?

Психолого-педагогическое сопровождение – это профессиональная деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в школьной среде.

Прежде чем говорить о психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития, рассмотрим, кого же из детей мы сюда относим.

Задержка психического развития – это нарушение нормального темпа в развитии ребенка.

- Дети, имеющие такой диагноз, отстают в развитии от своих сверстников.

- Задержка психического развития относится к разряду слабовыраженных отклонений в психическом развитии, поэтому занимает промежуточное место между нормой и патологией.

- У детей с ЗПР нет таких тяжелых отклонений, как у детей с умственной отсталостью [5].

Обратим внимание на трудности, которые испытывают дети с ЗПР, связаны прежде всего с социальной (в том числе школьной) адаптацией и обучением.

Темп психического развития у таких детей очень слабый.

Каждый ребенок с задержкой психического развития, по своему индивидуален и степень проявления тоже у каждого своя.

Не смотря на выше перечисленные факторы, можем выделить особенности развития, которые характерны для большинства таких детей.

Незрелость эмоционально-волевой сферы; такому ребенку очень тяжело заставить себя что-либо делать, переключить свое внимание с одного вида деятельности на другой, что приводит к нарушению внимания: неустойчивость, рассеянность, повышенная отвлекаемость. Нарушения внимания могут сопровождаться повышенной двигательной и речевой активностью.

Нарушение восприятия выражается в затруднении построения целостного образа. Например, ребенок с трудом узнает известные ему предметы на неизвестном рисунке, это связано с недостаточным знанием окружающего мира.

Что касается памяти у детей с задержкой психического развития: они лучше запоминают наглядный материал, чем вербальный. Поэтому при обучении таких детей, рекомендуют использовать побольше наглядного материала. Тому подтверждение опытно-экспериментальная работа, которая была проведена с двумя группами детей с задержкой психического развития (одного возраста). Группа детей, которая занималась с помощью наглядного материала, показала более высокий результат в итоговой работе, чем учащиеся, которые обучались без наглядных пособий.

Практически все дети с задержкой психического развития имеют нарушения речи. Поэтому специалисты, которые работают с ними, используют в своей работе материалы для развития артикуляционной моторики. Очень важно сохранять данный вид работы на протяжении всего периода обучения, а не только на начальном этапе. Так как это является важным моментом для развития устной и письменной речи.

У детей с задержкой психического развития наблюдается отставание в развитии всех форм мышления; оно обнаруживается в первую очередь во время решения задач на словесно-логическое мышление. К началу школьного обучения дети не владеют в полной мере всеми необходимыми для выполнения школьных заданий интеллектуальными операциями (анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование).

При этом задержка психического развития не является препятствием на пути к освоению общеобразовательных программ обучения, которые, однако, требуют определенной коррективной в соответствии с особенностями [6].

У детей с задержкой психического развития возникают трудности не только в обучении, но и в

поведении. Они склонны к конфликтным ситуациям, более раздражительны, вспыльчивы, не признают своей вены, с трудом идут на примирение. Некоторым детям важно быть лидером в классе, в то время как другие не требуют особого внимания к себе. Это в очередной раз говорит о том, насколько по разному могут проявлять себя дети с задержкой психического развития. Что же касается обучения, то трудности начинаются уже на начальном этапе обучения чтению и письму.

Обнаруживается небрежность выполнения письменных заданий [3].

Однако наряду с незрелыми психическими функциями у детей ЗПР имеется фонд сохранных психических функций, на которые можно опираться при планировании коррекционных мероприятий.

Но главное эти дети принимают помощь, им бывает достаточно уточняющих вопросов или интонационного выделения значимых слов и предложений.

На коррекционных занятиях большинство детей с задержкой психического развития, предпочитают игровую деятельность. Именно благодаря игровой деятельности, дети становятся более уверенными в себе, менее раздражительными, чувствуют за собой ответственность, готовы помочь товарищу.

Ребенку с ЗПР необходима такая система сопровождения, которая помогла бы ему преодолеть существующие ограничения жизнедеятельности (эффективного взаимодействия, общения с окружающими) и помогла, научила самостоятельно принимать решения, отвечать за них, а также приобретать трудовые или профессионально-трудовые навыки [1].

Служба сопровождения обычно является структурным подразделением образовательного учреждения, которая создается в его рамках и предназначена для осуществления процесса психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся данного учреждения. В службу входят специалисты разного профиля: социальные педагоги, педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, медицинские работники, освобожденные классные воспитатели и др. Все специалисты службы осуществляют совместную деятельность по сопровождению в соответствии с должностными инструкциями, функции всех специалистов четко определены. Но к сожалению не во всех учебных заведениях есть выше перечисленные специалисты, с связи с этим обязанности специалистов распределяются на тех, которые есть.

Каждый ребенок с задержкой психического развития должен иметь дневник наблюдений, который ведет специалист, работающий с ним. В дневнике ведутся записи по обучению, поведению, эмоционального состояния ученика и т.д.

Таким образом, подводя итоги, можно сказать, что сопровождение - не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей, профилактической, защитно-правовой, реабилитационной и оздоравливающей работы с детьми, а именно комплексная деятельность специалистов, направленная на решение задач коррекции, развития, обучения, воспитания, социализации несовершеннолетних [1].

Психолого-педагогическое сопровождение является неотъемлемой частью в образовании детей с задержкой психического развития. Именно благодаря комплексной работе специалистов службы сопровождения, можно смело заявить о положительной динамике в образовании детей с задержкой психического развития. Зачастую благодаря этому дети становятся менее раздражительными, более уверенными в себе и в своих способностях.

Список используемой литературы

1. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе / Н. В. Бабкина // Дефектология. - 2006. - № 4. - С. 38-45.
2. Балужева, Е. Б. Развитие психологических основ учебной деятельности у младших школьников с ЗПР / Е. Б. Балужева. - Ярославль, 2007. - 315 с.
3. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Борякова // Электронная библиотека RuLit : [сайт]. - URL: <https://cutt.ly/Ku5ETib> (дата обращения: 23.06.2020).
4. Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция) / Л. П. Григорьева, Л. И. Фильчикова, С. С. Алиева и др. ; под ред. Л. П. Григорьевой. - Москва : Академкнига, 2002. - 415 с.
5. Зейгарник, Б. В. Патопсихология / Б. В. Зейгарник. - Москва : Академия. - 208 с.
6. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др. - Москва : Академия, 2003. - 272 с.

Н.Н. Дацюк

психолог отделения социальной реабилитации
КЦСОН
г. Барнаул

Особенности психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов

Аннотация: в статье рассматривается специфика работы психолога семьями, воспитывающих молодых инвалидов. Описаны основные виды работы с семьей с особыми потребностями. Даны рекомендации по организации и содержанию работы психолога с семьями, воспитывающих молодых инвалидов.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение семьи, молодые инвалиды, организация и содержание работы психолога.

Сегодня в России проживает 13,2 млн. инвалидов, что составляет 10% населения страны.

Проблема становится актуальной из-за стремительного роста молодых инвалидов. Так, за последние 4 года количество молодых людей с ограниченными возможностями здоровья в РФ увеличилось на 127,7 %.

В семьях родителей или с бабушками проживает 93 % молодых инвалидов, что с одной стороны дает молодым инвалидам дополнительную материальную и психологическую поддержку, с другой стороны приводит к дезорганизации семьи и реорганизации роли родителей (Р.Ф. Майрамян, М.М. Семаго, А.С. Спиваковская и др.).

В связи с этим, проблема оказания помощи семьям, воспитывающим молодых инвалидов становится все более актуальной. Семья в России издавна рассматривалась как институт, осуществляющий руководство воспитанием подрастающего поколения [4].

В течение многих столетий воспитательный потенциал семьи подпитывался и поддерживался традициями русской культуры и усилиями выдающихся отечественных педагогов (Ш.А. Амонашвили, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, С.И. Гессен, Н.А. Добролюбов, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, М.В. Ломоносов, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.) [6].

Проблемы, возникающие в семьях обычных детей, безусловно, сложны, но те трудности, с которыми сталкиваются родители ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеют особенный характер.

Проживание в семье родителей молодых инвалидов перестраивает уклад жизни семьи, подчиняя его проблеме ухода за молодым инвалидом. Именно это не позволяет родителям, в семьях которых проживают молодые инвалиды, оптимально организовать межличностные отношения внутри семьи (как между членами семьи, так и между супругами), также возможность полноценно выстраивать отношения с окружающими.

Семьи, воспитывающие, молодых инвалидов структурно деформированы. Это происходит вследствие постоянной дополнительной психологической нагрузки, которую несут члены семьи, воспитывающие молодых инвалидов. В сложившейся стрессовой ситуации многие родители оказываются беспомощными. Их положение можно охарактеризовать как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик.

Качественные изменения, которые имеют место в таких семьях, проявляются, по мнению В.В. Ткачевой [5], на нескольких уровнях:

1. Психологический уровень.

Стресс, имеющий длительный и постоянный характер, оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей и является исходным условием резкого травматического изменения сформировавшихся в семье жизненных стереотипов.

2. Социальный уровень.

Семья этой категории становится малообщительной и избирательной в контактах. Она сужает круг своих знакомых и ограничивает общение с родственниками в силу особенностей ребенка, а также из-за личностных установок самих родителей.

3. Соматический уровень.

Переживания, выпавшие на долю родителей (особенно матерей) аномального ребенка, часто превышают допустимый уровень переносимых нагрузок, что проявляется в различных соматических заболеваниях, астенических и вегетативных расстройствах [8].

В семьях, воспитывающих молодых инвалидов, вследствие стресса возникают дополнительные трудности и конфликты как результат неудовлетворенных потребностей во взаимоотношениях.

Страдают сексуально-эротическая и психоэмоциональная сферы [2]. Нарушаются и искажаются ролевые позиции в семье, ролевое взаимодействие. Если смотреть в целом, то в семьях, воспитывающих молодых инвалидов, затрудняется выполнение ее основных функций [3].

Вся сложность и многоаспектность проблем семей, воспитывающих молодых инвалидов в зна-

чительной степени находит отражение в психолого-педагогических технологиях сопровождения таких семей.

Для того чтобы помочь семьям, воспитывающих инвалидов молодого возраста, используются все методы социальной, медико- социальной, психологической и педагогической работы. Целью комплексного сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов является социализация и адаптация семей, воспитывающих молодых инвалидов в обществе. Преодоление социальной изоляции таких семей, формирование круга регулярного общения и поддержки.

Концепция психологической помощи семьям, воспитывающим, молодых инвалидов опирается на системный подход, позволяющий оказать семьям комплексную всестороннюю психокоррекционную помощь, включающую их психологическое изучение, консультирование и психокоррекцию [7].

В диагностичеко-коррекционное «поле» деятельности психолога включаются не только молодые инвалиды, но и их родители, либо лица, замещающие их. Семья воспринимается как единый организм, испытывающий проблемы психолого-педагогического характера, в связи с чем психологическая помощь оказывается всей семье (родителям, другим членам семьи), а не только молодым инвалидам.

Традиционно выделяют три вида деятельности психолога: диагностику, консультирование, коррекцию.

Диагностика строится по двум направлениям: диагностическая характеристика молодого инвалида и диагностическая характеристика родителей или лиц, замещающих их. Психологическое изучение состава семей, в которых проживают молодые инвалиды, внутрисемейных отношений и особенностей личности родителей. Залог успешной психокоррекции и социализации молодого инвалида – это полная гармоничная семья, члены которой любят своего ребенка и внимательно относятся к рекомендациям психолога, социального педагога.

Консультирование семьи, воспитывающей молодых инвалидов ориентирует близких молодого инвалида в разрешении психологических проблем. Родителям молодых инвалидов даются рекомендации по оптимизации внутрисемейной атмосферы и нейтрализации межличностных конфликтов. В процессе консультирования психологом молодых инвалидов, осуществляется профессиональная ориентация их.

Работа с родителями молодых инвалидов включает в себя следующие организационные формы: лекции, консультации, совместные занятия с молодыми инвалидами, в ходе которых у родителей формируются навыки наиболее эффективных форм общения и взаимодействия со своими детьми, а также обучение родителей отдельным

психологическим приемам, повышающим степень социальной адаптации.

В рамках коррекционной работы с семьями, воспитывающих молодых инвалидов психолог оказывает родителям психологическую поддержку по преодолению различного рода проблем, связанных с вопросами межличностных отношений, социальной адаптации молодых инвалидов в обществе.

Практика показывает, что психолого-педагогическое сопровождение оказывается более продуктивным, когда с семьей работает команда специалистов, нацеленных на общий результат. В этом случае для каждой конкретной семьи разрабатывается своя индивидуальная комплексная программа реабилитации, в которой объединены элементы психологической коррекции, педагогического воздействия, социальной работы. Работа в команде позволяет избежать ряда проблем, связанных со спецификой работы с семейной системой.

Алгоритм психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов, может быть представлена в виде этапов:

1. Исследование семьи: изучение особенностей функционирования семьи, выявление её скрытых ресурсов, сбор информации о социальном окружении, изучение потребностей родителей и молодых инвалидов, проживающих со своими родителями.

2. Установление контакта, работа по преодолению реакций психологических защит, мотивирование на сотрудничество.

3. Оценка путей оказания психолого-педагогической помощи.

4. Выбор направлений работы в зависимости от результатов диагностики.

5. Работа специалистов по оказанию психолого-педагогической помощи семье, направленной на активизацию социальной позиции родителей, восстановление и расширение социальных связей, изучение возможностей членов семьи опереться на собственные ресурсы.

6. Анализ эффективности достигнутых результатов.

Данный алгоритм может рассматриваться как одно из направлений по социальной адаптации семей, воспитывающих молодых инвалидов.

С целью исключения трудностей в работе самой команды специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение семей, рекомендуется проводить анкетирование социальных педагогов, инструкторов АФК, которые непосредственно работают с семьями молодых инвалидов.

Оказание своевременной комплексной квалифицированной помощи семьям, воспитывающим молодых инвалидов, способствует нормализации жизни семьи, сохранению её целостности. Такая помощь имеет свою специфику и требует совместной работы специалистов: социальных педагогов, психологов, инструкторов АФК, медицинских работников, работников культуры и др.

Список использованной литературы

1. Гуслова, М. Н. Психологическое изучение матерей, воспитывающих детей-инвалидов / М. Н. Гуслова, Т. К. Стурс // Психология. – 2003. – № 6. – С. 17-26.
2. Крахотвил, С. П. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. – Москва : Просвещение, 1991. – 80 с.
3. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачёва. – Москва : Просвещение, 2008. – 239 с.
4. Семейведение. Теория и практика : учебник для академического бакалавриата / С. А. Анисимова и др. ; под ред. О. Г. Прохоровой, Е. И. Холостовой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 379 с.
5. Ткачёва, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья / В. В. Ткачёва. – Москва : ИНФРА-М, 2019. – 160 с.
6. Ткачёва, Е. А. Психокоррекционная работа с родителями, воспитывающими детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Е. А. Ткачёва // Практическая дефектология. – 2016. – № 3. – С. 82-84.
7. Ткачёва, В. В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи молодого инвалида с тяжелыми и множественными нарушениями развития в процессе социализации / В. В. Ткачёва // Итоговый сборник II Всероссийского съезда дефектологов : материалы II Всероссийского съезда дефектологов, Москва, 2-3 ноября 2017 г. / Министерство образования и науки Российской Федерации // Научная электронная библиотека Elibrary.ru : [сайт]. – Москва, 2017. – С. 41-50. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36625793> (дата обращения: 23.06.2020).
8. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юспикис. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 672 с.

Е.С. Дорохова

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
педагогический университет»
г. Барнаул

Анализ семейных взаимоотношений семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра

Аннотация: в статье представлены результаты исследования проблемы родительского отношения к детям с расстройствами аутистического спектра, включающего в себя сочетание познавательного, эмоционального и поведенческого компонентов. Описаны основные психологические особенности детей с РАС, которые обуславливают специфику родительского отношения.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, родительское отношение, семейные взаимоотношения, психологический тип родителя.

В последнее время большинство авторов и научных исследователей приводят статистические данные об увеличении количества детей с расстройствами аутистического спектра (далее - РАС). Введение инклюзивного образования и расширение программ государственной помощи детям с особыми потребностями предполагает работу не только с ребенком, но и с его семьей. Родители являются непосредственными участниками процесса адаптации и социализации.

Расстройства аутистического спектра – это группа расстройств, характеризующихся трудностями в социальном взаимодействии и коммуникации, ограниченностью интересов и стереотипностью поведения. Для них характерны следующие особенности:

- своеобразие когнитивного, моторного и речевого развития,
- трудности в общении и особенности в установлении эмоционального контакта с окружающими,
- поведенческие нарушения (аутостимуляции, генерализованные страхи, протестные реакции, стереотипии),
- наличие полевого поведения,
- особенности сна, питания, освоения социально-бытовых навыков,
- дисфункция сенсорной интеграции.

В связи с этим, таким детям необходимо создание специальных условий и формирование особых взаимодействий. Это оказывает большое влияние на эмоциональное состояние родителей и типы их отношений к ребенку и требует от них дополнительных знаний и эмоциональной включенности.

Семья является неотъемлемой частью во взаимодействии с ребенком, имеющим нарушения в развитии, основным компонентом в созда-

нии оптимальных условий для развития и воспитания. Тема значимости родительского отношения в развитии детей впервые была представлена в рамках психоаналитического подхода (Э. Эриксон, Э. Фромм) [10]. В работах современных исследователей (Е.О. Смирновой, Н.В. Лукьянченко и др.), доказано, что родительское отношение изменчиво и имеет различия между материнским и отцовским. Также авторы указывают на то, что родительское отношение – это единая система различных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов в общении с ним, специфики восприятия и понимания его особенностей. [1, 8].

Понятие «родительское отношение» включает в себя три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Специфику восприятия ребенка составляет когнитивный компонент, спектр различных чувств по отношению к ребенку является составляющей эмоционального компонента. Поведенческие стереотипы в общении с ребенком, стиль воспитания, особенности взаимодействия относятся к поведенческому компоненту [14].

Рождение ребенка с расстройством аутистического спектра дестабилизирует психологическое состояние родителей. Происходит значительное искажение отношений внутри семьи и контактов с социумом. В семье появляется комплекс проблем, среди которых отмечаются продолжительная поведенческая дезадаптация и нарушение форм взаимодействия с окружающими. Родители отказываются от привычных контактов и в ряде случаев скрывают факт, что у них больной ребенок. Лишенными внимания оказываются и старшие дети, формируется страх рождения других детей. Появляются нарушения супружеских взаимоотношений. Такие семьи наиболее подвержены конфликтам и разводам [6, 12].

Анализ эмпирических исследований (В.В. Хитрюк, И.И. Мамайчук, Е.В. Шабанова, Д.Г. Кулина и др.), показывает, что в семье происходит деформация и смещение ценностных ориентиров, снижение внутренней самооценки. В связи с этим семья попадает в группу риска. Основной проблемой, возникающей в семье, является принятие диагноза, а так же понимание причин возникновения, особенностей развития, методов и способов лечения и коррекции, что обусловлено неоднозначностью теорий о происхождении расстройств аутистического спектра, и выбором квалифицированных специалистов. Это приводит семью в депрессивное состояние, которое характеризуется психологическими, соматическими и социальными нарушениями [2, 4, 11].

В исследованиях О.С. Никольской и Е.Р. Бабенской отмечено, что родительское отношение определяет не только особенности развития аутичного ребенка, но и особенности самого родителя. Мать и отец по-разному относятся к ребенку. Матери наиболее подвержены тревоге, раздражительности и депрессии, имеют низкую самооценку и неудовлетворенность своей семейной ролью. Отцы, напротив, испытывают чувство разочарования и вины. Для избегания появления тех же состояний, что и у матерей, отцы принимают меньше участия в воспитании ребенка и большую часть времени проводят на работе, обеспечивая материальный достаток семьи [5].

Для решения проблем, связанных с организацией коррекционно-развивающих условий для детей с аутистическими расстройствами, разработкой конкретных форм помощи в преодолении сложностей психологической и социальной адаптации, необходимо комплексное изучение особенностей стиля семейного воспитания и построение соответствующего профиля родительского поведения.

В рамках оказания психологической поддержки семьям, воспитывающим детей с РАС, обратившихся за помощью, нами была организована исследовательская работа с целью изучения особенностей воспитания, для дальнейшего определения возможностей успешной социально-психологической адаптации не только ребенка, но и его семьи. В исследовании приняли участие 47 семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра в возрасте от 4 до 8 лет. Для достижения вышеизложенной цели использовался ряд диагностических методик.

1. Анкета «Психологический тип родителя» (В.В. Ткачева), целью которой является определение психических свойств родителя, воспитывающего ребенка с отклонениями в развитии [9].

2. Тест – опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), предназначенный для диагностики родительского отношения к вопросам воспитания и общения с ребенком [7].

3. Методика «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), предназначенная для изучения типов и причин нарушений процесса воспитания [13].

Каждая методика была представлена двум родителям, и соответственно оценка результатов осуществлялась индивидуально, что позволило сформировать наиболее достоверный профиль родительского поведения.

Таким образом, в семьях, воспитывающих детей с РАС, у матерей доминирующим психологическим типом является невротический тип, который характеризуется пассивной личностью, не способностью к принятию проблем ребенка. Родители этого психологического типа оправдывают собственную бездеятельность отсутствием прямых рекомендаций со стороны окружающих. Они педагогически не состоятельны, что способствует усложнению структуры нарушения. В этом случае дети подвергаются гиперопеке, что не дает ребенку возможности полноценно развиваться. Проявления инертности и нежелания погрузиться в проблемы ребенка, приводят к трудностям во взаимоотношениях. Родители непоследовательны в своих действиях и требованиях. Межличностные связи приобретают симбиотический характер. Такие матери подсознательно пытаются скрыть дефект ребенка и выдать желаемые результаты развития за реально существующие. У матерей невротического типа часто отмечаются истерики, перепады настроения, затяжные депрессивные состояния.

У отцов преобладает авторитарный тип, который характеризуется активной жизненной позицией, стремлением руководствоваться собственным мнением, не смотря на рекомендации со стороны окружающих. Родители направляют все усилия на поиск лучших специалистов, при этом они не замечают преград и уверены в том, что возможно приближение к уровню нормального развития. В то же время, отцы этого типа не умеют сдерживать свой гнев, они раздражительны и импульсивны. В отношениях с ребенком используют достаточно жесткие формы взаимодействия. Авторитарные отцы зачастую предъявляют к ребенку завышенные требования, не учитывая его реальных возможностей. При этом они отказываются замечать и принимать особенности ребенка, считая, что это индивидуальные особенности развития. Таким образом, можно констатировать, что родителям с указанной позицией свойственна ориентация лишь на свои личные жизненные установки.

Анализ результатов, полученных в виде ответов на тест-опросник родительского отношения, установил, что матери и отцы, воспитывающих детей с РАС, испытывают неоднозначное отношение к ребенку. Так, члены семьи, не веря в будущее ребенка, его способности, недооценивают его реальные достижения, проводят с ним большое количество времени, испытывая при этом раздра-

жение, злость и досаду. Это обусловлено чувством вины перед ребенком и неспособностью установления полноценного эмоционального контакта. Оба родителя предпочитают устанавливать значительную дистанцию между собой и ребенком.

Со стороны матерей отмечается излишняя авторитарность, требования безоговорочного послушания и навязывание своих желаний. Они фиксируют внимание лишь на недостатках детей, не верят в способности детей и не дают им возможности самостоятельного выбора. Матери полностью игнорируют интересы детей, и не дают им возможности самостоятельного выбора и принятия решений. Отцы, напротив, имеют более сдержанную позицию по отношению к детям, и объективно оценивают их возможности.

В ходе анализа семейных взаимоотношений было выявлено, что у родителей присутствуют следующие типы отклонений в воспитании: гиперпротекция, потворствование, недостаточность обязанностей, недостаточность требований-запретов, минимальность санкций, страх потери ребенка. Данные сочетания формируют потвор-

ствующую гиперпротекцию, когда ребенок находится в центре внимания семьи, где удовлетворяются все его потребности.

Таким образом, можно сделать вывод, что родительское отношение является ведущим фактором в развитии ребенка и способствует формированию его личности. Своеобразие развития ребенка, проявляющаяся в особенностях взаимодействия, ограниченности поведения и интересов, способствует возникновению нарушений в эмоциональном отношении к ребенку, в поведении, а также в вопросах воспитания. Так, одни родители фиксируют внимание на недостатках ребенка и на особенностях его поведения. Другие, не замечая нарушений и специфических особенностей, преувеличивают его возможности. А третьи, фиксируют свое внимание на недостатках ребенка, но в то же время находятся в психологической зависимости с ним. Но во всех случаях у родителей отмечается неспособность адекватно оценить уровень развития ребенка, неуверенность в воспитании и нестабильность в отношении к ребенку.

Список использованной литературы

1. Аликин, И. А. Нормативная динамика родительского отношения в современном обществе: возрастной и гендерный аспекты / И. А. Аликин, Н. В. Лукьянченко // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. - 2012. - № 4 (22). - С. 228-234.
2. Кулина, Д. Г. Родительское отношение к детям с расстройствами аутистического спектра / Д. Г. Кулина, Н. В. Яковлева // Личность в меняющемся мире. - 2017. - № 4 (16). - С. 21-47.
3. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом / И. И. Мамайчук. - Санкт-Петербург : Речь, 2007. - 288 с.
4. Нестерова, А. А. Стигматизация и предрассудки в отношении родителей, воспитывающих ребёнка с расстройствами аутистического спектра / А. А. Нестерова, В. В. Хитрюк // Вестник Московского государственного областного университета. - 2018. - № 4. - С. 50-61.
5. Никольская, О. С. Аутичный ребёнок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. - Москва : Теревинф, 2016. - 288 с.
6. Основы психологии семьи и семейного консультирования : учебное пособие / под ред. Н. Посысоева. - Москва : Юрайт, 2018. - 266 с.
7. Психологические тесты : в 2 т. / под ред. А. А. Карелина. - Москва : ВЛАДОС, 2003. - Т. 2. - 248 с.
8. Смирнова, Е. О. Методика диагностики структуры родительского отношения и его динамика в онтогенезе ребёнка / Е. О. Смирнова, М. В. Соколова // Психологическая наука и образование. - 2005. - № 4. - С. 83-91.
9. Ткачёва, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья : учебник / В. В. Ткачёва. - Москва : ИНФРА-М, 2017. - 281 с.
10. Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм. - Москва : АСТ, 2010. - 256 с.
11. Шабанова, Е. В. Внутрисемейное функционирование и психологические защиты родителей, воспитывающих ребёнка с расстройствами аутистического спектра / Е. В. Шабанова // Вестник СПбГУ. - 2014. - № 4. - С. 51-56.
12. Шац, И. К. Больной ребёнок и его семья: формы и возможности психологической помощи : учебное пособие / И. К. Шац. - Санкт-Петербург : СпецЛит, 2016. - 303 с.
13. Эйдемиллер, Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии : методическое пособие / Э. Г. Эйдемиллер ; под ред. Л. И. Вассермана. - Москва : Фолиум, 1996. - 48 с.
14. Якимова, Т. В. Психология семьи : учебник и практикум / Т. В. Якимова. - Москва : Юрайт, 2017. - 345 с.

Ю.Е. Евтушенко

учитель английского языка

МБОУ Кытмановская СОШ № 2 им. А.И. Долматова

с. Кытманово, Алтайский край

Использование изографов для формирования словарного запаса младших школьников с задержкой психического развития на уроке иностранного языка

Аннотация: в статье рассматривается возможность употребления изографов при обучении младших школьников, имеющих диагноз ЗПР, иностранному языку. Особое внимание уделяется особенностям данной группы детей, а также рекомендациям по организации работы с данными методом обучения.

Ключевые слова: изографы, дети с ЗПР, иностранный язык, словарный запас, лексика, память, мышление, внимание.

Всё большую актуальность набирает проблема обучения детей с задержкой психического развития иностранному языку в условиях общеобразовательной школы.

Дети с ЗПР отличаются низким уровнем подготовок обучению иностранным языкам, так как это связано с низким уровнем развития таких познавательных процессов как память и мышление [2]. Соответственно, выделяются следующие трудности при обучении:

- 1) замедленное усвоение лексического материала, синтаксиса и их использования в речи;
- 2) трудности при аудировании устной речи;
- 3) задержка в усвоении форм диалогической речи [4].

Так же следует сделать акцент на развитие внимания, ведь его недостаточное развитие может привести к пропускам или перестановкам букв, слогов, путанице в написании близких по начертанию букв (часто в зеркальном виде), что приводит к замедлению работы, быстрой утомляемости и стойкому специфическому нарушению письма – дисграфии [1, с. 24].

Так как иностранный язык характеризуется коммуникативной направленностью, необходимо создать условия для усвоения лексического минимума, учитывая возможности и интересы детей младшего школьного возраста.

Применительно к данной группе обучающихся ввод новых словарных единиц лучше сопровождать демонстрацией наглядного материала. Удачным решением можно назвать использование изографов в процессе обучения иностранному языку. Изографы – это картинки, на которых слова нарисованы буквами, различным образом расположенные в пространстве и оптически похожие на предмет, в названии которого используются эти буквы. Изографы помогают учащимся запомнить правописание английских слов, развивают вооб-

ражение, фантазию, так как, чтобы найти слово, необходимо составить его из всех букв, с помощью которых представлено изображение данного слова [3]. Таким образом, формируется внимание, активизируются процессы памяти и мышления.

Ниже даны примеры изографов:



Рис. 1. T-shirt – футболка



Рис. 2. bed – кровать



Рис. 3. hat – шляпа



Рис. 4 table – стол

Таким образом, введение изографов в процесс обучения младших школьников с ЗПР иностранному языку является целесообразным, так как этот метод является наглядным, формирует внимание и развивает память, что, учитывая особенности обучения иностранному языку и комплексное развитие ребенка, позволит добиться положительных результатов в обучении.

Список использованной литературы

1. Богданова, Т. Г. Диагностика познавательной сферы / Т. Г. Богданова. – Москва : Роспедагентство, 1994. – 68 с.
2. Гальскова, Н. Д. Практические и общеобразовательные аспекты обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 5. – С. 6-11.
3. Жданова, С. Р. Обучение лексике в начальной школе с помощью изографов / С. Р. Жданова // Английский язык в школе. – 2015. – № 4 (52). – С. 51-59.
4. Халилова, Г. З. Обучение английскому языку младших школьников с задержкой психического развития / Г. З. Халилова // Казанский вестник молодых ученых. Традиции и инновации в методике преподавания иностранных языков. – 2018. – № 5 (8). – Т. 2. – С. 2-16.

О.Б. Захарова

магистр
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
педагогический университет»
г. Барнаул

Формирования познавательного интереса у младшего школьника с умственной отсталостью

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования познавательного интереса у младшего школьника с умственной отсталостью. Рассмотрены определения таких понятий как: интерес, умственная отсталость, познавательный интерес. Выделены особенности познавательной сферы данной категории учащихся. Проанализированы разные виды интересов у детей с умственной отсталостью. Даны рекомендации по повышению познавательного интереса.

Ключевые слова: умственная отсталость, познавательные процессы, познавательный интерес.

Проблема формирования познавательного интереса у школьника существует, очень давно. Еще К.Д. Ушинский говорил: «учение лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в ученике охоту к овладению знаниями. Приохотить ребенка к учению гораздо более достойная задача, чем приневолить».

Проблему познавательного интереса изучали разные ученые в психологии Б.Г. Ананьев, М.Ф. Беляев, Л.И. Бажович, С.Л. Рубенштейн, Г.И. Щукина, Н.Р. Морозова и др.

В настоящее время перед учителями начальной школы обучающихся детей с ОВЗ, а именно с умственной отсталостью проблема формирования

познавательного интереса одна из сложных. Умственная отсталость – это стойкое необратимое нарушение преимущественно познавательной сферы, возникающая в следствие органического поражения коры головного мозга. (Выготский Л.С.)

Данной категории обучающихся свойственны особенности в познавательных процессах, а именно:

- интеллектуальная пассивность, равнодушные к происходящему;
- снижение мотивации;
- стереотипность мышления;
- нарушение критичности мышления;
- недостаточность недеференцированность и бедность восприятия;

Это только часть нарушений свойственных данной категории обучающихся.

Такая особенность как интеллектуальная пассивность, равнодушие к происходящему говорит нам о том, что обучающийся не проявляет особого интереса, рвения, личной заинтересованности в процессе обучения.

Интерес – это реальная причина социальных действий, лежащих в основе непосредственных побуждений, мотивов, идей и т.п. – участвующих в них индивидов, социальных групп, классов; объективное основание, – как отношение личности к предмету.

Интерес – особая психологическая потребность личности в определенных предметах и видов деятельности как источниках желанных переживаний и средствах достижения желанных целей (Б.И. Додонов).

Интерес – мотив, который действует в силу своей осознаной значимости и эмоциональной привлекательности (С.Л. Рубинштейн).

В каждом из этих определений говорится о мотивах личности, которые движут личностью в процессе деятельности, это может быть желание достигнуть цели, желание чем то обладать, желание быть первым и т.д.

Из этих научных определений самым близким и понятным мне, является определение С.Л. Рубинштейна так как в нем, указано, что интерес это что то лично осознано значимое и эмоционально привлекательно для человека, имеет свою ценность. Ценности для каждого человека свои и в разные возрастные периоды они могут измениться. Если изменяются ценности, значит могут измениться и интересы.

В психологии разработаны различные классификации интересов А.Г Ковалёв составил следующую классификацию:

1. По содержанию (направленности):

- а) материальный (с подвидами);
- б) общественно-политический;
- в) профессионально-трудовой;
- г) познавательный: учебный, специально-научный;
- д) эстетический;
- е) читательский;
- ж) спортивный и другие.

2. Непосредственный, опосредствованный:

а) непосредственный- интерес к самому процессу деятельности: процессу познания, в том числе – овладению знаниями, процессу труда, творчеству.

б) опосредованный – интерес к результатам деятельности: образовательному цензу, приобретению профессии, служебному или общественному положению, ученому званию, материальным результатам.

3. По уровню действенности:

а) пассивный- созерцание;

б) активный – действие.

4. По объему: (характеризует структуру интересов личности)

а) широкий- многим интересуется, глубоко разбирается;

б) узкий любознательность, нет постоянного увлечения.

5. По глубине:

а) глубокий – стремление глубоко проникнуть в предмет познания, в совершенстве овладеть профессией;

б) поверхностный – легкомысленность в практике, верхоглядство в познании.

6. По устойчивости:

а) устойчивый- развитые способности и глубокое сознание своего долга и призвания;

б) неустойчивый – антипод первого характерен и детям и взрослым.

Автор данной классификации утверждал, что в реальной жизни все эти виды переплетены между собой.

Исходя из опыта своей работы, наблюдая за учащимися начальной школы, с умственной отсталостью взяв за основу данную классификацию можно сделать вывод: интересы детей, часто носят материальный характер «за конфетку» «за оценку» и т.д. Интерес может носить как непосредственный так и опосредствованный характер, это зависит от конкретного ученика, так и от степени выраженности умственной отсталости. По уровню действенности он чаще пассивный, от педагога требуется стимулирование ученика, по объёму узкий, часто носит характер любознательности. По глубине поверхностный. По устойчивости неустойчивый.

Опираясь на свой личный опыт и наблюдения за учениками, во время работы с ними на уроках и на внеклассных мероприятиях, я делаю вывод о том, что у данной категории детей низкий познавательный интерес.

Г. И. Шукина познавательный интерес- избирательная направленность, включающая в себя мотивационный, содержательно-деятельностный и эмоционально оценочный компонент, возникающая при включении младших школьников лично значимую для них деятельность.

Данный автор так же считает, что познавательный интерес занимает одно из центральных мест среди других мотивов учения и как мотив учения носит бескорыстный характер.

Ценность познавательного интереса заключается в том, что:

1. от него зависит не только продуктивность овладения знаниями, способами познавательной деятельности, но и общий тонус всей учебной деятельности;

2. сама природа интереса, как деятельности имеет объективно-субъективные основы;

3. интерес возбуждает мысли, эмоции, волю;
4. проявляет закономерности перехода внешнего во внутреннее, что составляет суть развивающего обучения.

Так же автор выделила стадии развития познавательного интереса:

1. Любопытство
2. Любознательность
3. Познавательный интерес (познавательная активность)
4. Теоретический интерес

Исходя из ценностей, которые выделяет автор, какое определение она отдает познавательному интересу. Я делаю вывод о том, что познавательный интерес носит личный характер и занимает важную роль в развитии ученика

Г.И. Щукиной была разработана «методика с конвертами» Цель ее выявить уровень познавательного интереса младших школьников. Испытуемому предлагаются задания в конвертах, оцениваются которые в баллах и выделяются 3 уровня познавательного интереса:

1. Высокий 15-18 баллов: высокая познавательная активность; увлеченный процесс самостоятельной деятельности, стремление к преодолению трудностей.

2. Средний 10-14 баллов: познавательная активность, требующая побуждений учителя; зависимость самостоятельной деятельности от ситуации; преодоление трудностей с помощью других, ожидание помощи

3. Низкий 6-9 баллов: познавательная инертность; мнимая самостоятельность действий; полная бездеятельность при затруднениях.

Среди группы учащихся с умственной отсталостью преобладают будут низкий и средний уровень это связано с особенностью познавательных процессов у младших школьников с умственной отсталостью.

Для того чтобы повысить уровень познавательного интереса у учащихся с умственной отсталостью в начальной школе педагогу нужно:

- Использовать игровые формы как доминирующие (игра является средством обучения и коррекции).

- Использовать эмоции, в целях пробуждения познавательных потребностей и повышения мотивации обучения.

- Использовать различные предметы и включать предметы в активную деятельность.

- Разбивать материал на части, постепенно усложняя его.

- Переход от действий по подражанию к действиям по образцу, по речевой инструкции, которая четко произнесена.

- Частая смена видов деятельности на уроке

Познавательный интерес- это важный мотив при обучении младших школьников. Если у ученика есть этот интерес, то у него есть шанс стать наиболее успешным в обучении. Важным условием при этом будет правильно организованная направляющая, целенаправленная деятельность педагога.

Список использованной литературы

1. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. - Москва : Политиздат, 1978. - 272 с.
2. Интерес как основа учебной мотивации. - URL: <https://cutt.ly/viw8Baz> (дата обращения: 24.06.2020).
3. Основы коррекционной педагогики : учебно-методическое пособие / авт.-сост. Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева. - Саратов : Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, 1999. - 110 с.
4. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. - Москва : Педагогика, 1988. - 203 с.

Т.Э. Зеленицкая

учитель истории

КГБОУ «Железногорская школа-интернат»

г. Железногорск Красноярского края

Из опыта организации проектной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация: проектная деятельность актуальна в рамках современного школьного образования и направлена на развитие познавательных способностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В статье приведен опыт организации проектной деятельности с обучающимися школы-интерната. Особое внимание уделено результатам совместной работы над международным проектом учителей, школьников и их родителей.

Ключевые слова: подростки с интеллектуальными нарушениями, метод проектной деятельности, международный проект, грант, гражданская идентичность, Детский Русский Образовательный Центр в Пекине, положительная динамика в обучении.

«Скажи мне, и я забуду,
покажи мне, и я не увижу,
вовлеки меня, и я научусь»
(Китайская пословица)

Меня, как учителя, часто волнует вопрос: «Как продумать и построить учебно-воспитательный процесс, чтобы каждого, даже самого пассивного ученика школы-интерната вовлечь в работу, дать ему возможность высказаться, реализовать собственные наклонности, индивидуальные способности?» На помощь здесь приходит метод проектной деятельности. В последние годы его стали часто использовать в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями.

«Проект» в переводе с латинского – «брошенный вперед» толкуется как план, замысел, предвещающий его создание.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) ставит перед школой новые задачи: создание образовательной среды, мотивирующей обучающихся к активному использованию полученных знаний в жизни, стремлению быть востребованными в окружающем мире, сделав свою жизнь яркой и интересной. Проектная деятельность относится к методам и приемам компетентного подхода в обучении детей с ОВЗ, так как способствует формированию ключевых компетенций у обучающихся, готовит их к реальным условиям жизнедеятельности, выводит процесс обучения и воспитания из стен школы-интерната в окружающую действительность.

Использование технологии проектной деятельности в образовательном процессе обучающихся с ОВЗ эффективно для развития школьников, педагогов и родителей, так как способствует

повышению творческой и профессиональной активности педагогов, развитию у детей познавательных, коммуникативных, регуляторных способностей, установлению доверительных детско-родительских отношений, которые наполняют жизнь обучающихся и взрослых новым содержанием.

Примером успешного использования данной технологии стал международный проект «Государственные праздники России», который выиграл грант в размере двухсот тысяч рублей в Фонде Михаила Прохорова. Проект направлен на создание условий для межкультурной коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в условиях школы – интерната в масштабе, выходящем за рамки образовательного учреждения, преодоления пассивной жизненной позиции у подростков с интеллектуальными нарушениями.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- организовать работу по творческому взаимодействию с русскоязычными детьми, обучающимися в Русском Детском Образовательном центре г. Пекина, объединив ее темой «Государственные праздники России»;
- стимулировать обучающихся Русского Детского Образовательного центра в Пекине к изучению истории России за ее пределами;
- организовать обмен и совместные выставки творческих работ на заданные темы обучающихся из двух стран;

- провести конкурс рефератов среди обучающихся школы-интерната, лучшие из которых отправить для ознакомления детям в Русский Детский Образовательный центр в Пекине.

Уникальность проекта состоит в возможности реализации подростками своих творческих способностей, выразить свое отношение к родной стране, поделиться своими мыслями и знаниями в области истории России с русскоязычными детьми, проживающими в другой стране. Проект способствует взрослению ребят, их патриотическому воспитанию, а также помогает познавать мир, определять в нем себя, выражать свою гражданскую идентичность.

Работа над реализацией проекта «Государственные праздники России» способствует преодолению пассивной жизненной позиции у подростков с ментальными нарушениями, формирует интерес к изучению истории России, способствует развитию творческих способностей у обучающихся с ОВЗ.

За время работы над проектом проделана большая работа по установлению и поддержанию дружественных взаимоотношений с китайской стороной, Детским Русским Образовательным Центром в Пекине. В рамках проекта проведены запланированные совместные мероприятия по теме:

«Государственные праздники» – «День космонавтики» и «День Победы».

Так, по теме «Космос» обучающиеся школы-интерната, совместно с родителями, подготовили свои рисунки и сочинения. Лучшие работы по электронной почте были отправлены в Пекин. Обучающихся Центра познакомили с творческими работами детей из России, при помощи связи WeChat была проведена видеоконференция. В режиме онлайн обучающиеся с ОВЗ «присутствовали» на мероприятии, посвященном Дню космонавтики в Пекине. Результатом этой совместной работы стала выставка детских рисунков на тему освоения космоса. Лучшие работы обучающихся с ОВЗ и групповая работа обучающихся Центра в Пекине были высоко оценены на Всероссийском конкурсе детского рисунка в г. Оренбурге (1-е и 2-е места).

Высокая оценка результатов работы в проекте стимулировала обучающихся школы-интерната к дальнейшей работе. Ко Дню Победы школьники готовили рисунки и писали письма ветеранам Великой Отечественной войны. В свою очередь, дети в Русском Центре в Пекине, получив материалы из России стали участниками ряда мероприятий, посвященных Дню Победы. Они посетили памятник солдату-освободителю на территории Русского культурного центра, примерили солдатские пилотки, подержали в руках кусочки хлеба, по весу напоминающие те, которые по карточкам выдавали в блокадном Ленинграде. Фотоотчет об участии в этих мероприятиях был отправлен в школу-интернат.

Кроме этого, лучшие рисунки участников проекта были отобраны на международную вы-

ставку «Дружат дети всей земли», организованную UNICEF, Шанхайской Организацией Сотрудничества и представительством организации Россотрудничества в Пекине. Эта выставка побывала в нескольких городах Китая – Пекине, Циньхуандао, на острове Хайнань, в городе Хайкоу, где имела большой успех.

Рисунки наших ребят, участников проекта, были отмечены дипломами, которые подписали руководитель представительства Россотрудничества в Китае, Б.А. Коннов и Генеральный секретарь Шанхайской Организации Сотрудничества, господин Р.К. Алимов.

В результате проведенной работы каждый ученик с ОВЗ, участник проекта, получил неповторимый опыт общения с ребятами, проживающими в другой стране, новые знания об истории России. Дети с особыми образовательными потребностями проявили интерес не только к общению с русскоязычными детьми, проживающими в Пекине, но и чувство ответственности за ту работу, которую проводили в рамках проекта с русской стороны.

После общешкольного мероприятия, на котором участники проекта получали заслуженные награды и делились своими впечатлениями от работы в проекте, обучающиеся с ОВЗ из других классов школы (массово) изъявили желание участвовать в следующем этапе проекта, посвященном празднованию Нового года в России и Китае [1].

В связи с непредвиденными обстоятельствами, заместитель директора Русского Детского Образовательного центра в Пекине, Е.А. Ивинская вынуждена была вернуться на Родину, в Белоруссию, но до своего отъезда она познакомила нас с педагогами из частной лицензированной международной школы «ThinkFirst» в Пекине, с которой мы продолжили сотрудничество на третьем этапе проекта. В запланированные сроки обучающиеся школы-интерната подготовили рисунки на тему «Новый год в России» и написали рефераты об истории возникновения этого праздника. Участники проекта из 6 класса нарисовали и подписали поздравительные открытки для китайских детей.

В ответ на это из Пекина пришли видеопоздравления от детей на китайском языке и фотографии поделок и рисунков на тему «Новый год по лунному календарю». В день празднования Нового года в Китае в школе-интернате прошло общешкольное мероприятие, на котором участники проекта представили свои работы и рассказали о традициях празднования Нового года по лунному (восточному) календарю. Таким образом, проект дал возможность общения и с китайскими детьми, носителями языка, что не было запланировано. Обучающиеся школы-интерната узнали много нового из истории празднования Нового года не только в России, но и в Китае.

Отмечаемая положительная динамика у обучающихся, участников проекта.

Среди обучающихся, участников проекта 5 подростков (29%) имеют различные нарушения со стороны эмоционально-волевой сферы и за весь период проектной деятельности они не совершали правонарушений. У детей наблюдается положительная динамика в развитии ЭВС, снижение выраженности различных форм агрессии – физической, вербальной, негативизма, раздражительности. У обучающихся повысился уровень удовлетворенности школьной жизнью, значительно сплотились классные коллективы.

Проект стал особенно продуктивным в работе по формированию познавательной компетенции у детей с ментальными нарушениями, повышению самооценки у подростков, адаптации их в школьном коллективе и в обществе в целом, он помогает обучающимся с ОВЗ преодолевать путь «от изоляции до интеграции».

Достижения обучающихся на всех этапах проекта объявлялись на общешкольных мероприятиях, родительских собраниях, в выпусках школьной «Живой газеты» (грантополучателя Фонда Михаила Прохорова 2014г.), на школьных стендах. Дети и их родители гордятся тем, что приняли участие в реализации проекта.

Все запланированные мероприятия в ходе реализации проекта выполнены. Проект осуществил редкую возможность общения детей с ОВЗ с детьми, проживающими в Китае. Для многих из участников проекта этот опыт стал уникальным и может больше не повториться в их дальнейшей жизни в силу объективных обстоятельств.

В ходе реализации проекта руководитель столкнулся с некоторыми проблемами. Так, третий этап проекта «Новый год» проводился совместно с обучающимися из международной частной лицензированной школы «ThinkFirst» в Пекине вместо запланированной работы с Русским Детским Образовательным Центром. Но это обстоятельство имело положительное влияние на результаты проекта, так как обучающиеся школы-интерната общались с носителями языка и получили дополнительную занимательную информацию о праздновании Нового года по восточному календарю.

Результаты, полученные в ходе реализации проекта.

1. Благодаря поддержке данного проекта, осуществленной в рамках благотворительной деятельности на средства, представленные Фондом Михаила Прохорова, в Железнодорожной школе-интернате создан современно оборудованный (в соответствии с требованиями ФГОС) кабинет истории, в котором проводятся уроки и внеурочные мероприятия с использованием ИКТ технологий.

2. Организована работа по творческому взаимодействию с русскоязычными детьми, обучающимися в Русском Детском Образовательном Центре в Пекине, с китайскими детьми, обучающимися

в международной частной лицензированной школе «ThinkFirst» в Пекине. Благодаря работе над проектом обучающиеся с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями) смогли пообщаться с детьми, проживающими в другой стране, оценить творческие работы друг друга, а на третьем этапе – услышать иностранную речь и узнать о некоторых традициях празднования Нового года по восточному календарю в Китае.

3. У обучающихся школы-интерната расширился круг представлений об истории своей страны, ее традициях, Государственных символах и праздниках, исторических памятниках, расположенных в родном городе.

4. За время реализации проекта организовано тесное взаимодействие школы с семьями обучающихся.

5. У подростков, участников проекта наблюдается повышение учебной мотивации: обучающиеся 8 (7) класса улучшили свои результаты по предметным областям – «История», «Русский язык и литература», «ИЗО». Обучающиеся 6 (5) класса успешно прошли пропедевтический (подготовительный) период перед изучением предмета «История» в 7-ом классе.

6. Участие подростков с ОВЗ в международной выставке и всероссийском конкурсе рисунков значительно повысило их самооценку, способствовало формированию положительных личностных качеств, воспитанию активной жизненной позиции, чувства патриотизма и гражданской идентичности.

7. За время работы над проектом обучающиеся с ментальными нарушениями, совместно с их родителями, научились выбирать нужное из потока информации для написания рефератов на заданную тему.

8. Учителя-предметники школы-интерната отмечают положительную динамику в развитии связной устной и письменной речи у обучающихся, участников проекта.

9. Через организацию внеурочной проектной деятельности проводится профилактика отклоняющегося поведения среди подростков с ОВЗ.

Таким образом, цели проекта достигнуты: благодаря финансированию проекта созданы условия для максимального вхождения детей с ограниченными возможностями здоровья в социально-активную жизнь школы и города. Отмечается повышение интереса обучающихся к изучению истории родной страны, города. У 25% активных участников проекта улучшилось качество знаний по предмету «История» (8 класс), у 23,5% обучающихся 6, 8 классов по предметам «Русский язык» и «Литература».

Родители обучающихся с ОВЗ – участников проекта стали больше интересоваться успехами своих детей в школе, посещать родительские собрания, у них сложилось положительное отношение к школе-интернату.

Стремление к общей цели сплотило ребят – участников проекта, укрепило их классные коллективы. Обучающиеся 8 «Б» и 6 «А» классов стабильно занимают призовые места в общешкольных мероприятиях, являются активными участниками городских и общешкольных акций. Совместная работа над проектом способствовала воспитанию у детей с ОВЗ активной жизненной позиции. Среди обучающихся двух классов нет нарушителей дисциплины в школе и во внеурочное время.

Создание современно оборудованного кабинета истории на средства гранта способствует повышению мотивации к изучению предмета у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, улучшает эффективность образовательного про-

цесса. У обучающихся повышается познавательная активность, развивается наглядно-образное мышление, вербальные коммуникативные навыки.

Фото и видео материалы проекта широко используются в ходе учебной и воспитательной работы с обучающимися школы-интерната.

Поддерживаются профессиональные контакты с учителями из международной частной лицензированной школы «ThinkFirst» в Пекине для дальнейшего сотрудничества.

Китайская сторона выразила благодарность администрации школы-интерната за совместную проектную деятельность и заинтересованность в переводе данной статьи на английский и китайский языки и публикации ее в Пекине.

Список использованной литературы

1. Китайский Новый год в 2017 году // Год за Годом : [сайт]. – URL: <https://godzagodom.com/kitajskij-novyj-god-v-2017-godu-data-prazdnovaniya/> (дата обращения: 24.06.2020).

Е.М. Злобина

учитель-логопед

МБОУ «Гимназия №42»

Н.А. Чушева

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»

г. Барнаул

Логопедическое сопровождение обучающихся с нарушениями речи в условиях общеобразовательной школы

Аннотация: в статье рассматриваются организационные и содержательные аспекты логопедического сопровождения в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, психолого-педагогическое, логопедическое сопровождение.

Психолого-педагогическое сопровождение выступает сегодня как комплексная технология, поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации и как системная деятельность, предполагающая взаимодействие разнопрофильных специалистов, в процессе которой создаются условия, необходимые для дальнейшего успешного обучения и развития ребенка [1].

Анализ истории становления психолого-педагогического сопровождения, позволяет констатировать тот факт, что большинство авторов рассматривают данную систему чаще в отношении

деятельности психологов или педагогов образовательной организации. Однако, следуя логики понимания теоретико-методологических основ психолого-педагогического сопровождения, и с учетом того, что речевая функция выступает одной из важнейших психических функций человека, необходимо в структуре психолого-педагогического сопровождения выделить как структурный компонент – логопедическое сопровождение.

Теоретические основы логопедического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья представлены в работах Г.В. Бабиной, Л.И. Беляковой, В.К. Воробьевой, О.С. Орло-

вой, Т.В. Тумановой, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой [1, 2].

Представим опыт организации логопедического сопровождения в условиях общеобразовательной школы МБОУ «Гимназия № 42», г. Барнаула. Цель деятельности учителя-логопеда – создание условий, способствующих предупреждению и исправлению нарушений речевого развития, а также дальнейшему развитию устной и письменной речи у обучающихся для успешного освоения образовательной программы [3].

Задачи.

1. Создать предпосылки для предупреждения трудностей, возникающих первоначально при обучении грамоте: устно-речевых, операционных и функциональных.

2. Сформировать представления, необходимые для стойкого и правильного овладения навыком письма, произвольными и осознанными операциями и способами действия с речевыми единицами.

3. Создание адекватных средовых условий для детей с нарушениями речи с учётом их индивидуальных особенностей и возможностей [3].

4. Пропаганда логопедических знаний (консультативная работа с учителями и родителями).

Рассмотрим содержание этапов логопедического сопровождения.

1. Диагностический этап. В первые две недели сентября начинается работа по обследованию устной речи первоклассника. Работа с детьми 2-4-х классов должна быть направлена на изучение письменной речи. Диагностическая работа происходит в соответствии с основными принципами логопедического обследования (комплексности, системности, деятельностного подхода, динамического изучения, качественного анализа полученных данных). С учётом логопедического заключения, психофизиологических особенностей и возраста в дальнейшем комплектуются группы.

2. Проектный этап. На данном этапе разрабатывается программа логопедического сопровождения, перспективные планы коррекционно-логопедической работы с детьми, нуждающимися в логопедической помощи. В том случае, если у ребенка имеется статус «обучающий с ОВЗ», подтвержденный ПМПК, составляется совместно с другими участниками психолого-педагогического сопровождения (психолог, учитель, социальный педагог) индивидуальный образовательный маршрут.

3. Деятельностный этап. В рамках данного этапа проводится коррекционно-развивающая работа по ранее утверждённой программе.

С первоклассниками проводится работа по коррекции устной речи, профилактика нарушений письменной речи. Коррекция звукопроизношения

происходит на индивидуальных занятиях. Работа выстраивается по принципам дифференцированного, поэтапного, комплексного подходов с использованием разнообразных игр и упражнений, позволяющих развивать слуховое внимание и память, фонематические процессы, словесно-логическое мышление, воображение.

Динамика речевого развития ребенка фиксируется в речевой карте. С первоклассниками проводятся и групповые занятия, где совершенствуются навыки звуко-буквенного анализа и синтеза, развиваются и закрепляются графомоторные навыки и умения, используются упражнения для двухполушарного развития мозга.

Для каждой группы составляется поурочное планирование. Группы формируются согласно имеющимся нарушениям. При этом сформированные группы лабильны, т.е. «скорректированные» дети отчисляются, а другие занимают их место.

Содержание работы определяется теми трудностями, которые испытывают дети при овладении фонетическим, лексико-морфологическим, морфологическим, синтаксическим и словообразовательными принципами письма. На занятиях у обучающихся развиваются фонематические процессы, формируется способность определять морфемную структуру слова, осуществляется работа по формированию навыков использовать её в словообразовании и словоизменении, а также используются различные упражнения, направленные на формирование невербальных форм общения.

Логопедическое сопровождение обучающихся включает в себя взаимодействие всех субъектов, принимающих участие в обучении и воспитании – это и учителя начальных классов, психолог, родители, медицинский работник и социальный педагог.

Подобного рода взаимодействие обеспечивает индивидуально-ориентированную помощь ребенку с учётом особенностей его психофизического развития и обеспечивает стабильный результат логопедической помощи.

Работа с родителями первоклассников должна начинаться в начале учебного года. Могут быть использованы различные формы работы:

- выступления на родительских собраниях;
- проведение консультаций-бесед, где родители смогут познакомиться с особенностями логопедической работы;
- посещение индивидуальных занятий, где каждый из родителей имеет возможность увидеть успехи и неудачи своих детей и познакомиться с приемами их устранения.

Особое место занимает сотрудничество с учителями начальных классов. В данном случае возможно:

- взаимопосещение уроков;
- проведение консультаций;

- выступления на заседаниях методических объединений;

- участие в работе школьной ПМПк, педсовета.

Знание учителями логопедического минимума и его учёта в своей практической работе позволяет добиться единства требований к ребенку.

Сотрудничество со школьным психологом – это важное и необходимое звено в логопедическом сопровождении. Совместная работа с данным специалистом позволяет выявить детей «группы риска» и спланировать совместную деятельность. Ре-

зультаты совместной работы обязательно должны представляться на ПМПк, что позволяет отследить динамику развития детей, определить степень эффективности проведенной работы и наметить пути дальнейшей работы.

Таким образом, согласованные действия учителя-логопеда и других субъектов образовательного процесса позволят своевременно и эффективно скорректировать речевые нарушения, что, в свою очередь, будет способствовать дальнейшей успешной адаптации и социализации ребенка.

Список использованной литературы

1. Абрамова, И. В. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики / И. В. Абрамова, К. А. Горькова // Научный журнал «Современные наукоемкие технологии»: [сайт]. – 2016. – № 5-2. – С. 301-305. – URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35903> (дата обращения: 24.06.2020).

2. Аршинова, Н. А. Логопедическое сопровождение обучающихся начальных классов МБОУ / Н. А. Аршинова // Педагогическое мастерство: материалы IV Международной научной конференции (г. Москва, февраль 2014 г.) // Научный журнал «Молодой учёный»: [сайт]. – Москва: Буки-Веди, 2014. – Т. 0. – С. 183-185. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/100/4700/> (дата обращения: 24.06.2020).

3. Ишимова, О. А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. Программно-методические материалы: пособие для учителя / О. А. Ишимова, С. Н. Шаховская, А. А. Алмазова. – Москва: Просвещение, 2014. – 126 с.

Д.С. Казаченко

воспитатель

КГБУЗ «Алтайская краевая

клиническая психиатрическая больница

имени Эрдмана Юрия Карловича»

г. Барнаул

Формирование навыков коммуникации детей с РАС в условиях стационара и амбулаторной службы

Аннотация: в статье рассматривается метод создания «Личного букваря», как метод установления мотивации к начальному школьному образованию при формировании навыков коммуникации ребенка с РАС в условиях стационарного лечения и реабилитации в амбулаторной службе детского отделения Алтайской краевой клинической психиатрической больницы имени Эрдмана Ю.К.

Ключевые слова: пациенты с РАС, стационар, личный букварь, амбулаторная служба, коммуникация.

Дети, страдающие расстройством аутистического спектра, относятся к наиболее социально дезадаптированным группам населения. АККПБ им. Эрдмана Ю.К. в настоящий момент определяет в качестве приоритета психосоциальную реабилитацию – постоянный, непрерывный процесс, включающий в себя комплекс медицинских, психологических, социальных и педагогических мер, дающий возможность пациентам с РАС достичь

своего оптимального уровня независимого функционирования в обществе.

Эффективность реабилитационной работы с детьми с РАС в период адаптации к условиям стационарного лечения в медицинской организации зависит от комплексного реабилитационного подхода на всех этапах с учетом особенностей заболевания, а также взаимодействия с членами семьи. Уровень возможностей ребенка с РАС

определяет первичная диагностика, которая выделяет основные направления коррекционной работы и оказания медико-психолого-педагогической помощи.

При поступлении ребенка с РАС в условия стационарного лечения особенно резко проявляется необходимость, знакомства аутичного ребёнка с жизнью других детей. Чтобы обогатить эмоциональный опыт аутичного ребёнка, его приобщают к детским праздникам и совместному просмотру мультфильмов. Эти мероприятия помогают аутичному ребёнку лучше ориентироваться в окружающих условиях, эмоционально тонизируют его, формируют разнообразные связи, социальные интересы, помогают постепенно преодолевать его аутистическую изоляцию, позволяют включить его в процесс дальнейшего школьного образования.

Специалисты стационара подбирают для ребёнка занятия, не требующие больших усилий, точных движений, речевого взаимодействия и в то же время быстро дающие эмоционально яркий эффект. Опираясь на удовольствие, которое ребёнок получает от результата своей работы, специалисты ставят его перед необходимостью совершать всё новые важные для достижения результата определенные действия.

Все дети, которые были вовлечены в эксперимент создания «Личного букваря», смогли в дальнейшем обучаться в массовой школе и осваивать общеобразовательную программу. При этом, занятия по подготовке к школе с помощью этой методики можно проводить с детьми с РАС, пользующимися речью и прошедшими подготовительный этап обучения, где сформировано учебное поведение. Таким образом, занятия с помощью «Личного букваря» нужны и полезны – при условии некоторой подготовительной работы по организации их произвольного внимания и поведения.

Изучая с ребенком буквы с помощью «Личного букваря», и, создавая у него представление о том, что буквы являются составными частями слов, специалисты стационара одновременно используют элементы методики «глобального чтения», благодаря которому слова и фразы обретают для ребенка свое значение, «обрастают» личностными смыслами. После этого можно обращаться к аналитическому чтению, не опасаясь, что ребенок научится читать механически.

Конечно, ребенку объясняют, что такое букварь, зачем он нужен, для чего нужно знать буквы. При этом необходимо отталкиваться от его интересов, от того, что ребенок любит, знает и умеет, стараясь найти наиболее значимый мотив. Например, если ребенок увлекался настольными играми, рассуждал о мультфильмах, специалист может спросить: «Как написать маме записку о том, что ее сын смотрит мультики, если не умеешь пи-

сать?» или «Как понять задание в настольной игре, если не знаешь, что на ней написано?» и т.п. Часто удается опираться на выраженный познавательный интерес ребенка, показать ему, как много можно узнать из книг о его любимых животных или путешествиях.

Создание «Личного букваря» имеет особую последовательность в изучении букв. Для детей с РАС изучение всегда начинается с буквы «Я», а не с «А», и ребенок вместе со специалистом приклеивает под ней свою фотографию. При аутизме ребенок долгое время говорит о себе во втором или третьем лице, не употребляя в речи личные местоимения. Изучение первой буквы «Я» и, одновременно, слова «Я» дает возможность ребенку «идти от себя», без привычного «мы», «ты», «он», «Миша хочет». Создавая букварь как книгу о себе, от своего имени, от первого лица, от «Я», ребенок быстрее осмысливает те предметы и события, которые были весомы в его жизни.

После ребенку надо усвоить, что буква «Я» встречается и в других словах, в начале, середине, конце слова. Специалист подсказывает ребенку подходящие слова, но какие оставить в альбоме – ребенок решает сам.

Когда весь алфавит пройден, «Личный букварь» становится любимой книгой аутичного ребенка. Далее специалисты могут использовать на занятиях и традиционный букварь. Он уже не вызывает у ребенка тревогу, напротив, тот начинает проявлять к нему познавательный интерес.

На рисунке 1 приведен пример страницы «Личного букваря».



Рис. 1. Личный букварь Оли (7 лет)

В процессе создания и использования «Личного букваря» у ребенка с РАС вырабатываются следующие навыки:

1. Умение правильно узнавать и называть букву отдельно и в словах.
2. Умение правильно писать букву отдельно и в словах.
3. Навыки коммуникации со взрослыми и сверстниками.

Довольно обширная консультативная работа проводится с родителями в индивидуальной форме. Специалисты медицинского учреждения дают родителям развернутую консультацию по всем

сопутствующим вопросам по лечению и реабилитации ребенка, по развитию его приобретенных навыков в период стационарного лечения.

Наряду с круглосуточным детским отделением, активную роль в социальной и психолого-педагогической реабилитации пациентов с РАС принимает амбулаторная служба АККПБ им. Эрдымана Ю.К. социальная реабилитация пациентов осуществляется специалистами по социальной работе и включает в себя широкий спектр мероприятий: выявление пациентов совместно с врачами-психиатрами, нуждающихся в социально-медицинской, психолого-педагогической и иной помощи, патронаж больных, представление и защита интересов пациента в различных организациях и учреждениях; консультирование пациентов и их законных представителей по различным вопросам, оказание помощи в обучении и многое другое.

Последующая психокоррекционная работа с детьми с РАС в амбулаторной службе строится в несколько этапов. На первом этапе психолог сти-

мулирует появление эмоций со стороны ребенка, нередко используется созданный в период стационарного лечения «Личный букварь». На втором этапе происходит формирование адекватных форм поведения, улучшение навыков общения. Третий этап направлен на достижение адекватного отношения к болезни, психокоррекцию искаженных патологическим процессом установок и отношений с окружающими людьми. На четвертом этапе раскрывается содержательная сторона конфликтных переживаний, проводится перестройка системы отношений, поиск адекватных вариантов психологической компетенции.

Таким образом, проводимые в АККПБ им. Эрдымана Ю.К. реабилитационные мероприятия по формированию навыков коммуникации в условиях стационара и амбулатория направлены, в первую очередь, на улучшение качества жизни ребенка с РАС, снижение бремени на семейное окружение, уменьшение стигматизации психиатрической службы, сохранение социального статуса ребенка, уменьшение социальной опасности пациента.

Список использованной литературы

1. Леонова, И. В. Влияние применения средств альтернативной и дополнительной коммуникации на формирование функциональной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / И. В. Леонова // Альманах Института коррекционной педагогики : [сайт]. - Москва, 2019. - № 37. - URL: <https://cutt.ly/xieqagz> (дата обращения: 24.06.2020).
2. Мальцева, Н. А. Организация жизни во времени и ежедневные рутины в семьях детей с расстройствами аутистического спектра / Н. А. Мальцева // Альманах Института коррекционной педагогики : [сайт]. - Москва, 2019. - № 37. - URL: <https://cutt.ly/3iewCi6> (дата обращения: 24.06.2020).
3. Современные подходы к профилактике, диагностике, терапии и реабилитации психических расстройств / под ред. Н. А. Бохана, И. И. Шереметьевой // Сборник тезисов межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 70-летию алтайской психиатрии и 60-летию кафедры психиатрии, медицинской психологии и неврологии с курсом ДПО АГМУ (Барнаул 10-11 октября 2018 г.) - Томск : Издательство Томского университета, 2018. - 136 с.

И. В. Клишина

учитель математики

МБОУ «Первомайская СОШ»

Первомайского района

Алтайского края

Организация уроков математики для детей с ОВЗ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности работы с учащимися ОВЗ при обучении математике. Математика тесно связана с другими учебными предметами. Обучение математике невозможно без систематической работы над формированием грамотной речи, умением работать с текстом.

Ключевые слова: дети ОВЗ, математика, способы и особенности обучения.

Основным аспектом в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья является ин-

дивидуализация обучения, применение личностно-ориентированного подхода, что позволяет каждо-

му ученику развиваться в соответствии с его способностями и особенностями. Основная задача учителя заключается в грамотной организации учебного процесса, систематизации учебного материала и доступности его изложения для каждого ученика. Очень важно дать возможность каждому ученику проявить себя, вовремя исправить свои ошибки и получить положительную оценку. Таким образом создается ситуация успеха для каждого обучающегося.

Математика, являясь одним из важнейших общеобразовательных предметов, должна носить практическую направленность, готовить учащихся с ОВЗ к жизни и овладению доступными профессионально-трудовыми навыками.

Проблемы при обучении математике учащихся с ОВЗ:

- 1) невозможность длительного интеллектуального напряжения;
- 2) трудности по овладению навыком устного счета;
- 3) «боязнь» текстовых задач большого объема;
- 4) трудности в заучивании наизусть и воспроизведение выученного материала.

Содержание учебного материала, темп обучения, требования к результатам обучения, как правило, оказываются для детей с ОВЗ непосильными. Это не позволяет им активно включаться в учебный процесс, а также формируют у них негативное отношение к учебе. Поэтому обучение математике детей с ОВЗ должно осуществляться на доступном уровне. Для эффективного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья важно формировать у них познавательный интерес, желание и привычку думать, стремление узнать что-то новое. Таким образом, организация учебной деятельности должна вестись следующим образом:

Общие подходы в работе с детьми ОВЗ:

- 1) Учебный материал должен быть в такой форме, чтобы вызвать эмоциональный настрой, активизировать познавательные интересы (Принцип эмоциональной окрашенности).
- 2) Использовать принцип систематичности и последовательности (важна вариативность повторения, при которой каждый раз вносятся, что-то новое в содержании материала, в характер его усвоения)
- 3) Практиковать многократные повторения и напоминания.
- 4) Материал должен преподноситься малыми дозами, с постепенным усложнением. (Для предотвращения наступления утомляемости необходимо чередование умственной и практической деятельности).
- 5) Следовать главному девизу: «Не спешить!»
- 6) Широко использовать принцип наглядности, доступности (использовать интересный и кра-

сочный дидактический материала) в сочетании с принципом научности.

7) Поддержка и поощрение активности ребенка «Зона ближайшего развития» - основной принцип детей ОВЗ.

Для повышения продуктивности урока необходимо:

- 1) Четкие и продуманные инструкции для учащихся
- 2) Обязательное включение устной работы в ход каждого урока
- 3) Обучение работать с учебником и учебным пособием.
- 4) Коррекция обучения
- 5) Пошаговая инструкция, алгоритм.
- 6) Выполнение заданий по образцу. Опорные конспекты. Тренажеры. Памятки. Тесты.
- 7) Дидактические игры
- 8) Оказание дифференцированной помощи на уроке.

Не последнюю роль в развитии внимания и памяти играют систематические упражнения, направленные на повышение мотивации и концентрации внимания обучающихся. К таким упражнениям можно отнести следующие типы заданий:

1. В тексте из пяти строк сосчитать количество букв «а», или «б», или «о»
 2. «Собери фигуру» (Разрезанную на части геометрическую фигуру нужно собрать и назвать.)
- Без систематического контроля нельзя достигнуть хороших результатов. Проверка знаний учащихся, как правило, проводится в форме контрольных и проверочных работ. Очень продуктивно использование небольших тестовых заданий, в которые включены задания, аналогичные домашним.

При объяснении нового материала новые термины и понятия можно вводить не через определение, а через образ. Новые математические правила или законы, учащиеся пытаются выразить своими словами. В завершении подводится итог и даётся общепринятая формулировка новых алгоритмов действий. Для лучшего их запоминания, там, где возможно, используется приём перевода математических правил на язык образов (так при изучении темы «Ромб» детям раздается разрезная модель этих фигур. Затем предлагается определить размеры и определить свойства.) Все задания решаются с комментированием, что облегчает усвоение нового материала.

Для детей с ОВЗ необходимо постоянно работать над развитием речи, формированием умения работать с учебником, справочной литературой. Актуальны задания на развитие памяти и внимания. Внимание школьников развивают, например, задания с пропуском элементов, нахождение лишнего элемента, исправление ошибок. Память учащихся позволяет развивать составление опорных конспектов, логико-структурных схем, памяток.

Решение логических задач позволяет формировать и развивать логическое мышление.

При закреплении учебного материала можно применять следующие типы заданий:

1. «Математический тренажер».(Таблица умножения).

2. Раздаточный материал – карточки с заданиями.

Для обобщения и систематизации пройденного материала важно применять задания, способствующие активизации учебной деятельности учащихся. Зашифрованные пословицы; кроссворды, ребусы, логические задачи.

Актуальны уроки с использованием ИКТ, медиа-ресурсов по математике. Все это способствует активизации познавательной работы и развитию учебных навыков и умений.

Важным звеном является рефлексия (итог урока), цель которой - осознание учащимися своей учебной деятельности, самооценка результатов своей работы и деятельности всего класса. Самое главное на этапе рефлексии – это ответ на вопрос, где можно применить новые знания в повседневной жизни? (Можно использовать три цветочка:

белый – не понравилось, зеленый – понравилось; красный – очень понравилось).

Четкая и последовательная организация и выполнение задач учителем позволит ребенку с ОВЗ:

1. осознать себя как частичку окружающего мира и обрести уверенность в своей значимости;

2. формировать способность организовывать повседневную жизнь соответствии со своими особенностями;

3. формировать потребность в сознательном и ответственном отношении к учебе.

Мотивация и возможности к обучению детей с ОВЗ снижена из-за состояния здоровья. Не всегда учитель получает положительную динамику результатов обучения. Но важнее всего видеть заинтересованность в глазах учеников, осознавать, что знания, полученные на уроке, помогут им в жизни.

Проявление особого внимания, педагогического такта, поощрение за даже небольшие успехи, своевременная помощь каждому ребёнку – это важнейшие условия развития в нём веры в собственные силы и возможности. А для особенных детей это, пожалуй, самое главное.

Список использованной литературы

1. Алёхина, С. В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья / С. В. Алёхина, Н. В. Новикова, Л. А. Казакова ; под общ. ред. Н. В. Лалетина // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья : монография. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2013. – С. 71-95.

2. Дорофеев, Г. В. Математика для каждого / Г. В. Дорофеев. – Москва : Аякс, 1999. – 392 с.

3. О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями) : письмо Министерства образования РФ от 16.04.2001 г. № 29/1524-6 // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: <https://cutt.ly/uiedRT8> (дата обращения: 24.06.2020).

4. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях : методические рекомендации / отв. ред. С. В. Алёхина. – Москва : МГППУ, 2012. – 203 с.

5. Перова, М. П. Дидактические игры и упражнения по математике / М. П. Перова. – Москва : Просвещение, 1996. – 142 с.

О.С. Кунгурова

учитель-дефектолог

МБОУ «Начальная школа-детский сад №1

компенсирующего вида»

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в раннем возрасте

Аннотация: в статье раскрывается актуальность психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. В частности, раскрывается актуальность формирования коммуникативных навыков у детей раннего возраста с нарушенным слухом в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение, ранний возраст.

На сегодня в России создана государственная система образовательных организаций, которая прошла сложный и длительный путь своего развития и играет существенную роль в подготовке детей с недостатками слуха к самостоятельной жизни. В современных социально-экономических условиях первостепенное значение приобретает повышение качества такой подготовки. Перед учеными и практиками возникают важные проблемы, одна из которых – проблема готовности детей к труду, продолжению образования, семейной жизни, рационального проведения досуга, то есть к полноценной и социально активной самостоятельной жизни. Главной целью обучения и воспитания лиц с нарушением слуха является полноценная интеграция в общество, их способность наравне с теми, кто несет социальные нагрузки, воспринимать интеллектуально-эстетические ценности общества, овладевать морально-этическими нормами человеческих взаимоотношений. Но следует заметить, что достижение поставленной цели возможно лишь при наличии соответствующих условий для развития и воспитания лиц этой категории. Особую роль приобретают образовательные организации для детей с нарушениями слуха, которые пока являются основными учебно-воспитательными центрами для этой категории детей, имеющих определенные успехи в решении этих вопросов.

Наличие такого отклонения, как нарушение слуха, значительно усложняет социальное развитие детей. Для детей с нарушением слуха характерны трудности в понимании окружающих событий, значение и мотивации поведения детей и взрослых, их чувств, в овладении нормами поведения и формировании нравственных представлений и чувств. Эти проблемы обусловлены ограниченными возможностями в овладении психологическими средствами познания социальной дей-

ствительности. Положение Л.С. Выготского о том, что воспитание глухого ребенка, обучение его в общей системе воспитания и специального обучения открывают небывалые в истории перспективы развития и полноценного привлечения к общественной жизни. Они получили дальнейшее развитие в исследованиях известных сурдопедагогов: Р. Боскис, А.И. Дьячкова, И.Г. Багровой, А.Г. Зикеева, С.А. Зыкова, Т.С. Зыкова, Г.К. Коровина, Е.П. Кузьмичевой и др. Проблема формирования коммуникативных навыков у детей раннего возраста с нарушенным слухом привлекала внимание и таких ученых, как Т.В. Розанова, Л.И. Тигранова, Н.А. Рау, Е.Ф. Рау, Н.И. Белова, Э.И. Леонгард, А.Д. Салахова, Н.Д. Шматко, Т.В. Пельмская, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Б.Д. Корсунская, Л.П. Носкова и другие [4].

Специальная организация обучения, во время которого происходит познание окружающей социальной действительности, формирования взаимоотношений между детьми и взрослыми, осознание ребенком своего положения является фактором социального воздействия на детей, привлечение их к культурным и нравственным ценностям. Именно на начальном этапе развития ребенка Л.С. Выготский видел «начальную точку системы воспитания детей с недостатками слуха. Сфера коммуникативного развития имеет важное значение для формирования личности ребенка, осознания своего места в коллективе, оценки своих успехов и неудач, но следует отметить, что процесс самосознания у детей с недостатками слуха формируется медленнее, и именно это предопределяет необходимость участия в этом процессе педагогов и родителей. Особое значение для детей с нарушением слуха имеет обучение установлению контактов со взрослыми, поддержка общения, овладение нормами речевого общения в различных ситуациях, при встрече и

общении с знакомыми и незнакомыми людьми. Педагоги должны демонстрировать образцы такого поведения, побуждая детей сначала к подражанию, а затем и к самостоятельным действиям (приветствие, прощание и т. д.). Содержанием взаимодействия педагога с ребенком является предметная деятельность, в ходе организации которой создаются условия для развития познавательной активности ребенка, понимания функции предметов, их качеств, что способствует интенсивному сенсорному развитию и развитию наглядных форм мышления. Формирование взаимоотношений и общения детей с недостатками слуха со взрослыми является важнейшим источником психического развития детей. Такое взаимодействие должно способствовать осознанию ребенком собственного места среди детей и взрослых, формированию интересов и обогащению представлений о социальных и природных явлениях, а также способствовать развитию самостоятельности и ответственности [1].

В педагогической науке известны исследования в области формирования коммуникативных умений (Е.В. Коблянская, И.В. Лабутова, Р.А. Максимова, А. Аухадеева, Е.Е. Боровкова, М.Е. Дашкин, Ю.Н. Емельянов), использования разных средств осуществления данного процесса (Л.Р. Мунирова, О.А. Веселкова). Для настоящего исследования интерес представляют работы, изучающие особенности работы с детьми, имеющими нарушения слуха (И.Г. Багрова, А.Г. Зикеев, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Г.К. Коровин, Е.П. Кузьмичева и др.). Особое значение придается поискам методов работы с детьми с нарушениями слуха (Э.И. Леонгард, Т. В. Пельмская, Е. Г. Речицкая, Т. А. Рязанцева, Н.Д. Шматко и др.). Вопросы процесса психологического сопровождения детей с нарушениями слуха раскрыты в исследованиях Н.Н. Малофеева, Н.Д. Шматко и др.

Однако анализ психолого-педагогических исследований показал, что недостаточно исследовалась проблема формирования коммуникативных навыков у детей раннего возраста с нарушенным слухом, не в полной мере изучены педагогические условия реализации данного процесса в процессе организации психолого-педагогического сопровождения [3].

Уже в первые дни своей жизни ребенок с расстройством слуха сталкивается с большими проблемами, главная из которых заключается в том, что его слуховой аппарат не может воспринимать многие внешние раздражители (звуки). Как следствие – поток информации сужается. Значительно усложняется процесс адаптации ребенка к окружающему миру и из-за ограниченных возможностей традиционного ежедневного общения с ближайшим окружением. Особенности психического развития ребенка с пониженным слухом обуслов-

ливают необходимость создания в дошкольном заведении специальной коррекционно-развивающей среды. Система общеразвивающей и коррекционной работы направлена в первую очередь на коррекцию вторичных отклонений – развития языка и речи. Путь от звука к овладению фразовым вещанием проходит через целенаправленную систему работы с неслышащими детьми. Чтобы словесное вещание стало основной формой общения детей с недостатками слуха, необходимо, прежде всего, чтобы работа над его формированием и развитием началась как можно раньше. Это будет сдерживать появление жестомимического языка. Начинать обучать ребенка общаться со взрослыми надо еще до того, как он сможет понимать слова и отвечать. Поэтому, чтобы не обречь детей с недостатками слуха, особенно глухих, на немоту, следует разговаривать с ними, вызвать потребность в речевом общении. При этом отношение к детям – ласковое, внимательное, сдержанное.

Сегодня осуществлять работу по развитию речи детей с недостатками слуха можно в специально организованных инклюзивных заведениях. С целью обеспечения качественного формирования речевой деятельности детей с нарушениями слуха, проводится подготовительная работа с ними, в основу которой положен метод непосредственного подражания. Когда устно сообщают детям материал, они смотрят на губы и в это время самопроизвольно подражают языковым движениям, рефлексивно повторяют слова-слоги. Сначала это лепетный язык, но и он способствует тому, что дети начинают понимать, что каждый предмет или действие имеет словесное обозначение. При многократном повторении знакомых слов дети учатся узнавать их по губам человека говорить вслух [2].

Произношение вслух позволяет контролировать качество речи детей: выразительность, силу голоса, слитность, ударение тому подобное. Поэтому стоит поощрять дошкольников повторять языковой материал, вопросы, приказы и т.д., пока их язык не станет достаточно развитым, сознательным. Но после этого целесообразно, чтобы они время от времени повторяли слова говорящего вслух, это помогает поддерживать у детей внимательное отношение к чтению с губ говорящего.

Воспитанию внимания у детей способствуют подготовительные задания, которые начинают работу по языку. Они помогают развивать умение воспроизводить простые движения рук, головы, ног пальцев. Усвоению таких движений способствует овладение детьми дактильной азбукой. Для детей предлагают давать такие простые упражнения: наклонить голову вправо, влево, вперед, назад, делать круговые движения головой слева направо и наоборот; для рук: поднять руки вверх, отвести в разные стороны, спрятать за спину, поднимать и опускать поочередно то правую, то ле-

вую руки и тому подобное. Эти упражнения можно делать, сидя за столом, стоя, можно их сочетать с движениями ног. Дети быстро учатся воспроизводить большие движения и тогда следует переходить к подражанию движений пальцев. Цель этих упражнений – подготовить ребенка к распознаванию дактильных знаков, а пальцы – к их воспроизведению.

Важное значение для развития коммуникативных навыков ребенка с расстройствами слуха имеет общение, которое включено в совместную с взрослыми предметную и познавательную дея-

тельность [4]. В процессе такой деятельности пытаются заинтересовать ребенка сотрудничеством и научить практическому взаимодействию, которое является полезным при обследовании различных предметов при помощи тактильных ощущений, зрения, остатков слуха, вкуса [1].

Таким образом, в настоящее время особую актуальность приобретает проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в раннем возрасте, в частности, развитие у них коммуникативных навыков в тесном взаимодействии со взрослым.

Список использованной литературы

1. Бибик, Н. М. Преимущества и риски внедрения компетентностного подхода в дошкольном образовании / Н. М. Бибик // Педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 47-58.
2. Головчицы, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учебное пособие для студентов вузов / Л. А. Головчицы. – Москва: ВЛАДОС, 2017. – 304 с.
3. Дискурс понятия «коммуникация» в контексте формирования современной парадигмы образования / Н. Д. Прыщак // Вестник Обнинского политехнического института. – 2010. – № 1. – С. 25-29.
4. Соколов, А. В. Введение в теорию социальной коммуникации / А. В. Соколов. – Санкт-Петербург: Издательство Михайлова В. А., 2012. – 461 с.

Е.В. Малыхина

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»

учитель-логопед МБДОУ «Детский сад №223»

г. Барнаул, Россия

Реализация требований примерной адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольных учреждений

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы реализации требований примерной адаптированной общеобразовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи в области учебно-методического обеспечения и организации коррекционного процесса в условиях дошкольных учреждений Алтайского края.

Ключевые слова: адаптированная общеобразовательная программа, дети с тяжелыми нарушениями речи, дошкольное образовательное учреждение, учебно-методическое обеспечение, организация коррекционного процесса.

В соответствии с законом РФ «Об образовании» и ФГОС ДО, образовательные организации, в которые зачислены дети с ОВЗ, обязаны разработать и реализовывать адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП) образовательного учреждения для детей соответствующей категории. Зачисление в дошкольные образовательные учреждения (ДОУ)

таких детей приводит к необходимости корректировать нормативно-правовую базу, дающую основание для осуществления коррекционной деятельности [1; 2].

Одним из необходимых документов, регламентирующих деятельность дошкольной образовательной организации по коррекции недостатков в развитии, в частности тяжелых нарушений речи (ТНР),

является адаптированная основная общеобразовательная программа ДОУ. АООП ДОУ разрабатывается в соответствии с положениями Примерных адаптированных общеобразовательных программ, рекомендованных на федеральном уровне.

Традиционно в Алтайском крае образование детей дошкольного возраста происходит в соответствии с Программой «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М.А. Васильевой [3]. Кроме того, авторским коллективом разработан методический комплект, обеспечивающий реализацию Программы по каждой из пяти образовательных областей.

Коррекционная деятельность с детьми, имеющими ТНР, может осуществляться в соответствии со следующими нормативными документами:

1. Нищева, Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет [4].

2. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с ТНР / Под ред. Л. В. Лопатиной [5].

На сегодняшний день в сфере специальной педагогики остро стоит проблема интеграции коррекционной и общеобразовательной программ с целью построения комплексной коррекционно-развивающей модели образования детей с ОНР. Решение данной проблемы возможно через разработку АООП ДОУ, интегрирующей содержание общеобразовательной и коррекционной программ, реализующейся на основе содержащихся в них рекомендаций и учитывающей условия конкретной образовательной организации.

В МБДОУ «Детский сад № 223» г. Барнаула планирование обязательной части Программы составлено на основе:

1. Примерной основной образовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой.

2. «Программы коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с ОНР (от 3 до 7 лет)» Н. В. Нищевой.

3. Программы И. Каплуновой, И. Новоскольцевой по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста «Ладушки».

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений, планировалась с учетом рекомендаций:

- Программы психолого-педагогических занятий для дошкольников. «Цветик-Семицветик» от 3 до 7 лет. Под ред. Н. Ю. Куражевой (образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»);

- Парциальной программы «Обучение грамоте детей дошкольного возраста» Н. В. Нищевой (образовательная область «Речевое развитие»).

Однако, Примерные АООП ДО образования для детей с ТНР, рекомендованные для использования в рамках ФГОС ДО (Л.В. Лопатина, Н.В. Нищева), рассчитаны на четырехлетний срок реализации (начиная со второй младшей группы). Цели, задачи, этапы коррекции, а также содержание образования в рамках коррекционной деятельности в этих Программах представлены в соответствии с возрастом детей: вторая младшая, средняя, старшая и подготовительная группы.

Специфика системы специального дошкольного образования в Алтайском крае такова, что дети с общим недоразвитием речи (ОНР) имеют возможность получать коррекционную помощь в условиях групп компенсирующей направленности в ДОО, только начиная с 5 или 6 лет (старшая и подготовительная группы). Данное обстоятельство означает, что до поступления в логопедическую группу дети имели возможность осваивать образовательную программу в массовых (общеобразовательных) группах ДОО в соответствии с возрастом (вторая младшая и средняя группы). А содержание специального образования, направленного на коррекцию речевых нарушений, в данных возрастных группах не было реализовано. Поступив сразу в старшую или подготовительную группу, дети с ОНР начинают осваивать знания, умения и навыки, зафиксированные в АООП для более младшего возраста, поскольку коррекционная деятельность учителя-логопеда и воспитателей осуществляется поэтапно, начиная с подготовительного периода. Поэтому возникает необходимость адаптировать содержание коррекционной работы педагогов, направленной на преодоление ОНР у детей старшего дошкольного возраста, зафиксированного в Примерных АООП, к условиям конкретного ДОУ. Попытка осуществить такую адаптацию была сделана творческим коллективом МБДОУ «Детский сад №223» г. Барнаула.

Важным условием адаптации коррекционной программы Н.В. Нищевой к условиям ДОУ является интеграция образовательных задач, реализуемых во второй младшей и в средней группах, в коррекционную деятельность с детьми старшей и подготовительной групп.

Поскольку одним из принципов Программы является концентричность построения содержания образования и закрепление пройденного ранее материала в различных видах деятельности [4], то такая интеграция представляется возможной.

Педагоги, планируя коррекционно-развивающую работу с детьми 5-6 лет, по мере необходимости и целесообразности включают в ход деятельности реализацию задач, характерных для второй младшей и средней групп. А, планируя коррекционно-развивающую работу с детьми 6-7 лет, зачисленными в группу на 1 год, планомерно и целесообразно интегрируют образовательные

задачи второй младшей, средней, старшей и подготовительной группы. Так, задачи развития понимания речи, расширения и активизации лексического запаса характерны для всех возрастных групп. Специфика работы по формированию грамматических категорий и развитию связной речи будет обусловлена возможностями детей, а также темой занятий.

Интеграция задач младших возрастных групп в коррекционную деятельность может происходить в рамках:

- групповой и подгрупповой НОД;
- индивидуальных занятий;
- вечерних занятий воспитателя с детьми по заданию логопеда;
- режимных моментов;
- выполнения рекомендаций логопеда родителям для закрепления полученных знаний, умений и навыков;
- выполнения рекомендаций учителя-логопеда узкими специалистами.

Кроме того, планируя содержание образования по разделу «Формирование лексико-грамматических категорий», необходимо учитывать, что в Программе Н. В. Нищевой много внимания уделяется изучению особенностей архитектуры и культуры городов европейской части России (Москва, Санкт-Петербург). Проживая на территории Алтайского края, необходимо знакомить детей со своеобразием местных национальных традиций, архитектуры, культурного наследия. Поэтому, при планировании коррекционной работы есть возможность включать информацию по изучению тем «Алтайский край», «Город Барнаул» и т.п. в программное содержание параллельно с освоением информации, рекомендованной в Программе.

Адаптация содержания работы по формированию правильного произношения, развитию фонематических процессов и подготовке к обучению грамоте обеспечивается реализацией парциальной программы Н. В. Нищевой «Обучение грамоте детей дошкольного возраста», которая предполагает осуществление данной деятельности в соответствии с онтогенетическими закономерностями овладения ею детьми [6].

Программа психолого-педагогических занятий для дошкольников «Цветик-Семицветик» под редакцией Н. Ю. Куражевой также предназначена для работы с детьми 3-7 лет. Ее цель: создание условий для естественного психологического развития ребенка [7]. Деятельность педагога-психолога включает в себя: развитие эмоциональной сферы, коммуникативных умений, необходимых для успешного развития процесса общения, волевой сферы, личностной сферы, интеллектуальной сферы, формирование позитивной мотивации к обучению, развитие познавательных психических процессов. Однако, поскольку дети, зачисляемые в группы компенсирующее направленности с ОНР – это дети с сохранным интеллектом, то данная программа реализуется адекватно возрасту: планируется усвоение задач для детей 5-6 и 6-7 лет соответственно. Дети с нарушениями познавательной сферы (по заключению ЦПМПК или ТПМПК) сопровождаются в рамках деятельности психолого-педагогического консилиума МБДОУ «Детский сад № 223» и получают помощь согласно индивидуальному образовательному маршруту.

Организация коррекционного процесса в условиях ДОУ Алтайского края также потребовала адаптации требований Примерных АООП. В частности, в соответствии с рекомендациями Н.В. Нищевой предполагается проведение подгрупповой и фронтальной непосредственной образовательной деятельности по 20 минут, независимо от возраста детей. При этом предлагается делить детей на 3 подгруппы по 4-5 человек. В реальности, выполняя требования СанПиН, педагоги могут проводить коррекционную деятельность с двумя подгруппами детей (по 7-8 человек), увеличив время проведения занятия до 25 и 30 минут (в старшей и подготовительной группах соответственно).

Таким образом, реализация требований Примерных АООП для детей с ТНР в условиях конкретного ДОУ требует уточнения рекомендованных положений, учета своеобразия функционирования системы специального образования на региональном и муниципальном уровне.

Список использованной литературы

1. Нищева, Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжёлыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2018. – 240 с.
2. Нищева, Н. В. Обучение грамоте детей дошкольного возраста : парциальная программа / Н. В. Нищева – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2016. – 256 с.
3. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Гарант.ру : [сайт]. – URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 24.06.2020).
4. От рождения до школы : инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. – Издание пятое (инновационное), испр. и доп. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с.

5. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Л. В. Лопатиной // Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации : [сайт]. – URL: <https://cutt.ly/KienMsm> (дата обращения: 24.06.2020).

6. Программа психолого-педагогических занятий для дошкольников «Цветик-Семицветик» / под ред. Н. Ю. Куражевой. – Москва : Речь, 2016. – 160 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155 // Гарант.ру: [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/77677348/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 24.06.2020).

С.А. Нечаева

магистрант

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»

г. Барнаул

Макраме как средство нейropsychологической коррекции трудностей в обучении у младших школьников с ОВЗ

Аннотация: в статье рассматривается макраме, как один из видов арт-терапии, но с точки зрения нейropsychологического подхода, как средство коррекционно-развивающего и восстановительного обучения для людей с различными нарушениями мозговой деятельности. Описаны механизмы влияния процесса плетения макраме на стимуляцию различных психических функций.

Ключевые слова: арт-терапия, макраме, нейropsychологическая коррекция, дети с ОВЗ.

В коррекционно-развивающем и восстановительном обучении находят активное применение разнообразные арт-терапевтические методы коррекции и реабилитации как детей, так и взрослых. Арт-терапия буквально является лечением искусством, поддерживая оптимальное психоэмоциональное состояние в процессе творческого самовыражения.

Рукоделие является одним из видов арт-терапии. Оно, помимо положительного психоэмоционального влияния, активизирует мелкую моторику. Известно, что стимуляция мелкой моторики, подобно иглоукалыванию, стимулирует биологически активные точки, а также благотворно влияет на активизацию буквально всей мозговой деятельности. Рукоделие используется как средство для общего развития детей, реабилитации инвалидов (и детей, и взрослых), реабилитации людей, перенесших инсульт или получивших ЧМТ. Существуют различные виды рукоделия, применяемые в арт-терапии: изонить, вязание, вышивание, бисероплетение, макраме, различные виды рисования и др.

Мне хотелось бы более подробно остановиться на Макраме. Макраме - это древнее искусство узелкового плетения. Завязывая узелок за узелком разными способами в разных направлениях, можно получить бесконечное множество узоров и форм. В технике макраме можно создавать различные изделия: от аксессуаров (брелки, кулоны,

пояса и т.д.) до предметов интерьера (кашпо, панно, декоративные игрушки). Занятия макраме не требуют серьезных финансовых затрат, закупку оборудования. Для начала потребуется лишь нитки, поролоновая подушечка и булавки. Сама техника тоже достаточно проста, её легко осваивают дети младшего школьного возраста. Это открывает перспективы её широкого применения для общего развития детей и в качестве средства коррекции для детей и взрослых.

Рассмотрим макраме с точки зрения его влияния на различные мозговые функции. Это признанный метод, поскольку в московском центре патологии речи и нейрореабилитации, по образцу которого открываются реабилитационные центры по всей России, с начала 80-х годов XX века с большим успехом используется макраме при восстановительном обучении больных при органических поражениях головного мозга.

Согласно структурно-функциональной модели мозга, разработанной А.Р. Лурией, мозг условно можно разделить на три функциональных блока, отличающиеся строением и ролью в психическом функционировании человека.

I функциональный блок мозга (ФБМ): энергетический. Он отвечает за поддержание оптимального уровня бодрствования, эмоциональное состояние, модально-неспецифическую память.

Занятие макраме, как и другие формы арт-терапии, улучшает психо-эмоциональный статус,

а, следовательно, как любые положительные эмоции, увеличивает психический тонус и активность всего мозга. Деятельность по плетению макраме ритмична. Когда она становится двигательным навыком, то завязывание большого количества узлов выступает итеративным, т.е. подкорковым ритмом. Кроме того, плетение макраме, как любые итерации, активирует кору больших полушарий. К тому же повторяющиеся движения успокаивают, снимают психическое напряжение, снижают тревожность. А творческое самовыражение дает положительную аффективную разрядку, протекающую на фоне нейромедиаторной поддержки положительного серотониново-дофаминово-эндорфинового спектра.

II ФБМ: приём, переработка, хранение экстероцептивной информации. К его функциям относятся: восприятие, слуховой, зрительный и тактильный гнозис, кинестетический праксис (праксис позы), пространственные функции.

Макраме будет оказывать стимулирующее влияние на формирование ряда психических функций. Во-первых, зрительный гнозис. Необходимо различать узлы, а некоторые из них внешне очень похожи, но имеют разный способ плетения. Также важно уметь читать схемы плетения, различные схематичные изображения узлов. Во-вторых, пространственный и конструктивный праксис. Для того, чтобы сплести задуманную работу, необходимо завязывать узлы в определенном направлении, ориентировать их друг относительно друга в заданном порядке. В третьих, слухоречевые функции. Нужно уметь слушать речевую инструкцию, запоминать её и исполнять.

Как и занятие любым видом рукоделия, макраме развивает мелкую моторику рук. В процессе плетения используются различные захваты нитей, узлы завязываются в различных направлениях и различными способами. Автоматизируясь, двигательные программы плетения узлов и их серий «спускаются» в подкорку (базальные ганглии и мозжечок). Разнообразные позы, которые принимает кисть руки и пальцы активизируют созревание и нормализацию кистевого и пальцевого праксиса позы.

III ФБМ: программирование, регуляция и контроль деятельности. Естественно, чтобы сде-

лать готовое изделие, нужно поставить цель, разбить процесс её достижения на этапы, действовать согласно плану, контролировать выполнение каждого этапа и достижение конечного результата согласно заданному плану.

Сам процесс плетения с завязыванием узлов протекает как последовательное чередование ручных поз, являясь реализацией двигательной программы и средством стимуляции кинетического мануального и кистевого праксиса.

Так как в процессе плетения макраме активно задействованы обе руки, и руки движутся асинхронно, каждая рука выполняет своё движение, то будет активно стимулироваться развитие межполушарного взаимодействия. Это сродни кинезиологическим комплексам упражнений, но с конечным результатом в виде плетеного изделия.

Макраме, как и другие виды рукоделия и искусства, активизирует работу правого творческого полушария мозга. Оно также обеспечивает целостное восприятие предметов. Любое рукоделие раскрывает творческий потенциал человека, способствует повышению самооценки и самореализации во взрослой жизни.

А как целенаправленная и конструктивная деятельность, макраме стимулирует развитие левого полушария мозга. Оно же ответственно за речь и мыслительные операции, прежде всего анализ и синтез.

Терапию творчеством, рукоделием, а, в частности, макраме можно применять как сопутствующее средство нейропсихологической коррекции в работе с детьми с ОВЗ – парциальными трудностями обучения, ЗПР, при дисграфии, дислексии, СДВГ и другими.

Таким образом, мы видим, что занятие макраме оказывает стимулирующее влияние на все функции мозга, развитие и созревание его вертикальных и горизонтальных связей. Именно неполноценность указанных связей выступает мозговым субстратом имеющихся у детей с ОВЗ трудностей в обучении. Техника макраме оказывает, как было выявлено, комплексное влияние на все мозговые системы обеспечения высшей психики и может быть рекомендована в качестве средства нейропсихологической коррекции трудностей в обучении у младших школьников с ОВЗ.

Список использованной литературы

1. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учебник для вузов / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – Москва : Академия, 2001. – 248 с.
2. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии : учебник / Т. Г. Визель. – Москва : АСТ, 2009. – 384 с.
3. Печеневская, А. С. Влияние макраме на развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста : научно-исследовательская разработка / А. С. Печеневская // Ведущий образовательный портал России «Инфоурок» : [сайт]. – URL: <https://cutt.ly/hieXSbN> (дата обращения: 24.06.2020).
4. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста : учебное пособие / А. В. Семенович. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Генезис, 2016. – 319 с.

5. Степанова, Л. Д. Методика «Изонить» в реабилитации инвалидов с неврологической 55 патологией / Л. Д. Степанова, И. Ю. Кормакова // Научно-практический опыт реабилитации лиц с ограниченными возможностями в Приволжском федеральном округе: сборник статей // aipam.ru: [сайт]. – URL: https://aipam.ru/pages/sozial/npk_orlsovv_pfo/page_11.htm (дата обращения: 24.06.2020).

6. Цвирко, О. Ю. Основы нейропсихологии развития: диагностика, реабилитация, коррекция: учебно-методическое пособие / сост. О. Ю. Цвирко. – Барнаул: БГПУ, 2008. – 72 с.

В.Е. Никитина

учитель-дефектолог

ИКК ГОКУ Иркутской области

«Специальная (коррекционная) школа № 7»

г. Иркутск

Программа дефектологического сопровождения детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития как одно из условий реализации ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Аннотация: статья посвящена вопросам организации дефектологического сопровождения обучающихся с умеренной, тяжёлой и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития, проживающих в условиях детского дома-интерната. В статье раскрываются особенности диагностического обследования обучающихся, приоритетные направления коррекционно-развивающей работы, а также описана необходимость уровневого подхода в освоении программы..

Ключевые слова: дети с тяжёлой и глубокой умственной отсталостью, ТМНР, образовательный процесс, дефектологическое сопровождение, диагностическое обследование.

Начальный этап школьного обучения детей с разными формами умственной отсталости связан с необходимостью учёта специфики не только их интеллектуальных возможностей, но и комплекса социально-психологических, биологических, мотивационно-личностных и других факторов, которые в отечественных исследованиях более широко рассматриваются в контексте проблемы школьной адаптации.

Дети с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, поступившие в образовательную организацию, не имеют опыта взаимодействия с предметной средой. У них отсутствуют первоначальные базовые учебные действия, которые должны быть сформированы еще в дошкольном детстве, что вызывает разнообразные сложности. Эти сложности могут вызвать нежелательные эмоциональные реакции. Необходимо учитывать, что пребывание детей в детских домах-интернатах является основополагающим фактором, который приводит к сенсорной, социальной, эмоциональной и когнитивной депривации, сдерживает позна-

вательное развитие детей, негативно сказывается на развитии эмоционально-волевой сферы и коммуникативных навыков [3;7].

Исходя из специфики интеллектуальных нарушений детей и их социального статуса, деятельность учителя-дефектолога предполагает специализированную помощь на разных этапах обучения. Он сопровождает обучающихся, способствуя благоприятному течению процессов адаптации и обучения в рамках программы дефектологического сопровождения. В основу разработки программы положены теоретико-методологические труды отечественных дефектологов, занимающихся вопросами нарушения интеллектуального развития детей с разными формами умственной отсталости:

- концептуальные положения о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф и др.);

- концептуальные положения о роли специального обучения детей с отклонениями в ум-

ственном развитии на различных возрастных этапах (Л. С. Выготский, А. Н. Граборов, Е. К. Грачёва, Н. Н. Малофеев, М. С. Певзнер и др.);

- учение о компенсации нарушенных функций (Л. С. Выготский, П. К. Анохин, В. И. Лубовский);

- принцип развивающего обучения, предполагающий учет зон актуального и ближайшего развития (Л. С. Выготский);

- принцип индивидуального и дифференцированного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Граборов, Т. А. Власова, А. Г. Асмолов);

- общие принципы диагностики и коррекции детей с недостатками развития (И.М. Багажников, Н.Л. Белополюская, С.Д. Забрамная, Б.В. Зейгарник, И.Ю. Левченко, А.Р. Маллер) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 9].

Цель программы дефектологического сопровождения предусматривает создание условий для развития эмоционального, личностного, интеллектуального потенциала обучающихся в соответствии с индивидуальными возможностями через выполнение практических заданий.

Коррекционную работу необходимо выстраивать с учетом определения уровня актуального развития ребенка, выявления причин и механизмов трудностей в обучении, определения мер коррекционного воздействия. Основой коррекционной работы является диагностика. И от того, насколько точно, объективно, широко и качественно она проведена, во многом зависит результат коррекционно-развивающей деятельности.

В связи с этим разработан пакет диагностического материала, который учитывает особенности интеллектуального развития и социальный статус обучающихся. За основу взяты работы Е.А. Стребелевой, С.Д. Забрамной [2;8].

Выделены основные параметры оценки познавательной деятельности:

- запас и точность представлений об окружающем мире;
- общая и мелкая моторика;
- конструктивный и графический праксис;
- сенсорное развитие;
- пространственно-временные представления;
- основы счета;
- особенности психических процессов;
- обследование вербальной и невербальной коммуникации;
- базовые учебные действия;
- особенности поведения.

Результаты психолого-педагогического обследования последовательно фиксируются в карте развития ребенка на вводном, промежуточном и итогом этапах, что позволяет определить эффективность коррекционно-развивающей работы.

По результатам диагностики заполняется «экран класса», в котором в цветовой гамме фиксируются уровни познавательного развития обучающихся. Это способствует наглядному выявлению

трудностей в обучении по каждому параметру, а также формированию подгрупп детей по уровню познавательной деятельности и особенностям эмоционально-волевой сферы.

На основании выделенных параметров диагностического обследования определяются приоритетные направления, которые отталкиваются от реального уровня развития обучающихся, особенностей организации жизненного социального пространства ребенка и эмоционально-волевых нарушений, имеют тесную связь с содержанием работы учителя и других педагогов.

Направления коррекционно-развивающей работы:

1. Расширение представлений об окружающем мире, обогащение импрессивной и экспрессивной речи, ее активизация, которые проходят в процессе знакомства с объектами общего пользования, объектами и явлениями живой и неживой природы, а также в процессе работы по развитию всех сторон речи. Содержание данного направления пронизывает всю коррекционно-развивающую работу.

2. Формирование элементарных количественных представлений и сенсорных эталонов неразрывно связано с решением наиболее важной коррекционно-развивающей задачи – социально-бытовой адаптации детей. В связи с этим обучение носит практическую направленность. Динамика овладения математическими представлениями и умениями обучающихся крайне низка, поэтому содержание работы определено таким образом, чтобы расширение объема изучаемого материала и увеличение степени его сложности происходили очень медленно.

3. Коррекция всех сторон психической деятельности. В процессе обучения корректируются и развиваются все психические процессы обучающихся. Особое внимание уделяется развитию восприятия, зрительно-двигательной координации, вниманию, наглядно-действенному мышлению и элементам наглядно-образного мышления, что необходимо для дальнейшего обучения в образовательной организации.

4. Развитие мелкой моторики и графомоторной координации необходимо для обучения таким вариантам работы, как рисование по трафарету, контурным линиям, штриховка, обводка, печатание букв и т.д. Обучение носит практическую направленность, требующую от обучающихся соблюдения четких правил. Работа осуществляется на основе предметно-практической деятельности, позволяющей обучающимся познавать объект, используя все анализаторы.

5. Коррекция индивидуальных специфических образовательных потребностей обучающихся. Данное направление охватывает работу с обучающимися, имеющими сопутствующие расстройства аутистического спектра, детский церебральный

паралич, психопатоподобный характер поведения и прочее.

Коррекционно-развивающие занятия отличаются комплексным характером и включают в себя все перечисленные направления работы, которые объединяются одной тематикой; на ее основе не только расширяются представления детей по теме, но и корректируются и развиваются все психические процессы.

Коррекционно-развивающая работа с детьми в первом полугодии 1-го класса проводится индивидуально, а со второго полугодия по итогам промежуточной диагностики,

исходя из особенностей состояния эмоционально-волевой сферы и уровня познавательного развития детей, она ведется в подгруппах по два человека.

Необходимо отметить еще одну форму работы – посещение учителем-дефектологом уроков и внеклассных мероприятий с целью изучения того, как учащиеся усваивают программный материал, какие возникают трудности.

Коррекционно-развивающие мероприятия учителя-дефектолога учитывают степень развития обучающихся и имеют уровневый подход в освоении данной программы. Так, учащиеся, показывающие по результатам диагностики низкий уровень усвоения программных требований, не могут в следующем году автоматически перейти на более высокий; программой предусматривается поэтапная коррекция нарушений в развитии обучающихся, что является предпосылкой к успешному усвоению программных требований основной адаптированной общеобразовательной программы школы.

Таким образом, целенаправленная коррекционно-развивающая работа создает основу для развития у обучающихся базовых учебных действий, которые необходимы в дальнейшей учебной деятельности.

Итогом системы коррекционно-развивающего обучения является успешная адаптация детей к образовательной организации.

Список использованной литературы

1. Бгажнокова, И. М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжёлыми и множественными нарушениями развития / И. М. Бгажнокова. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – 181 с.
2. Забрамная, С. Д. Изучаем обучая : рекомендации по изучению детей с тяжелой умственной отсталостью / С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 112 с.
3. Кузнецова, Р. А. Обеспечение социальной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Р. А. Кузнецова // Вестник Росздравнадзора // Научная электронная библиотека Elibrary.ru : [сайт]. – 2010. – № 1. – С. 40–46. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13027478> (дата обращения: 24.06.2020).
4. Левченко, И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. – Москва : Книголюб, 2013. – 152 с.
5. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Электронная библиотека Московского государственного психолого-педагогического университета : [сайт]. – URL: <https://cutt.ly/Eie1gsg> (дата обращения: 24.06.2020).
6. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – Москва : Академия, 2003. – 208 с.
7. Мухина, В. С. Лишённые родительского попечительства : хрестоматия / В. С. Мухина // LOG-IN.RU : [сайт]. – URL: <https://cutt.ly/JieNDTG> (дата обращения: 24.06.2020).
8. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова. – Москва : Просвещение, 2005. – 164 с.
9. Шиф, Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Ж. И. Шиф // Google Книги : [сайт]. – URL: <https://books.google.by/books?id=gDgxMwEACAAJ&hl> (дата обращения: 24.06.2020).

В.С. Орехова

учитель первой категории
декоративно-прикладного искусства
и педагог дополнительного образования,
КГБОУ «Железногорская школа-интернат»
г. Железногорск, Красноярский край

Организация взаимодействия школы и общественных организаций города. Из опыта работы творческой мастерской

Аннотация: В данной статье рассмотрена проблема социализации обучающихся Железногорской школы-интернат с интеллектуальными нарушениями. Рассмотрена система работы с использованием практики взаимодействия школьной творческой мастерской «Мастерилки» с общественными организациями города. На основе анализа деятельности творческой мастерской определена её эффективность в области социальной адаптации обучающихся с ОВЗ.

Статья может быть полезна учителям, воспитателям, педагогам дополнительного образования.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, дети с легкой степенью умственной отсталости, тяжелые и множественные нарушения развития (ТМНР), социальная адаптация, дети с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействия с общественными организациями

В своей профессиональной деятельности педагог технологии сталкивается с проблемами эффективной организации внеурочной деятельности.

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 г. дополнительное образование - вид образования, который направлен на всестороннее развитие личности ребенка через создание оптимальных условий для интеллектуального, духовно-нравственного, социально-культурного и физиче-

ского развития личности ученика с ограниченными возможностями здоровья независимо от структуры его дефекта [3].

Должны быть созданы условия для индивидуализации, позитивной социализации воспитанников, их личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующих возрасту видах деятельности.

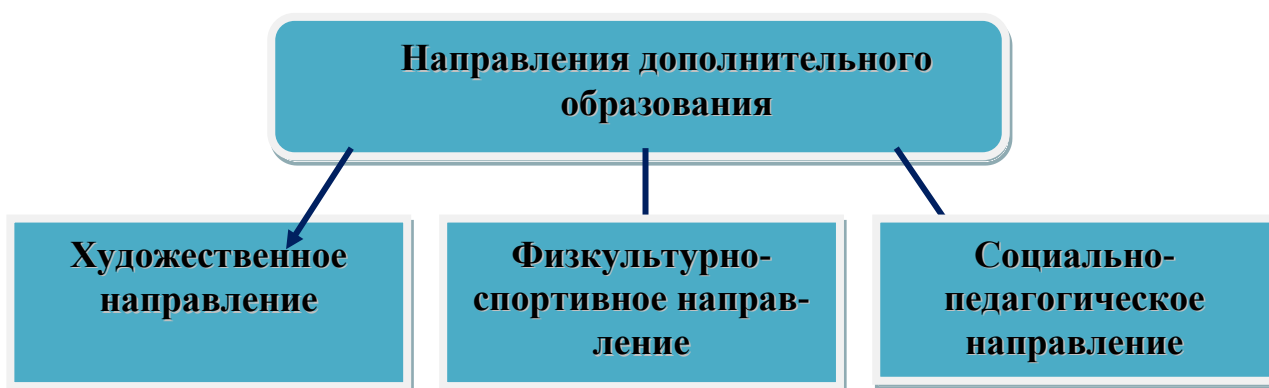


Рис. 1. Направления дополнительного образования «Железногорской школе-интернат»

В настоящее время кружки, секции и студии дополнительного образования посещают не только дети с легкой умственной отсталостью, но обуча-

ющиеся со значительными интеллектуальными нарушениями, тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР).

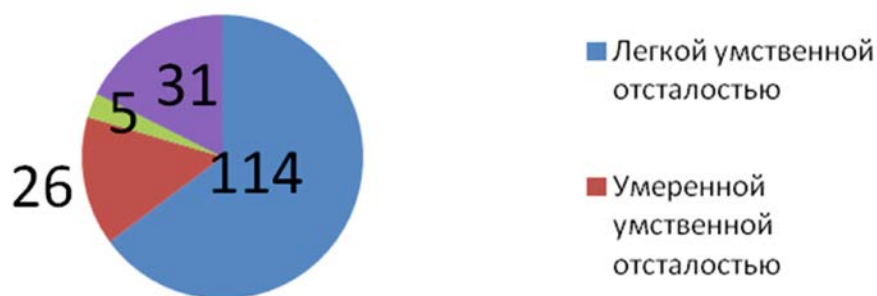


Рис. 2. Численность обучающихся в учреждении на 2019–2020 уч.г. (человек)

Исходя из категорий обучающихся, коррекционная работа в рамках дополнительного образования направлена не только на преодоление и предупреждение нарушений, но и способствует психическому, физическому и личностному развитию обучающихся, их социальной адаптации.

Деятельность творческой мастерской «Мастерилки» нацелена на формирование трудовых навыков у детей с легкой умеренной отсталостью, а также способствует разрешению проблем в социальной адаптации.

На сегодняшний день в творческой мастерской сложилась определенная система работы для учащихся с использованием практики взаимодействия с общественными организациями города.

Деятельность на занятиях в творческой мастерской «Мастерилки» осуществляется с применением различных форм и методов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее эффективна форма коллективных творческих дел.

Мои ученики ежегодно вовлечены в общешкольные мероприятия трудовой направленности и взаимодействуют с общественными организациями.

Основной целью взаимодействия с общественными организациями является расширение образовательного пространства, способствующее наиболее эффективной социализации учащихся с ОВЗ в обществе.

Задачи взаимодействия:

- расширение круга общения, выход обучающихся за пределы семьи и общеобразовательной организации;
- формирование умений, навыков социального общения людей; с (другими людьми)
- развитие доброжелательности и эмоциональной отзывчивости, понимания других людей и сопереживания им;
- развитие трудолюбия, способности к преодолению трудностей, целеустремленности и настойчивости в достижении результата;

- создание условий для развития каждого школьника на основе знаний его индивидуальных особенностей, склонностей, потребностей;

- развитие творческого мышления, необходимого для познания, практической деятельности, ориентации в быстро изменяющемся мире;

- коррекция всех компонентов психофизического, интеллектуального, личностного развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

При этом следует учитывать, что формы и содержание деятельности должны соответствовать общим целям, задачам и результатам воспитания.

Исходя из возможностей нашей школы, особенностей окружающего социума внеурочная деятельность мною осуществляется:

- непосредственно в общеобразовательной организации;
- совместно с организациями дополнительного образования детей, организациями культуры;
- в сотрудничестве с другими организациями и с участием педагогов общеобразовательной организации.

Деятельность творческой мастерской происходит по следующим направлениям:

Социально-педагогическое:

- Проект «Мягкая азбука своими руками»
- Проект «Мягкая игрушка»

Социально-культурное:

- Участие обучающихся в мастер-классах в городской библиотеке им. А.П. Гайдара и в Музейно - выставочном центре г. Железнодорожска.

Духовно-нравственное:

- Участие в выставках и конкурсах народного творчества с привлечением родителей.
- Вовлечения детей с ОВЗ в массовые мероприятия (праздники, развлечения и т.д.), проводимые в образовательном учреждении.
- Совместные занятия с родителями.

Проект «Мягкая азбука своими руками» - взаимодействие школы-интернат с МБДОУ №31. [2].

Изготовление мягкой азбуки направлено на развитие умений отличать цвет и форму, навыков расстегивания и застегивания, плетения косичек. Для изготовления книги учащиеся рисуют эскизы, подбирают необходимую ткань, ленты, бусины, пуговицы. И приступают к пошиву книги.

Подарили «Мягкую азбуку своими руками» младшей группе детского сада №31. На специально организованной встрече учащиеся школы-интернат рассказывали про каждую страничку мягкой азбуки. Ребята детского сада внимательно слушали и рассматривали книгу с интересом.

Благодаря этой совместной деятельности дети с удовольствием общались друг с другом. Это неоценимый опыт как для детей с ОВЗ, так и для детей детского сада, а также для воспитателей, у которых отсутствовал опыт общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Такое общение помогает учащимся находить общий язык с незнакомыми людьми, учит их ориентироваться в окружающей мире, что, несомненно, пригодится им в будущем.

Проект «Мягкая игрушка» - предполагает изготовление подарков детям-инвалидам, обучающимся на дому, воспитанниками школы-интерната. А также приглашение детей-инвалидов, не посещающих образовательное учреждение, на праздничный концерт в школу-интернат в рамках декады технологии и вручение им подарков [2].

Обучающиеся получают опыт в социально значимой деятельности, развивают коммуникативные, творческие и организаторские способности.

Занятия декоративно-прикладным искусством увлекательны, вызывают у детей живой интерес, а также имеют огромное значение в становлении личности ребенка и коррекции имеющихся недостатков в психофизическом развитии.

Одной из эффективных форм взаимодействия является участие обучающихся в мастер-классах в городской библиотеке им. Гайдара и в Музейно - выставочном центре г. Железнодорожска.

Мастер-класс – хорошо известная в сфере образования форма передачи опыта и познания нового посредством активной деятельности участников, решающих поставленную перед ними задачу.

Учитель и учащиеся школы-интернат провели большое количество мастер-классов по различным темам для учащихся начальных и средних классов школ города.

Ученики играли роль преподавателей, поскольку мастер-класс позволяет познакомиться с работой над конкретным произведением, творческим продуктом.

Сотрудники библиотеки были очень довольны работой детей на мастер-классе и отметили высокий уровень познавательного интереса и подготовки учащихся.

Одним из направлений работы является участие в выставках и конкурсах. Ежегодно обучающиеся творческой мастерской «Мастерилки» участвуют в муниципальных, краевых и дистанционных конкурсах.

Возможность участвовать в конкурсах является сильным стимулом для упорной работы. С каждым годом желающих участвовать в конкурсах увеличивается и повышается результативность. Совместно с родителями педагоги помогают обучающимся достичь поставленных целей. Участие детей в конкурсах, викторинах, олимпиадах способствует созданию адаптивной коррекционно-развивающей среды для детей с ОВЗ. Победа и участие учащихся в конкурсе показывает достаточно высокий уровень организации деятельности мастерской.



Рис. 1. Работы участников мастер-классов

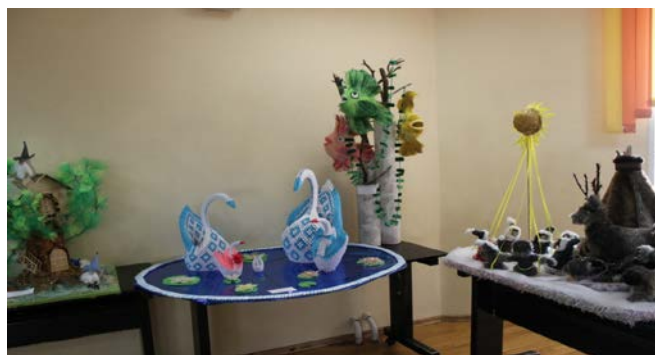


Рис. 2. Деятельность участников мастер-классов

Одним из направлений деятельности я использую вовлечение детей с ОВЗ в массовые мероприятия, проводимые в образовательном учреждении.

Обучающиеся ежегодно принимают активное участие в различных мероприятиях школьного уровня:

- Оформление школы: к 55-летию школы, на городские и краевые семинары, проводимые на базе образовательного учреждения.

- Ежегодные выпуски стенгазеты в рамках декады технологии: «Игла да нитка тонкая», «Дело мастера боится» и др. для учащихся школы.

В работе считаю очень важным взаимодействием с родителями.

Несомненно, деятельность творческой мастерской наиболее продуктивна при тесном сотрудничестве с родителями ребенка.

Создание условий, способствующих активному вовлечению родителей в процесс обучения через совместную творческую, социально-значимую деятельность. В процессе их проведения родители получают сведения о технологии изготовления изделий (сувениров, поделок, аппликаций и т.д.) из различных материалов и сами становятся соавторами творческих работ, сделанных вместе с детьми.

В результате реализации программы творческой мастерской «Мастерилки» обучающиеся с интеллектуальными нарушениями: приобретают социальные знания о ближайшем окружении и о себе, об общественных нормах, устройстве общества, социально одобряемых и не одобряемых формах поведения в обществе; получают начальный опыт самостоятельного общественного действия, формируют социально приемлемые модели поведения.

В процессе творческой деятельности у обучающихся с ОВЗ усиливается ощущение собственной личностной ценности, активно строятся индивидуальные социальные контакты, возникает чувство внутреннего контроля и порядка. Кроме этого, творчество помогает справиться с внутренними трудностями, негативными переживаниями, которые кажутся непреодолимыми для учащихся. Родители обучающихся получают новый опыт общения со своими детьми в процессе творческой деятельности.

Таким образом, творческая деятельность учащихся с ограниченными возможностями – это лечение радостью творчества, которое позволяет получить социально значимый результат, развивает личность ребенка, формирует активную жизненную позицию и способствует тем самым их успешной в социальной адаптации в общество.

Список использованной литературы

1. Mollislibro.ru – мягкая книга для малышей своими руками // Mollislibro.ru : [сайт]. – URL: <https://cutt.ly/aie9XPr> (дата обращения: 24.06.2020).
2. Мягкая игрушка своими руками. 30 оригинальных идей / Т. Чемодурова. – Москва : Мартин, 2014. – 128 с.
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Гарант.ру : [сайт]. – URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 24.06.2020).

Н.А. Першина

канд. пед. наук, доцент

О.В. Рябова

студент

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
гуманитарно-педагогический университет
имени В.М. Шукшина»
г. Бийск

Инклюзивное образование в высших учебных заведениях

Аннотация: данная статья посвящена изучению инклюзивного образования в высших учебных заведениях. Актуальность исследования обусловлена тем, что инклюзивное образование- процесс развития общего образования который подразумевает доступность образования для всех, в том числе и для лиц с особыми потребностями.

Целью экспериментального исследования являлось определение отношения как фактора готовности участников образовательного процесса высшего учебного заведения к инклюзивному образованию. В ходе проведенного исследования выявилось отношение участников к инклюзивному образованию в целом, а также готовность к обучению и принятию лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

Ключевые слова: инклюзивное образование, лица с ограниченными возможностями здоровья, фактор готовности, высшее учебное заведение.

Инклюзивное образование – подразумевает развитие всего образования, которое будет доступно для всех, в том числе и приспособление к различным нуждам всех людей, что обеспечивает доступ к нему и лиц с ограниченными возможностями. Инклюзивное образование стремится развить науку, направленную на людей и признающую, что все люди - индивидуумы с различными потребностями. Инклюзивное образование старается разработать такой подход к преподаванию и обучению, который будет более подходящим для удовлетворения различных потребностей в обучении.

Вопросами инклюзивного образования занимались многие учёные, такие как С.В. Алехина [1], С.Г. Андреевских, В.Г. Боровик, А.С. Пугачев, Л.Е. Шевчук, Ю.В. Шумиловская, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.

Основным этапом в подготовке к полноценной жизни в обществе лиц с ограничением здоровья является получение профессии, осуществляемой в высшем заведении. С каждым годом в высших учебных заведениях появляется все большее количество студентов с ОВЗ[2].

Но, по мнению многих ученых (Е.В. Михальчи, Е.А. Петрякова и др.), современная система высшего образования недостаточно готова к инклюзии лиц с ОВЗ, что обуславливается наличием в этой сфере множества проблем:

- не во всех вузах используются специальные адаптированные, индивидуальные и дистанционные программы обучения.

- у преподавателей недостаточно знаний и навыков об особенностях студентов, имеющих ОВЗ.

Инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей и предоставление услуг студентам в соответствии с этими потребностями через полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение дискриминации в образовании[3].

Таким образом, можно сказать об актуальности проблемы реализации инклюзивного образования в учреждениях высшего образования.

Целью экспериментального исследования являлось определение отношения как фактора готовности участников образовательного процесса высшего учебного заведения к инклюзивному образованию, что стало продолжением исследований членов лаборатории инклюзивного образования Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина [4, 5].

Исследование проводилось с помощью анкетирования, в процессе которого выяснили отношение участников образовательного процесса высшего учебного заведения к инклюзивному образованию.

В работе использовались следующие диагностические методики:

- Анкета «Я и инклюзивное образование»;
- Анкета «Выявление уровня благополучия студентов».

Оценка результатов анкетирования участников исследования осуществлялась нами посредством структурного анализа содержания их отве-

тов на поставленные вопросы. Для наглядности мы представили полученные данные в форме диаграмм (рис. 1).

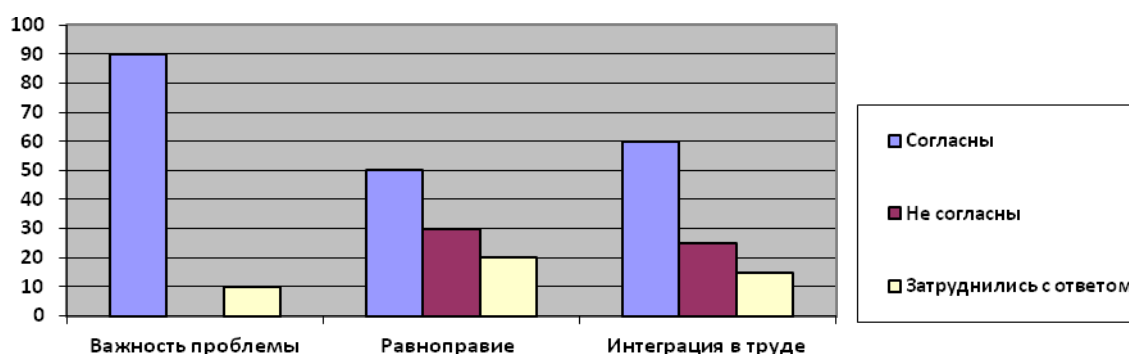


Рис. 1. Диаграмма отношения участников исследования к проблеме инклюзивного образования.

Данная диаграмма отражает отношение опрошенных студентов к актуальности и важности проблемы инклюзивного образования, о равноправии всех категорий обучающихся и готовности работать с лицами, имеющими нарушения в физическом и (или) психическом развитии.

Стало очевидным, что абсолютное большинство участников, а именно - 90%, считают проблему инклюзивного образования важной и необходимой к решению сегодня, 10% затруднились дать однозначный ответ на вопрос о заданной проблеме.

При этом, говоря о равноправии всех категорий обучающихся, 50% высказали мнение о том, что все обучающиеся без исключения должны иметь равные права, в том числе право на обучение в высших учебных учреждениях. 30% опрошенных нами студентов высказались против равноправия, аргументируя свои позиции весьма неоднозначно: одни считали, что обучение инва-

лидов и лиц с ОВЗ в условиях принятых действующих программ ФГОС наряду со здоровыми людьми является неэффективным ввиду особенностей первых; другие говорили об отсутствии специальных условий для обучения, влекущих за собой череду сложностей среди лиц с ОВЗ. 20% опрошенных воздержались от ответа на поставленный вопрос о равноправии.

Интеграция в труде, названная в рис.1, подразумевала собой готовность опрошенных работать с людьми, имеющими нарушения в развитии. То есть, могли бы они представить среди своих сотрудников, коллег и прочих участников трудового процесса подобных людей, на что 60% ответили положительно, 25% - против и 15% - затруднились с ответом. Среди оппонентов в данном вопросе высказывались мнения о том, что они не могут в полной мере возлагать ответственность или нагружать работой лиц с ОВЗ, так как попросту «пожалуют» их.

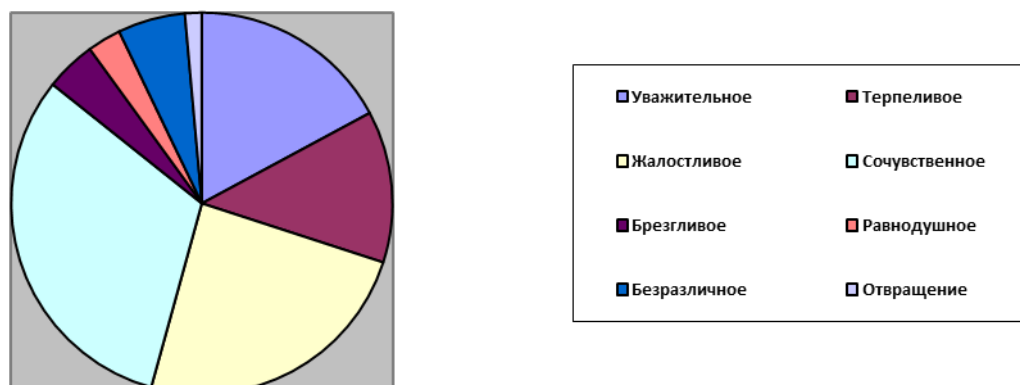


Рис. 2. Диаграмма отношения участников исследования и окружающих к лицам с ОВЗ.

Диаграмма (рис. 2) в свою очередь представляет собой различные характеристики личностного отношения самих участников исследования, а также их окружения к лицам с ОВЗ. Мы поместили в диаграмму те определения отношений, которые были непосредственно указаны в анкете самими студентами. Таким образом, мы получили следующие результаты: уважительное - 12 человек, терпеливое - 9, жалостливое - 17, сочувственное - 22, брезгливое - 3, равнодушное - 2, безразличное - 4, отношение с отвращением - 1.

Традиционно, в человеческих отношениях к чему или кому-либо нет единого мнения, что подтверждается данными диаграммы (рис. 2). Среди опрошенных присутствует и позитивное, и негативное, и равнодушное отношение соответственно. Отрадным для нас в данном вопросе является тот факт, что большинство участников все же принимают лиц ОВЗ, уважают и сочувствуют им. Однако, среди всех опрошенных существует доля тех,

чье отношение является негативным, и даже брезгливым.

К сожалению, мы ни коим образом не можем повлиять на данную ситуацию, так как отношение участников было сформировано задолго до нашего исследования на протяжении их жизни в процессе обучения и воспитания. Целью данного анкетирования как раз и являлось определение отношения как фактора готовности участников образовательного процесса высшего учебного заведения к инклюзивному образованию, что в первую очередь подразумевает непосредственное принятие лиц с ОВЗ и готовность к сотрудничеству с ними.

Таким образом, в ходе проведенного анкетирования выявилось отношение участников к инклюзивному образованию в целом, а также их готовность к обучению и принятию лиц с ОВЗ, что позволит сформулировать рекомендации по оптимизации инклюзивного образования в высшем учебном заведении.

Список использованной литературы

1. Алёхина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность / С. В. Алёхина. – Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.
2. Андронникова, О. О. Проблемы внедрения инклюзии в общеобразовательную и профессиональную образовательную систему / О. О. Андронникова // Теория и практика социально-гуманитарного обеспечения инклюзивного образования : материалы всероссийской научной школы с международным участием / под общ. ред. А. Г. Ряписовой. – Новосибирск : НГПУ, 2012. – С. 104-107.
3. Михальчи, Е. В. Состояние инклюзивного образования в системе высшего образования в России / Е. В. Михальчи // Электронный журнал «Современные проблемы науки и образования»: [сайт]. – 2014. – № 2. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12445> (дата обращения: 24.06.2020).
4. Першина, Н. А. Готовность будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Н. А. Першина, О. С. Лаврентьева // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы : материалы IV Всероссийской (заочной) научно-практической конференции, г. Барнаул, 22-23 марта 2019 года / под науч. ред. М. В. Сурниной. – Барнаул :АлтГПУ, 2019. – С. 169-171.
5. Першина, Н. А. Исследование психологической готовности участников образовательного процесса к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. А. Першина, Ю. В. Кузьмина, М. В. Шамардина // Сибирский психологический журнал. – 2019. – № 72. – С. 180-191.

О. В. Петракова

учитель информатики
Алтайский краевой педагогический лицей-интернат
г. Барнаул, Россия

О. М. Косихина

учитель начальных классов
Алтайский краевой педагогический лицей-интернат
г. Барнаул, Россия

Приемы и методы дистанционного обучения «неговорящих» детей

Аннотация: в данной статье рассматривается формирование коммуникативных действий у «неговорящих» детей. Использование информационных и образовательных технологий в процессе обучения детей-инвалидов расширяет и обновляет роль преподавателя. Современные технологии дают возможность помогать тем, кому эта помощь необходима.

Ключевые слова: «неговорящие» дети, дистанционное обучение, информационные технологии, образовательные технологии, метод пиктограмм.

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом - это всевозможные речевые расстройства, при которых наблюдаются недоразвитие всех смысловых и звуковых сторон речи. У детей с общим недоразвитием речи наблюдается бедный словарный запас, некоторые и вовсе не говорят. Такой ребенок понимает обращенную к нему речь, но сам не имеет возможности общаться с окружающими. Из-за этого дети чувствуют себя некомфортно в обществе: они полностью или частично лишены возможности взаимодействовать со сверстниками [1].

Дети данной категории не могут обучаться в обычной школе и требуют иного подхода в обучении. Эффективным средством организации образования детей-инвалидов, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные учреждения и нуждаются в обучении на дому, является дистанционная форма обучения. С 1 сентября 2010 года в Алтайском крае начала реализацию программа обучения детей-инвалидов, по которой у них появилась возможность обучаться дистанционно независимо от места их проживания. Был организован краевой центр дистанционного образования детей-инвалидов (КЦДОДИ). Учебный процесс осуществляется высококвалифицированными педагогами, обладающими необходимыми знаниями в области особенностей психофизического развития различных категорий детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

В центр дистанционного образования зачислены и «неговорящие» дети, с сохранным интеллектом. «Как учить? Как общаться?» - такие вопросы часто возникают у педагогов. У «неговоря-

щих» детей рядом позитивные и креативные мамы, которые помогают учителям понимать их. Обучающиеся все разные, некоторые могут работать на обычной, привычной для нас клавиатуре, другие нет. Если ребенок не может механически нажимать клавиши, то в обучении используется экранная клавиатура Comfort On-Screen Keyboard, которая работает от взгляда.

С «неговорящими» детьми в краевом центре дистанционного обучения работают логопед и дефектолог. Каждый обучающийся получает рекомендации ПМПК комиссии, которые учителя учитывают при построении своих занятий. «Неговорящие» дети и дети, страдающие речевым недоразвитием, имеют ограниченные возможности формирования навыков общения и взаимодействия с социальным окружением. Устная речь, играющая главную роль в когнитивном и эмоциональном развитии ребенка и являющаяся основой социального взаимодействия, в большинстве случаев недоступна таким детям. Поэтому педагоги стараются создать условия для реализации другой коммуникативной системы, которая поможет облегчить общение, улучшить всестороннее развитие ребенка, а также активизировать его участие в педагогическом процессе, а это будет способствовать интеграции «неговорящих» детей в социум.

Одним из успешно используемых методов обучения «неговорящих» детей является метод пиктограмм. Данный метод был разработан Д.Б. Элькониним, Л.А. Венгером, Н.А.Ветлугиной и Н.Н. Поддьяковым. Метод пиктограмм использовали Д.Б. Эльконин и Л.Е. Журова при обучении дошкольников и школьников грамоте. Использо-

вание наглядных моделей для определения звукового состава слова, схемы слова и схемы предложения способствуют развитию связной речи у детей. Дети не только слышат свою или обращённую к ним речь, но имеют возможность её видеть [2].

На уроках в начальной школе для «неговорящих» детей используются задания:

- знакомство с карточками, изображающих готовые фразы;
- нахождение карточки с нужной фразой по устной инструкции;
- самостоятельное составление предложений, текстов;
- работа в тестовой форме онлайн или карточками, которые создала мама обучающегося;
- различные работы на онлайн-доске с деформированным текстом.

В старшей школе для работы с «неговорящими» учениками так же выбирают визуальные методы в организации занятия. Современные информационные ресурсы позволяют создавать яркие схемы, видеоролики и тесты, с помощью которых можно доступно объяснить сложный материал и оценить работу ученика. Безусловно, если же в арсенале ребенка есть жесты для слов «да/нет», то урок с использованием информационных технологий выглядит полноценным и наполненным взаи-

модействием. Наиболее удобными для обучения «неговорящих» детей на большинстве предметов являются ресурсы:

- виртуальные доски (IDroo, Twiddla, Google Jamboard);
- интерактивные рабочие листы (Wizer.me);
- онлайн тесты (Online Test Pad);
- Приложения Web 2.01.

Система дистанционного обучения «неговорящих» детей строится на основе педагогического подхода, исходным положением которого является рассмотрение речи через деятельность и взаимодействие с информационными технологиями. Обучение детей осуществляется на разных занятиях. Система обучения предусматривает последовательное, целенаправленное развитие обучающегося и преодоление барьеров в освоении предметов.

Комплексное воздействие на ребенка даёт оптимальные результаты при устранении любого недуга. От своевременно оказанной коррекционно-педагогической помощи во многом зависит развитие ребёнка в целом, раскрытие его потенциальных возможностей, а значит, и выбор образовательного учреждения. Дальше огромный вклад за педагогом: насколько корректной и грамотной будет его деятельность, настолько больше способностей будет открыто в ученике [3].

Список использованной литературы

1. Айдакова, А. В. Метод наглядного моделирования в развитии связной монологической речи дошкольников / А. В. Айдакова // Социальная сеть работников образования nsportal.ru : [сайт]. - URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2013/01/08/ispolzovanie-metoda-naglyadnogo-modelirovaniya-v> (дата обращения: 24.06.2020).
2. Захарова, Л. В. Система коррекционно-развивающей работы с неговорящими детьми / Л. В. Захарова // Открытый урок. Первое сентября : [сайт]. - URL: <https://urok.1sept.ru/статьи/573578/> (дата обращения: 24.06.2020).
3. «Неговорящие дети» в специальной литературе // Studbooks.net : [сайт]. - URL: <https://clck.ru/MxmPL> (дата обращения: 24.06.2020).

Е.С. Позднякова

магистрант
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
педагогический университет»
г. Барнаул

Особенности слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Аннотация: в статье анализируется формирование слоговой структуры слова в онтогенезе у детей с номой речевого развития; состояние слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с ОНР; роль методик для обследования состояния слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Ключевые слова: слоговая структура слова, слог, дети с ОНР, уровни речевого развития, типы слогов, несформированность, искажения, перестановка слогов.

По мнению А. К. Марковой, слоговая структура слова представляет собой сменяющие друг друга слоги. В нее входят несколько составляющих: ударность, количество слогов, последовательность, слоговая модель [1].

Слоговая структура слова усваивается двумя путями: от односложных слов к многосложным, от слов с одинаковыми слогами к словам с разными слогами.

А.М. Гвоздев отмечает, что ребенок в 1-1,5 месяца внимательно слушает голос родного человека. В период от 2-х до 3-х месяцев малыш ищет, откуда исходит звук. Ребенок агукает, может воспроизводить отдельные гласные и сочетания из них [2]. На основе этого происходит формирование слога. Данный возрастной промежуток считается важным в овладении слоговой структурой слова.

Н. Ю. Сафонкина считает, что лепет, появившийся в 7-9 месяцев у ребенка, характеризуется последовательным произношением нескольких открытых слогов [3].

По мнению Е. Ф. Собонович, слоги из разных согласных и гласных можно услышать у ребенка в 10 месяцев. Отмечается, что ребенок чаще всего может повторять согласные звуки, а не гласные [4]. В речи ребенка взрослый может услышать сначала слоги, позже целые слова.

В возрастной период от 1 г 2 месяцев до 1 г 3 месяцев в речи ребенка можно отметить использование первых ударных слогов и два повторяющихся слога. Как правило, слоги позднего онтогенеза в речи ребенка опускаются. Перестановки слогов являются частым явлением в данный возрастной период [5].

В работах А. Н. Гвоздева, Ж. В. Антиповой, В. Г. Бабиной, Ю. А. Аркина, Л. Н. Галигузовой имеются совпадения во мнении о том, что усвое-

ние слоговой структуры в 1,5 года до 2 лет происходит двумя способами. Авторы отмечают, что произносимые слоги ребенком, чаще всего переходят к ударному слогу, затем произносит слово, сохраняя ритмичность [6].

К возрасту 2 лет 3 месяцев из слов, состоящих из четырех слогов, дети чаще всего опускают безударные слоги. Слова, которые состоят из двух, трех слогов уже произносятся детьми правильно. К этому возрастному периоду дети почти не опускают слоги даже в многосложных словах [2].

Дети проходят этап упрощения произношения многосложных слов. Как правило, если ребенок смог овладеть безошибочным произношением многосложного слова, то другие подобные слова он сможет уже сразу произносить верно. Это связано с тем, что дети, с нормотипичным развитием речи имеют высокий уровень слуховых навыков и способны переносить и использовать умения с одной ситуации на другую.

В трехлетнем возрасте слоговая структура слова полностью завершает этап формирования. В детской речи ошибки можно услышать только в тех словах, с которыми ребенок не знаком.

Наличие нарушения слоговой структуры слова характерно для детей с общим недоразвитием речи.

Несформированность слоговой структуры слова имеет свои особенности у детей с общим недоразвитием речи.

На первом уровне звуконаполняемость слов представляет собой нечеткость произношения. Дети заменяют в слова сложные звуки простыми. Главной характеристикой речи детей на данном уровне является отсутствие слов. Дети не имеют возможности воспроизводить слоговую структуру слов. В активной речи мы можем услышать отдельные аморфные слова-корни. Дети, которые не

говорят, не подражают взрослому. Если ребенок подражает взрослому, то слоговая структура слова проявляется в слогах из несколько плохо произносимых звуков: согласный и гласный, гласный и согласный.

Трудности воспроизведения детьми слоговой структуры слов отмечаются на втором уровне речевого развития. Дети чаще всего произносят слова, состоящие из одного слога, редко, где два слога. Особую трудность составляет произношение односложных и двухсложных слов, трехсложных, имеющих стечение согласных. Во фразовой речи детей можно встретить искажения слоговой структуры слова. Фразовая речь представляет собой аморфные предложения. Чаще всего слова, которые дети используют, имеют ту форму, в которой они слышали это слово от других людей.

На третьем уровне речевого развития слоговая структура слова у детей представлена смешениями звуков. Исходя из того, что дети часто пользуются перестановкой слогов, произношение слов сложной слоговой структуры усваивается медленно [7].

Нами было проведено экспериментальное исследование. Цель исследования – изучение сформированности слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе медико-психологического центра «Милосердие» города Барнаула. Испытуемые – дети старшего дошкольного возраста, имеющие заключение ПМПК: общее недоразвитие речи.

Нами была сформирована экспериментальная группа, состоящая из 10 детей. В процессе обследования мы опирались на методику по классификации А.К. Марковой. В процессе обследования в игровой форме детям предлагалось произнести 14 типов слов разной слоговой структуры [1].

Также мы воспользовались методикой обследования слоговой структуры слов З. Е. Агранович. Детям в игровой форме предлагалось произнести разные типы слов, которые состояли из простых слов с открытыми слогами без стечения согласных. Детям необходимо было произнести сложные слова, состоящие из четырех и пяти слогов со стечением согласных в начале слова, середине слова, конце слова [8].

В ходе обследования мы фиксировали, как и насколько нарушена слоговая структура слов. Подробно отмечали типичные ошибки в воспроизведении слоговой структуры слов у каждого ребенка.

В результате обследования нами было выявлено, что ни один ребенок не смог воспроизвести слова разной слоговой структуры без ошибок.

Большинству детей сложно было произносить двухсложные и трехсложные слова со стечением согласных. Многие дети демонстрировали искажение слоговой структуры слова.

Таким образом, результаты исследования помогут оценить реальное состояние слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Проанализировав, нами будет выбран маршрут коррекционной работы по формированию слоговой структуры слова.

Список использованной литературы

1. Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З. Е. Агранович. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2005. – 42 с.
2. Большакова, С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей : методическое пособие / С. Е. Большакова. – Москва : Сфера, 2007. – 56 с.
3. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва : Просвещение, 1964. – 87 с.
4. Горчакова, А. М. Формирование слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи / А. М. Горчакова, Т. М. Конакова // Самарский научный вестник. – 2013. – № 3. – С. 27-29.
5. Левина, Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р. Е. Левина // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1967. – 173 с.
6. Сафонкина, Н. Ю. Формирование предпосылок становления слоговой структуры слова у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н. Ю. Сафонкина. – Москва : МПГУ, 2003. – 16 с.
7. Титова, Т. А. О нарушениях слоговой структуры слова в устной речи / Т. А. Титова // Специальное образование. – 2017. – № 2. – С. 121-123.
8. Четвертушкина, Н. С. Слоговая структура слова: Системный метод устранения нарушений / Н. С. Четвертушкина. – Москва : Национальный книжный центр, 2015. – 192 с.

Е.С. Пшичко

магистрант

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный

педагогический университет»

г. Барнаул, Россия

Состояние письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

Аннотация; в статье даётся определение общего недоразвития речи, дисграфии; рассматриваются виды дисграфии; анализируется состояние письменной речи у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дисграфия, младшие школьники, письменная речь.

В настоящее время большое количество детей, имеющие общее недоразвитие речи обучаются в общеобразовательных школах.

У детей с ОНР наряду с различными нарушениями высших психических функций, встречаются нарушения письменной речи, которая является сложной психической деятельностью. Письменная речь позволяет активно выражать свои мысли средствами той или иной письменности и понимать то, что написано. Коммуникативная потребность в письменной речи может возникать ежедневно, в различных жизненных ситуациях [1].

Также стоит отметить, что у детей, имеющих общее недоразвитие речи нарушены все компоненты речевой системы: наличие скудного словарного запаса, нарушение восприятия и произношения звуков, грамматический строй речи осваивает с большим трудом. Наряду с этим интеллект у таких детей сохранен [2].

Младшие школьники с ОНР имеют нарушения письменной речи, которые носят стойкий характер. При нарушенном формировании письменной речи затрудняется процесс обучения, успешной школьной адаптации, и зачастую возникают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности. Кроме того, сложности в овладении орфографией являются следствием специфического расстройства письма, а именно дисграфии.

Р. И. Лалаева предложила следующее определение: дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, которые обусловлены сформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [3].

И. Н. Садовникова даёт следующую формулировку дисграфии: частичное расстройство письма (у младших школьников — трудности овладения письменной речью), главный симптом которого это присутствие устоявшихся специфических ошибок [4].

Исследованием письменной речи, разработкой и диагностикой дисграфии занимались Р.И. Лалаева, А. В. Ястребова, И. Н. Садовникова, Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова и др.

Разные авторы выделяют различные виды дисграфии. Л. Г. Парамонова, В. А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Л. С. Волкова, Г. А. Волкова и другие ученые представили следующую классификацию дисграфии.

Артикуляторно-акустическая дисграфия. Основой данного вида дисграфии является неправильное произношение на письме, ребенок пишет, опираясь на неправильное проговаривание. Стоит отметить, что после того, как нарушения устной речи были скорректированы, а ошибки в письменной речи сохраняются, то это означает, что внутреннее проговаривание не имеет

адекватной опоры на верный артикуляционный уклад, так как четкий кинестетический образ буквы не сформирован [5].

Акустическая дисграфия (основана на нарушении звукового распознавания). Фонемы в речи произносятся правильно, хотя на письме наблюдаются замены букв, которые соответствуют фонетически сходным звукам. Также отмечается нарушение обозначения мягкости согласных в письменной речи [6].

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Данный вид дисграфии основан на нарушении разных форм языкового анализа и синтеза. На письме отмечается искажение структуры слова и предложения, ученики не правильно делят предложения на слова, проводят слоговой и фонематический анализ и синтез. Также наблюдаются на письме слитное написание слов, в том числе предлогов, раздельное написание слов, в частности приставок и корня.

Грамматическая дисграфия. Данный вид дисграфии основывается на недоразвитии грамматического строя речи и проявляется на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. После-

довательность предложений в тексте не соответствует последовательности событий, смысловая и грамматическая связь между отдельными предложениями нарушается [7].

Оптическая дисграфия. Нарушение зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений приводит к оптической дисграфии. Характерные ошибки для данного вида дисграфии проявляются в замене графически сходных букв, искажении букв в виде зеркального написания, пропуска элементов буквы, или же их неправильного расположения [8].

Также выделяют смешанную форму дисграфии, которая представляет собой сочетание нескольких форм дисграфии.

Цель исследования состояла в том, чтобы определить состояние письменной речи у учащихся младшего школьного возраста у учащихся с общим недоразвитием речи.

Базой проведения опытно-экспериментальной работы стала МБОУ «СОШ №110». Участниками исследования стали учащиеся младшего школьного возраста 2 класса с нормой речевого развития в количестве десяти человек и 10 учеников 2 класса, имеющие заключение ПМПК: общее недоразвитие речи.

Данная диагностика речевых нарушений проводилась с использованием методики Г. Л. Фотековой, Т.В. Ахутиной. Логопедическое обследование охватывало все компоненты речевой системы учащихся. Предложенные задания включали проверку фонематических процессов, звукопроизношения, звукового и слогового анализа и синтеза, слоговой структуры слова, лексико-грамматического строя речи, связной речи. Также предлагался детям ряд письменных заданий, которые являлись основными в данном исследовании.

Анализируя письменные работы учащихся, особое внимание было обращено на специфические ошибки, которые не связаны с применением орфографических правил и являющиеся основными показателями нарушений письменной речи. Анализ письменных работ показал, что учащиеся с нормой речевого развития не допускали специфические стойкие дисграфические ошибки.

В ходе исследования мы получили следующие результаты. В группе с нормой речевого развития мы выявили 70% учеников (7 детей), которые допустили не более трёх ошибок. Данные ошибки связаны с нарушением правил орфографии и пунктуации, а также пропуском слов при письме под диктовку. Ученики данной группы, которые составили 30% учеников (3 ребёнка) допустили до пяти погрешностей недисграфического характера.

Ученики 2 класса, имеющие ОНР получили следующие результаты. Специфические ошибки имели все учащиеся, принимавшие участие в исследовательской работе. Три ученика данной группы, что составляет 30%, допустили не более пяти дисграфических ошибок, и 70% детей (7 школьников) допустили множественные дисграфические ошибки.

У семи учеников была выявлена смешанная форма дисграфии. У этих детей наблюдается сочетание нескольких видов дисграфии. У четырёх из них выявлено сочетание аграмматической дисграфии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. У одного школьника определяется сочетание акустической дисграфии, оптической дисграфии, и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. У двух учащихся выявлено сочетание оптической и аграмматической дисграфии.

У двух учеников выявлена оптическая форма дисграфии. Дети заменяли и смешивали на письме такие буквы, как ш-и, п-т, о-а. У одного испытуемого определена аграмматическая дисграфия. Ребёнок допускал грубые нарушения в последовательности слов, отмечалась замена приставок.

Таким образом, исходя из диагностики видно, что у учеников с нормой речевого развития стойкие, повторяющиеся ошибки отсутствовали. У учащихся с ОНР ошибки носили устойчивый характер.

Проведённое исследование указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у данной категории детей.

Список использованной литературы

1. Кузнецова, Е. Е. Обучение детей с ОНР в общеобразовательной школе / Е. Е. Кузнецова // Научно-методический электронный журнал «Концепт»: [сайт]. - 2017. - № 2. - С. 188-191. - URL: <https://e-koncept.ru/author/17255> (дата обращения: 25.06.2020).
2. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. - Москва : ВЛАДОС, 2003. - 304 с.
3. Максимишина, С. А. Логопедическая работа по коррекции оптической дисграфии у младших школьников / С. А. Максимишина // Молодой учёный. - 2017. - № 22. - С. 182-183.
4. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. - Москва : ВЛАДОС, 1997. - 451 с.
5. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: учебное пособие для студентов педагогических институтов / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. - Москва : Просвещение, 1989. - 223 с.

6. Хомякова, С. Е. Коррекция оптической дисграфии / С. Е. Хомякова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 1. – С. 135-138.

7. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина. – 4-е изд. – Москва : АРКТИ, 2005. – 240 с.

8. Яструбинская, Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е. А. Яструбинская // Логопедия. – 2004. – № 2. – С. 60-70.

Г.Ф. Свиридова

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
педагогический университет»
г. Барнаул

Педагогический инструментарий формирования речевой культуры младших школьников

Аннотация: в статье показана важность организации учебного сотрудничества, совместной деятельности субъектов посредством учебного диалога на уроках русского языка, реализованы инновационные технологии, способные формировать речевую культуру младшего школьника, которая является частью интеллектуальной культуры личности.

Ключевые слова: речевая культура, младшие школьники, учебный диалог, совместная деятельность, начальное обучение русскому языку.

Современная образовательная ситуация в Российской Федерации характеризуется системными изменениями, которые законодательно регулируются Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования.

Исследования научной школы Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др. послужили основой деятельностного подхода в формировании универсальных учебных действий, которые являются фундаментом образовательного процесса, развития личности ребенка. В концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации заложены приоритеты изучения русского языка с опорой на представление о тексте как важнейшем предмете филологии и одновременно инструменте обучения, как целостной единице языка, речи и культуры. Основной целью обучения становится формирование языковой личности, которая владеет всеми видами речевой деятельности, умеет строить собственные высказывания в устной или письменной форме. Однако учителя и родители учеников отмечают, что необходимая для успешной учебы речевая культура учащихся сформирована не в полном объеме.

Актуальность исследования обусловлена наличием противоречий: между требованиями образовательного стандарта в области речевой культуры и действительным уровнем её сформированности у младших школьников; между ориентацией

обучения в области развития речи детей преимущественно на теорию и требованиями образовательного стандарта в области практического владения языком; между известными методическими подходами к обучению младших школьников русскому языку и инновационным педагогическим инструментарием формирования речевой культуры учащихся.

Речевая культура не только результат усвоения определенных норм и правил. Это еще усвоение таких норм, которые связаны с понятиями «лучше/хуже», «уместнее», «точнее», «целесообразнее» и т. п.

Речевая культура представляет собой сложное явление, проявляющееся в речевой деятельности, которую, например, Н.И. Формановская называет текстовой деятельностью, основанной на умении создавать и воспринимать высказывания (тексты) в процессе речевой коммуникации.

Речевая культура – более широкое понятие, чем культура речи. Как и культура общения, куда входят два компонента (культура мышления и психологическая культура общения), речевая культура является составной частью коммуникативной культуры младшего школьника, которая проявляется в его речевой деятельности, прежде всего, в сформированности умений: отвечать на вопросы, поставленные учителем, учениками, ставить вопросы; высказывать свою точку зрения, доказывать и аргументировать её при вынесении общего решения в группе, в паре, во фронтальной

работе; учитывать мнение других, осуществлять взаимопомощь, оценку и коррекцию действий партнёра; работать в паре, в группе; владеть устной и письменной формами речи; использовать соответствующие языковые средства для выражения своих мыслей [1, с. 42].

Поскольку язык по своему происхождению связан с культурой и совершенствуется вместе с обществом, это делает его важнейшим компонентом национального духа. Богатство русского языка, непосредственно формирующее речевую культуру человека, состоит не столько в его нормативном аспекте, сколько в том, что именно языком можно выразить, по словам Л.В. Щербы, самые тонкие оттенки мысли и чувства. Ученые В.И. Аннушкин, О.С. Ахманова, Л.А. Вербицкая, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, А.А. Леонтьев, Ю.Н. Караулов, М.А. Кронгауз, Л.П. Крысин, И.Г. Милославский, А.К. Михальская, А.А. Потебня, Л.И. Скворцов, Д.Н. Ушаков, В.Д. Черняк, Д.Н. Шмелёв и др. утверждали, что на первый план при определении речевой культуры личности выдвигается человек, стремящийся не только владеть нормами языка, создавать правильную речь, но и быть мастером слова. Каждый говорящий или пишущий обладает определённым уровнем языкового мастерства, однако «всякий сознательный участник культуры может и должен стремиться к тому, чтобы быть не только верным слугой речи, но и её хозяином» [8, с. 14].

Таким образом, понятие «речевая культура» выдвигает на первый план личностный аспект, который является определяющим в современном образовательном процессе, в частности на уроках русского языка в начальной школе, посвященных изучению грамматики – морфологической, синтаксической и стилистической базы формирования нормативного компонента литературной речи младшего школьника. Известно, что «сегодня речевая культура становится одним из условий гуманизации учебно-воспитательного процесса, нацеленного на личностный характер и коммуникативную деятельность» [9, с. 76].

Исследование проблемы формирования у младших школьников речевой культуры проводилось на уроках русского языка в 3 классе, который учится по учебнику «Русский язык» С.В. Иванова, А.О. Евдокимовой, Е.И. Кузнецовой и др. (УМК «Начальная школа XXI века»).

На первом этапе экспериментальной работы необходимо было выяснить, как учителя организуют учебную деятельность детей с целью формирования их речевой культуры на уроках русского языка при изучении грамматических тем.

Учителя определили особенности изучения имени имен существительных в начальной школе; трудности в формировании грамматических значений имени существительного; сформулировали методические аспекты изучения имён; аргументи-

ровали предпочтительные упражнения и задания для формирования речевой культуры младших школьников (нормативный аспект).

Для определения степени сформированности у учащихся 3 класса речевой культуры была использована методика Г.А. Цукерман «Кто прав?», которая ориентирована на исследование взаимодействия и коммуникативно-речевых умений учеников при изучении грамматической темы. Выяснилось, что большинство детей имеют средний уровень сформированности речевой культуры детей. Данная ситуация объясняется следующим: дети не всегда умеют высказывать свою точку зрения или обосновывать ее с учетом собственной позиции; не пытаются формулировать свои мысли, а также задавать вопросы, если не поняли текст, над которым осуществлялась работа; не умеют взаимодействовать (им лучше работать по одному). Это может быть следствием того, что учащиеся привыкли работать только с учителем, который использует подводящий диалог во фронтальной работе; учебные задачи решаются только в вопросно-ответной форме работы с учащимися, поэтому у детей недостаточно сформированы умения взаимодействовать, сотрудничать в учебной деятельности.

На этапе формирующего эксперимента при изучении имени существительного, на уроках развития речи было организовано учебное сотрудничество, совместная деятельность субъектов посредством учебного диалога для формирования речевой культуры у учеников 3 класса. Учебный диалог организовывался во фронтальной работе: учащиеся сами ставили вопросы и пытались найти на них ответы; формулирование темы (проблемы) урока «Мягкий знак на конце имён существительных после шипящих» осуществлялось с помощью побуждающего диалога, а ее раскрытие (решение проблемы) - в форме подводящего диалога. Так, на одном из уроков у детей возник «всеобщий неуспех». Однако это была положительная эмоция: не было переживания индивидуального неуспеха, поскольку «не знает весь класс». После того как у третьеклассников возникла ситуация «неуспеха», учитель предлагает назвать тему урока. Дети делают это самостоятельно посредством формулирования проблемного вопроса. Ответ на вопрос ищут при помощи подводящего диалога, в котором имеющиеся знания переходят в новую ситуацию. При этом дети учатся слушать других и слышать их, высказывать свою мысль, аргументировать её, сравнивать с правилом и текстом в учебнике собственные утверждения (прием самоконтроля). Учитель выслушивает все суждения, а «цепляется» только за существенные. Следовательно, на уроке формировались такие компоненты речевой культуры, как умения взаимодействовать друг с другом, высказывать свои мысли и обосновывать их, слушать и слышать собеседников. Взаимодействие

на уроке осуществлялось благодаря интересу у учащихся к теме с помощью побуждающего диалога, при этом позиция учителя – организатор, учащихся – со-исполнители.

Анализируя работу детей, можно заметить, что учащиеся учатся формулировать точно вопрос, четко и правильно отвечать на поставленный вопрос полным ответом, используют в речи примеры, доказательства, осуществляют контроль партнера (сначала один задает вопрос, второй отвечает, затем наоборот). Это является показателем продуктивного формирования речевой культуры учащихся. Значит правильно организованный учебный диалог способствует формированию речевой культуры учащихся.

На этапе апробации педагогического инструментария формирования речевой культуры учеников 3 класса использовались методики: наблюдение за деятельностью учителя и учащихся в учебном диалоге с целью проверки организации их совместной деятельности на уроках русского языка, методика Г.А. Цукерман «Кто прав?» (продолжение), а также диагностика сформированности умений определять грамматическое значение имён существительных, использовать их в устной речи и при написании сочинений и изложений. Анализируя карту наблюдения и деятельность учащихся на уроках русского языка, можно отметить, что дети научились самостоятельно определять тему и цель урока, использовали при этом точные языковые средства для выражения своих мыслей благодаря проблемным ситуациям (проблемным вопросам), которые вызывают интерес у учащихся при постановке и решении учебных вопросов. Дети работа-

ли коллективно, индивидуально, в парах, группах, где действительно формируется речевая культура ребенка: умение договариваться, осуществлять взаимопомощь, взаимоконтроль, не только отвечать на поставленные вопросы, но и задавать их в процессе совместной деятельности, а также высказывать свою точку зрения, доказывать ее, при этом ученики свободно и грамотно использовали термины, словоформы и лексику литературного языка.

При апробации инструментария формирования речевой культуры младших школьников посредством учебного диалога применялись следующие показатели: возникновение интереса у учащихся с помощью проблемных (открытых, частично-поисковых) вопросов для того, чтобы ученики могли порассуждать и прийти к общему для них результату (осуществлялась не вопросно-ответная форма работы, где учащиеся давали односложные ответы, как при наблюдении на этапе констатирующего эксперимента, а вопросы, которые требуют рассуждения, аргументации); использование различных форм работы, в том числе парной и групповой для формирования таких умений речевой культуры, как умение работать коллективно (когда каждый не сам за себя), в паре, группе; ориентация позиции учителя на уроке.

Апробированные в ходе исследования педагогические средства формирования речевой культуры младших школьников – учебное сотрудничество, совместная деятельность учителя-ученика-учеников посредством учебного диалога на уроках русского языка – являются наиболее продуктивными, отвечающими на вызовы изменившейся ситуации в образовании.

Список использованной литературы

1. Винокур, Г. О. Из бесед о культуре речи / Г. О. Винокур // Русская речь. – 1967. – № 3. – С. 10-14.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2003. – 384 с.
3. Крайник, О. М. Культура речи и речевая культура учащихся: к проблеме понимания с позиции текстологии / О. М. Крайник // Вестник ТГПУ. – 2008. – № 10. – С. 76-80.
4. Курганов, С. Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге : книга для учителя / С. Ю. Курганов. – 2-е изд., доп. – Санкт-Петербург : Образовательные проекты, 2019. – 221 с.
5. Поздеева, С. И. Как организовать учебный диалог в начальной школе / С. И. Поздеева // Начальная школа. – 2003. – № 4. – С. 14-15.
6. Поздеева, С. И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе : монография / С. И. Поздеева. – Томск : Дельтаплан, 2004. – 311 с.
7. Прокументова, Г. Н. Педагогика совместной деятельности : смысловые контексты и образовательная реальность / под ред. Г. Н. Прокументовой // ШСД. Разработка развивающих программ в развивающей школе. – Томск : Дельтаплан, 2002. – Кн. 5. – С. 4-16.
8. Прокументова, Г. Н. Стратегия и программа гуманитарного исследования образовательных инноваций / Г. Н. Прокументова // Переход к Открытому образовательному пространству. – Томск : Издательство ТГУ, 2005. – Ч. 1. – С. 15-138.
9. Русский язык в начальных классах теория и практика обучения : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / под ред. М. С. Соловейчик. – 5-е изд., стер. – Москва : Академия, 2000. – 384 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Гарант.ру : [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 24.06.2020).
11. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с.

Н.В. Симахина

воспитатель высшей квалификационной категории
КГБОУ «Бийская общеобразовательная школа интернат №1»
г. Бийск

Социализация детей с ОВЗ через формирование коммуникативных навыков делового общения в быту, на воспитательских занятиях

Аннотация: в статье рассматривается создание специальных условий для формирования коммуникативных навыков делового общения в быту у детей с ОВЗ, через моделирование реальных ситуаций на воспитательских занятиях, экскурсиях

Ключевые слова: дети с ОВЗ, коммуникативные навыки в быту

Учащиеся с ОВЗ, способны овладеть программой коррекционной школы, несложной профессией, включиться в самостоятельный посильный труд и стать полезными членами общества [5, с. 15].

Важным моментом при организации процесса общения детей с ОВЗ, является формирование определенного уровня их самостоятельности. Необходимо учить детей самостоятельно вступать в разнообразные отношения с окружающими людьми и самостоятельно пользоваться полученными при общении сведениями. [3, с. 11].

Целью моих воспитательских занятий является адаптация учащихся с ОВЗ в современном обществе, преодоление барьеров в общении, снятие психологического напряжения.

Провожу работу по расширению круга общения моих воспитанников: общение в классе, на прогулке, участие в общешкольных мероприятиях, посещения библиотеки школы, медпункта. Организация общения с незнакомыми людьми в непривычной для школьни-

ков обстановке происходит во время экскурсий.

В этом году дети моего класса принимают участие в городском конкурсе «Самый театральный класс». Совместно с родителями мы посетили шесть спектаклей Бийского Драматического театра и две экскурсии.

На воспитательских занятиях практически применить и закрепить знания можно с помощью моделирования жизненно важных ситуаций, направленных на развитие умения учащихся анализировать окружающие события и обстановку. Создав специальные условия для формирования навыков делового общения в быту, ставлю своими задачами следующие: 1) развитие у школьников умения общаться со сверстниками и взрослыми; 2) развитие навыка самостоятельно вступать в контакт с собеседником; 3) формулировать вопросы и выслушивать ответы [2, с. 9].

Большое значение для формирования коммуникативных навыков имеет участие детей с ОВЗ в общешкольных мероприятиях.



Фото 1. Экскурсия в Бийский Драматический театр «Легенды и тайны театра»



Фото 2. Посещение спектакля «Умка ищет друга»



Фото 3. Выступление на конкурсе стихов



Фото 4. Выпуск стенгазеты «Мы за мир!»



Фото 5. Занятие «Мы пассажиры»



Фото 6. Занятие «На прием к врачу»



Фото 7. Ситуация
«Покупка билетов в кассе»



Фото 8. Ситуация
«Сдача вещей в гардероб».



Фото 9. Показ сценки «Скоморохи»



Фото 10. Ситуация «Посещение буфета»



Фото 11. Ситуация
«Вызов пожарной охраны»



Фото 12. Занятие
«Как позвать на помощь»

Основной упор в работе сделан мной на моделирование реальных ситуаций, закреплению и расширению полученного ранее опыта общения. Приведу несколько примеров упражнений по формированию коммуникативных навыков на воспитательских занятиях и прогулках.

Моделирование реальных ситуаций по разделу «Культура поведения».

«Мы пассажиры». Дети садятся в ряд на стулья. Первый ребенок – водитель. Передача оплаты за проезд. Поведение в ситуации, когда входит в автобус пожилой человек.

«На прием к врачу». Начинается посещение больницы с обращения в регистратуру. Как обратиться, какие документы предоставить. Получить талон и обозначить себя в очереди других людей к врачу.

«Отношения в семье». Обсуждаются ситуации отношения с родителями и пожилыми членами семьи. В семье у ребенка должны быть не только права, но и обязанности.

«Вежливое общение». Ребятам предлагается обсудить различные конфликтные ситуации, самим придумать сюжеты, обсудить линии поведения и показать, как они будут вежливо общаться в различных ситуациях.

«Поход в театр». Предлагаю разобрать и проиграть такие моменты, как: покупка билетов

в театр, посещение гардероба, нахождение мест в зрительном зале, посещение буфета, показ представления.

«Как позвать помощь».

- Если случился пожар. Какие действия надо предпринять?

- В случае аварийной ситуации в квартире, куда звонить?

- Во дворе конфликт между людьми, или кто то пытается попасть в ваш дом, кого надо вызвать?

Ребята обсуждают как правильно обратиться к дежурному пульта охраны. Вспоминают адрес и телефон, которые следует назвать. Воспитатель обращает внимание: «Запомни! Обращаться по телефонам милиции и аварийных служб можно только в случае необходимости». Объясняю, к чему может привести баловство.

«Посещение банка». Какие операции выполняет банк, как получить талон с номером очереди в нужное окно. Как обратиться к оператору банка и какие документы нужны.

Для определения уровня развития коммуникативных навыков в быту у учащихся моего класса заполняю анкету «Уровень сформирования коммуникативных навыков делового общения» на начало и конец года.

Список уч-ся	Отношения со сверстниками А	Отношения со взрослыми Б	Культура поведения в общественных местах В	Участие в общешкольных мероприятиях Г	Навык делового общения: в магазине, больнице, банке, театре Д	Средний балл
Средний балл						

Результаты проведенного анкетирования показали, что за прошедший период с начала коррекционной работы в основном у всех ребят повысился уровень сформирования коммуникативных навыков.

Важнейшим элементом этих занятий является подготовка учащихся данной категории к жизни в современном обществе. Необходимо знакомить с жизненными ситуациями, с которы-

ми им предстоит столкнуться которые им придется решать, а это невозможно без оснащения их определенным багажом знаний и умений, необходимых для первоначальной успешной интеграции в социум.

Для компенсации и коррекции дефекта психических функций у детей с ОВЗ очень важно формирование коммуникативных навыков делового общения в быту.

Список использованной литературы

1. Бехтерев, В. М. Избранные работы по социальной психологии / под ред. Е. А. Будилова, Е. И. Степанова. - Москва : Наука, 1994. - 254 с.
2. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте : монография / Л. И. Божович. - Москва : Питер, 1998. - 256 с.
3. Воронкова, В. В. Социально-бытовая ориентировка : монография / В. В. Воронкова. - Москва : ВЛАДОС, 2006 - 244 с.
4. Першина, Н. А. Коррекционно-развивающая программа по формированию навыков коммуникативной деятельности / Н. А. Першина. - Бийск : НИЦ БигПИ, 2000. - 54 с.
5. Першина, Н. А. Тактильно кинестетические знаки невербального общения: восприятие, понимание и употребление : монография / Н. А. Першина. - Бийск : БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. - 360 с.
6. Худенко, Е. Д. Организация и планирование воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе-интернате, детском доме : монография / Е. Д. Худенко. - Москва : Просвещение, 2005. - 309 с.

Н.О. Симахина

учитель истории и обществознания

КГБОУ «Бийская общеобразовательная школа интернат №1»

г. Бийск

Патриотическое воспитание детей с ОВЗ на уроках истории

Аннотация: в статье рассматривается создание специальных условий для патриотического воспитания детей с ОВЗ, через уроки истории и проектно-исследовательскую деятельность

Ключевые слова: дети с ОВЗ, патриотическое воспитание

Одной из главных задач коррекционных школ является формирование духовно- нравственной сферы учащихся.

Развитие ребенка с отклонениями в развитии протекает по тем же общим законам, что и развитие нормально развивающегося ребенка, но в месте, с тем оно характеризуется своеобразием вследствие имеющегося дефекта.

Учащиеся, страдающие олигофренией в степени дебильности, способны овладеть программой коррекционной школы, несложной профессией, включиться в самостоятельный посильный труд и стать полезными членами общества. [1, с. 159].

Но воспитывать личность этих детей в правильном направлении очень трудно, так как уже говорилось, их развитие происходит в условиях органического поражения головного мозга и обусловленных им вторичных осложнений [3, с. 29].

Незрелость личности учащихся с ограниченными возможностями в развитии, слабость интеллектуальной регуляции чувств, приводит к тому, что у учащихся с опозданием формируются высшие духовные чувства: любовь к ближним, совесть, чувство долга, патриотизма, ответственности и т. д. [5, с. 93].

Таким образом, воспитание чувства патриотизма и любви к Родине у детей с ограниченными возможностями здоровья может рассматриваться как приоритетная коррекционная задача, где основную роль играет формирование нравственных ценностей.

В целях оптимизации данного процесса мной была проведена в 9 классах интеллектуально – познавательная викторина по истории к 75-летию Великой Отечественной Войны «История Великой Отечественной войны и оружие победы».

Урок ориентирован на психолого-педагогическое сопровождение подростков с ОВЗ в процессе развития у них нравственных ценностей.

Викторина проводилась в рамках учебного плана, как итоговый урок по изученным ранее темам, и была посвящённая празднованию 75-летия Великой Победы.

Цель урока: вспомнить и обобщить события Великой Отечественной войны через интеллектуально – познавательную викторину.

Задачи урока:

- Воспитание чувство патриотизма, гордости и уважения, сострадания и благодарности к военному подвигу на примерах героизма, храбрости и мужества советского народа;
- Развитие умения согласовывать свои действия, поддерживать и помогать друг другу;
- Коррекция зрительного и слухового анализатора.

В ходе викторины велась турнирная таблица.

Турнирная таблица		
Название конкурса	Команда «Патриоты»	Команда «Историки России»
«История Победы»		
«Интересные факты войны»		
Физкультминутка «Подбей фашистский танк»		
«Победа»		
«Конкурс Капитанов»		

1 конкурс «История Победы»

1 Какую фразу произносили фашисты, сдаваясь в плен?

- 1) Геббельс кричал!
- 2) Борщан каюк!
- 3) **Гитлер Капут!**
- 4) Мы от Штирлица!

2. План контрнаступления советских войск под Сталинградом имел кодовое название

- 1). «Цитадель» 3). «Уран»
- 2). «Дон» 4). «Ураган»

3. Кто, из перечисленных был четырежды Героем Советского Союза?

1) **Жуков**

- 2) Кожедуб
- 3) Буденный
- 4) Покрышкин

4. Назовите годы Великой Отечественной войны?

1) **1941-1945**

- 2) 1939-1945
- 3) 1940- 1945
- 4) 1940-1944

5. Как заканчивается крылатая фраза, актуальная и в наши дни: «Награда...»

- 1) Прибыла вовремя
- 2) **Нашла героя**

- 3) Убежала от труса
- 4) Облюбовала героя

6. Когда произошло окончательное освобождение г. Ленинграда?

- 1). 17 декабря 1943г. 3). 27. Декабря 1943г.

2). 2 февраля 1944г. 4). 27. января 1944г.

7. Какому полководцу народ присвоил почетное звание «Маршала Победы»?

- 1) Малиновскому Р. Я.
- 2) Коневу Ив. Ст.
- 3) **Жукову Г.К.**
- 4) Рокоссовскому К. К.

8. Как по фамилии сержанта называется Сталинградский дом, который советские солдаты обороняли в ВОВ несколько месяцев?

1. Дом Петрова
2. Двухэтажка Смирнова
3. Дача Брежнева

4. **Дом Павлова**

2 конкурс «Интересные факты войны».

1. Во время Великой Отечественной войны установку БМ – 13 называли «Катюшей», а как называли автомат ППШ, попробуйте догадаться? (*Папашей*)

2. Какая битва Великой Отечественной войны была раньше: Курская или Сталинградская? (*Сталинградская*)

3. Назовите советский город, в честь которого названа площадь в Париже, в память о Великой победе над фашизмом? (*Сталинград*)

4. В ходе, какой битвы ВОВ шли бои за Мамеев Курган? (*Сталинградская*)

5. В каком городе Германии проходил суд над главными фашистскими преступниками? (*Нюрнберг*)

6. Орденом Отечественной войны награждались военнослужащие, партизаны и контрразведчики за доблесть в бою, уничтожение вражеской тех-

ники, успешные атаки. А летчики получали орден автоматически – стоило только дважды сделать именно это. Что? (*Сбить вражеский самолет*)

7. Команда «Воздух» времен ВОВ означала именно это. Что? (Тревога, появился вражеский самолет)

8. По льду какого озера проходила «Дорога жизни», проложенная для снабжения блокадного Ленинграда (Ладожское озеро).

9. Кто выступил по радио и сообщил о начале войны? (Молотов)

10. Тигр, на которого русские охотились с гранатой – это... (Немецкий танк)

11. Сколько дней длилась блокада Ленинграда? (900 дней)

12. Как называлось место, где содержались военнопленные (Концлагерь)

3 конкурс Физкультминутка «Подбей фашистский танк». (Необходимо попасть бумажным комком в корзину.)

4 конкурс «Победа» (Кроссворд). Каждой команде выдается лист с кроссвордом.

По вертикали:

1. Немецкий план по захвату Советского союза (Барбаросса);

5. В каком городе можно увидеть Мамаев курган, место где во время Сталинградской битвы проходили ожесточенные бои? (Сталинград)

6. Четырежды герой Советского союза. Фамилия; (Г.К. Жуков)

8. Кодовое название немецкой операции по захвату Москвы; (Тайфун)

По горизонтали:

1. Город, который держал оборону 900 дней; (Ленинград)

2. Кодовое название Сталинградской стратегической наступательной операции советских

войск во время Великой Отечественной войны; (Уран)

3. Заключительное сражение Великой Отечественной войны «Битва за... (город)»;

4. Как по фамилии сержанта называется Сталинградский дом, который героически обороняли советские солдаты; (Павлов)

7. Фамилия девушки партизанки, которая стала символом героизма советских граждан; (З.А. Космодемьянская)

4 конкурс «Конкурс Капитанов». Капитаны на предложенные вопросы они отвечают «да» или «нет».

1. В период обороны Ленинграда так называемая «дорога жизни» проходила по Онежскому озеру. (нет)

2. Немецкий план по захвату Советского союза назывался Барбаросса. (да)

3. Оборона Москвы была поручена генералу армии Ворошилову Клементу Ефремовичу? (нет *маршал Г. К. Жуков*)

4. Николай Гастелло в начале Великой Отечественной войны, 26 июня, героически погиб, направив свой подбитый самолет в скопление машин и танков противника. (да)

Средства коррекции духовно-нравственной сферы многообразны. Это: уроки, проекты, учебные задания, направленные на развитие чувства патриотизма у учащихся с ОВЗ. Большое значение имеет участие подростков с ОВЗ в городских конкурсах исследовательских проектов.

Приведу пример проектно-исследовательской работы ученика 9А класса Краснослободцева Ивана, которую он провел под моим руководством на тему: «Они возвращали Родине солдат». Итогом проекта стало создание информационного буклета «Эвакогоспитали Бийска 1941-1943 гг.»



Рис. 1. Буклет «Эвакогоспитали Бийска 1941-1943 гг.». С. 1



Рис. 2. Буклет «Эвакогоспитали Бийска 1941-1943 гг.». С. 2

Практическая значимость исследовательской работы состоит в возможности использовать разработанный буклет для патриотического воспитания молодого поколения, а также данную тему для проведения внеклассных мероприятий, на уроках истории и краеведения.

Содержание проекта:

Введение

1. Эвакогоспитали города Бийска в годы Великой отечественной Войны;
2. Воспоминания очевидцев;
3. Организация работы Бийских эвакогоспиталей;

4. Заключение;

5. Список литературы и информационных источников;

Приложение (фото)

По итогам проведения моей работы по воспитанию чувства патриотизма и любви к Родине у подростков наблюдается повышение потребности в проявление инициативы в совершении общественно-полезных действий, развитие доброжелательного отношения к окружающему миру и себе. Учащиеся почувствовали себя «Защитниками Отечества» стараясь хорошо учиться, беречь природу и по своим силам помогать людям.

Список использованной литературы

1. Бехтерев, В. М. Избранные работы по социальной психологии / под ред. Е. А. Будилова, Е. И. Степанова. - Москва : Наука, 1994. - 254 с.
2. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте : монография / Л. И. Божович. - Москва : 1998 - 256 с.
3. Воронкова, В. В. Социально-бытовая ориентировка : монография / В. В. Воронкова. - Москва : ВЛАДОС, 2006. - 244 с.
4. Официальный сайт интернет-журнала «Бийский округ» : [сайт]. - URL: <https://biysk-ok.ru> (дата обращения: 24.06.2020).
5. Худенко, Е. Д. Организация и планирование воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе-интернате, детском доме : монография / Е. Д. Худенко. - Москва : Просвещение, 2005. - 309 с.

С.Г. Соболева

воспитатель

МБДОУ №19 г. Новоалтайск

Я.Б. Карнаухова

ст. преподаватель

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный

педагогический университет»

г. Барнаул, Россия

Использование сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативных навыков у старших дошкольников

Аннотация: В статье раскрывается система работы по развитию коммуникативных навыков у старших дошкольников с использованием сюжетно-ролевой игры

Ключевые слова: коммуникативные навыки, сюжетно-ролевая игра, старшие дошкольники

Центральную роль в полноценном развитии личности дошкольника играет коммуникативное общение. Общение выступает в качестве основного условия развития ребенка, является важнейшим фактором формирования личности, одним из главных видов деятельности человека, направленной на познание и оценку самого себя посредством других людей. Кроме того, общение является одним из основных условий психического развития ребенка, так как оно сопровождает практически все виды детской деятельности.

В самом общем виде, общение, согласно исследованиям А. А. Леонтьева, М. И. Лисиной, Я. Л. Коломинского и др. представляет собой процесс взаимодействия двух или нескольких сторон (субъектов коммуникации), мотивированный их потребностями, подчиняющийся определенной цели, имеющий характерные способ и средства осуществления и предполагающий достижение результата [4, 5, 7]. Процесс общения очень сложный и требует от субъектов коммуникации наличия самых различных умений и навыков [1, 2, 5, 6].

Формирование коммуникативных навыков, на сегодняшний день, является одной из важнейших задач, стоящих перед современными дошкольными образовательными организациями. Актуальность формирования коммуникативных навыков дошкольников на педагогическом уровне определена социальным заказом общества.

Как показывают результаты многочисленных исследований, не у всех дошкольников формирование коммуникативных навыков происходит одинаково. Так, например, у многих детей дошкольного возраста они имеют свои особенности, которые обусловлены личностными характеристиками ребёнка и его состоянием здоровья. У детей старшего дошкольного возраста часто общение за-

труднено, они с трудом участвуют в беседе, так как уровень сформированности коммуникативных навыков бывает средним или низким. Незрелость познавательной деятельности таких детей, запоздание появления речи, бедность словаря, нарушение произношения, недоразвитие фонематического слуха и восприятия, несовершенство грамматического словаря, а также недоразвитие эмоционально-волевой сферы – всё это отрицательно влияет на формирование коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с ослабленным здоровьем. Многие современные исследования подтверждают, что у детей старшего дошкольного возраста наблюдается слабость словесной регуляции действий и низкая коммуникативная активность в процессе любой деятельности. Из педагогических наблюдений выявлено, что такие дети охотнее сотрудничают с взрослыми в игре, чем со сверстниками на всех этапах дошкольного детства.

Эффективность использования детской игры в развитии дошкольника доказывали исследования Ж. Пиаже, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, К.Д. Ушинским, П.Ф. Лесгафтом, Д.Б. Элькониным, А.В. Запорожцем и др.

Процесс обучения в игре, который представляет собой особую форму взаимодействия взрослых с детьми, обеспечивает активизацию психической и двигательной сферы дошкольников, стимулирует развитие всех познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, а также способствует формированию коммуникативных навыков общения со взрослыми и сверстниками. И в то же время, несмотря на изученность проблемы использования игровой деятельности на формирование коммуникативных навыков всех сторон личности необходимо совершенствовать подходы в

организации игр и вносить современные аспекты в игровое содержание и правила.

Все коммуникативные навыки подразделяются на вербальные и не-вербальные. К вербальным относят все навыки, связанные непосредственно с речью (четкая речь, связное выражение своих мыслей и чувств, умение отвечать на вопросы, вести диалог и т.д.), к невербальным – все навыки, сопровождающие речь (мимика, жесты).

В старшем дошкольном возрасте изменяется содержание общения, его мотивы, коммуникативные навыки и умения. А главное, формируется один из компонентов психологической готовности к обучению в школе – коммуникативный. Ребенок избирательно относится к взрослым, постепенно начиная осознавать свои отношения с ними: как они к нему относятся и что от него ждут, как он к ним относится и что от них ждет.

Следует отметить, что возникновение нового содержания коммуникативной потребности в старшем дошкольном возрасте не заменяет предшествующие формы общения ребенка, но дополняет их, образуя более сложные соединения.

Игровая деятельность имеет свои особенности, главной из которых, по мнению Л.С. Выготского, выступает наличие условной («мнимой») ситуации [20], которая создается с опорой на игровой замысел, прослеживающийся на протяжении всей игры, что является основным отличием игры от упражнения. Игра предполагает применение знаний и навыков в игровом процессе, где есть различные правила, система мотивирования и оценивания.

Сюжетно-ролевая игра является эффективным средством формирования общения дошкольника, его морально-волевых качеств, в игре реализуется потребность воздействия на мир.

Ведущую роль в обучении детей игровым действиям берет на себя взрослый.

Для развития у дошкольников коммуникативных навыков подбирались игры, которые направлены на умение ладить с людьми, установление контакта, сочувствие, доверие.

Использование сюжетно-ролевых игр достигалось через решение следующих задач: – развитие умения планировать содержание акта общения, умения организовывать и поддерживать диалог; – развитие способности установления контакта в различных ситуациях общения; – отработку навы-

ков понимания других людей, себя, а также взаимоотношений; – овладение навыками эффективно слушания; – развитие умения адекватно и полноценно использовать средства невербальной коммуникации; – снятие коммуникативных барьеров, развитие умения использовать речевой этикет в процессе общения производилось через игры.

Основной формой работы с детьми стали групповые и подгрупповые формы организации сюжетно-ролевых игр. Во второй половине дня ежедневно организовывалась совместная деятельность с включением сюжетно - ролевой игры на предлагаемую тематику, где главную роль в организации игры, руководстве, подсказках выполняли мы, в качестве воспитателя группы.

Отметим, что особое внимание при организации и проведении сюжетно-ролевых игр уделялось обновлению игрового содержания в современном контексте (например, в сюжетно-ролевой игре: «поликлиника»- электронная запись, «парикмахерская» - выбор прически по каталогу, написание письма больному другу в системе СМС и т.д.)

Осуществляя косвенное руководство игровой деятельностью, мы оказывали помощь в виде подсказок в ведении ролевого диалога и советов в направлении сюжетной линии, создавали условия в мотивации к игре, стимулировали проявление активности. Так, например, в целях создания положительной мотивации к игре и создания благоприятной психологической обстановки в группе, в самом начале каждой игры проводилось небольшое игровое упражнение подводящее к сюжету, беседа и т.д.

Все игры были построены на принципах преемственности и последовательности. В начале игр и в конце всегда уделялось время на то, чтобы вспомнить и кратко обсудить то, что происходило в прошлой игре.

Структура организации каждой игры включала 3 этапа: 1. Зачин игры. Мотивация; 2. Основная часть. Стимуляция и поддержание речевой коммуникации в игре (образцы, речевые шаблоны); 3. Заключительная часть игры (на моменте угасания игрового интереса). Рефлексия.

Сюжетно-ролевая игра по предлагаемой теме проводилась в течение 1 недели 3-5 раз, с дополнением и изменением сюжетных линий.

Предлагаемая тематика представлена в таблице.

	Тема игры	Программное содержание
1	«Магазин»	Воспитывать чувство взаимопомощи; расширить словарный запас, научить детей классифицировать предметы по общим признакам.
2	«Поликлиника»	Воспитывать в детях внимательность, чуткость, эмпатийность; учить детей уходу за больными, и пользованию медицинскими инструментами; расширять словарный запас: ввести понятия «больница», «больной», «лечение», «лекарства», «температура», «стационар».
3	«Театр»	Научить детей действовать в соответствии с принятой на себя ролью, развивать выразительность речи, формировать доброжелательное отношение между детьми. Закреплять представления детей об учреждениях культуры, их социальной значимости. Закреплять знания детей о театре, о труппе театра, работниках театра, показать коллективный характер работы в театре.
4	«Летчики»	Воспитывать у детей навыки совместной игры, умение договариваться между собой о распределении ролей. Формировать умение отражать в игре явления социальной действительности. Учить продлевать сюжетно-ролевую игру за счёт обогащения её новым содержанием, новыми эпизодами. Обогащать словарь, развивать речь детей.
5	«Семья. День рождения»	Воспитывать желание заботиться о близких, развивать чувство гордости за свою семью. Отражать в игре явления социальной действительности формировать представление о семье, как о людях, которые живут вместе; активизировать словарь детей на основе углубления знаний о своей семье. Уметь объединяться в ходе игры с помощью речи, выражать просьбы, задавать вопросы, пояснять свои действия.
6	«Праздник»	Продолжать учить самостоятельно распределять роли и действовать в соответствии с ними, учить моделировать ролевой диалог, отображать в игре явления общественной жизни. Воспитывать уважение и гордость за страну, в которой живёшь. Отражать в игре знания о национальных праздниках, обычаях, традициях.
7	«Строительство»	Научить детей распределять роли и действовать согласно принятой роли, использовать атрибуты в соответствии с сюжетом, конструкторы, строительные материалы, справедливо решать споры, действовать в соответствии с планом игры. Отображать в игре знания об окружающей жизни, развивать творческое воображение, выразительность речи детей.
8	«Телевидение»	Закреплять ролевые действия работников телевидения, показать, что их труд - коллективный, от качества работы каждого зависит результат всего коллектива. Закреплять представления детей о средствах массовой информации, о роли телевидения в жизни людей.
	«Водители. Гараж. Дорожная полиция»	Учить детей предварительно планировать этапы предстоящей игры, уметь находить нужные для данной игры предметы, использовать разнообразные предметы - заменители. Воспитывать интерес и уважение к труду transportников, работников автоинспекции, закреплять представление об их значении для жизни города, условиях труда и взаимоотношениях «инспектор-водитель», «инспектор-пешеход», закреплять знание правил дорожного движения.
10	«Супермаркет»	Продолжать формировать у детей умение самостоятельно развивать сюжет игры, согласовывать тему, распределять роли. Способствовать установлению в игре ролевого взаимодействия и умению устанавливать ролевые взаимоотношения. Воспитывать культуру поведения в общественных местах.
11	«Автобус»	Закрепление знаний и умений о труде водителя и кондуктора, на основе которых ребята смогут развить сюжетную, творческую игру. Знакомство с правилами поведения в автобусе. Развитие интереса в игре. Формирование положительных взаимоотношений между детьми. Воспитание у детей уважения к труду водителя и кондуктора.
12	«Ветлечебница»	Закреплять умения и навыки предварительного планирования этапов предстоящей игры. Уметь находить нужные для исследователей предметы и оборудование, а также предметы-заменители. Учить детей распределять роли и действовать согласно принятой на себя роли. Закреплять знания детей о научных работниках, об их интересном и нелёгком труде, специфических условиях труда. Учить моделировать игровой диалог.

Были использованы следующие методические рекомендации при организации сюжетно-ролевых игр:

- установление тесного контакта с детьми, поднятие их эмоционального состояния;
- самое большое место в игре занимает работа по стимуляции неречевой и речевой коммуникативной активности;
- дети включаются в игры только по проявляемому желанию;
- игры используются многократно, многие игры повторяются несколько раз, чтоб в главных ролях побывали разные дети;
- дети и педагог выступают как равноправные участники игр, и каждый становится участником игры;
- содержание игр учитывает сезонные и социальные изменения;
- по мере расширения коммуникативных возможностей детей количество оказываемой помощи педагога уменьшается;
- в некоторых ролевых играх используются тактильные способы взаимодействия;
- игры вводятся постепенно с учетом уровня эмоциональной готовности детей к активному взаимодействию. Если детям сразу трудно включиться в игру, педагог привлекает внимание одного ребенка к другому, предлагает готовые формы игрового взаимодействия, которыми ребенок сначала овладевает формально.

К концу реализации запланированных сюжетно-ролевых игр, дети заметно раскрепостились, из

движения во время коммуникативного акта стали плавными соответствующие игровой ситуации, они чаще стали выступать в качестве инициаторов общения, игровая активность возросла, улучшились и речевые средства коммуникации, диалоги стали продолжительными, более содержательными, дети научились слушать друг друга, наиболее адекватно воспринимать друг друга и сказанное детьми и т.д.

В ходе использования сюжетно-ролевых игр как средства развития коммуникативных навыков у старших дошкольников были сделаны следующие выводы:- сюжетно – ролевые игры являются максимально эффективным средством формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников, но при условии того, что данные игры имеют коммуникативную направленность и проводятся целенаправленно в рамках программного обучения и воспитания;- эффективность игровой деятельности зависит также от роли педагога и используемых методов работы. Наблюдения показали, что дети дошкольного возраста в общении часто бывают пассивны, их необходимо постоянно стимулировать, мотивировать, оказывать помощь. Целесообразно в процессе игр использовать образцы ролевых диалогов.

Важно отметить, что роль педагога должна быть тщательно проработана, так он должен выступать не в качестве строгого наставника руководящего процессом игры, а помощника, советчика, полноценного партнёра.

Список использованной литературы

1. Гурьева, Н. Н. Формирование коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности / Н. Н. Гурьева // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога : сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. – Тверь : Издательство ТГУ, 2018. – С. 268-271.
2. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец. – Москва : 1986. – Т. 1. – 320 с.
3. Конченко, С. В. Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста / С. В. Конченко // Молодой учёный. – 2017. – № 9. – С. 334-337.
4. Леонтьев, А. А. Деятельность и общение / А. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 2005. – № 2. – С. 121-132.
5. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребёнка / М. И. Лисина. – Москва : Модэк, 1997. – 384 с.
6. Федорченко, Э. А. Коммуникативные навыки и социализация старших дошкольников / Э. А. Федорченко // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. – 2016. – № 10. – С. 66-71.
7. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

Е.В. Сухорукова

канд.пед.наук, доцент
Балашовский институт (филиал)
ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»
г. Балашов

Некоторые аспекты обучения математике лиц с ОВЗ

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые аспекты обучения математике лиц с ОВЗ. Рассмотрена деятельность учителя по построению образовательного маршрута в обучении математике ученика с ОВЗ. Проанализирована возможность использования интернет сервисов в обучении математике лиц с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, инклюзивное образование, обучение математике, интернет ресурсы

Обеспечение реализации выполнения требований образовательного стандарта по отношению ко всем участникам образовательного процесса, в том числе и по отношению к лицам с ОВЗ, является сегодня одной из проблем современной школы. Педагоги в построении процесса обучения должны учитывать индивидуальные условия обучения и воспитания лиц с ОВЗ, включающие специальные программы, технические средства обучения, специальные методики и технологии обучения. Для того, чтобы каждый ребенок с ОВЗ в процессе обучения математике получил необходимый ему объем педагогической помощи необходима специальная подготовка учителя [1].

Процесс овладения математическими знаниями сложный, трудоемкий, долговременный процесс. Обучение математике детей с ОВЗ должно носить практическую направленность. Применение математических знаний необходимо демонстрировать при изучении других учебных предметов. Обязательна привязка математических навыков к реальной жизни, к выбору будущей профессии, к овладению трудовыми знаниями и навыками. Полезно учить использованию математических знаний в стандартных и нестандартных жизненных ситуациях. Для успешного построения образовательного маршрута в обучении математике ученика с ОВЗ учителю необходимо:

- выявить особые образовательные потребности детей с ОВЗ, обусловленные особенностями их физического и (или) психического развития;
- провести диагностику познавательной сферы личности;
- выявить входной уровень математических знаний;
- обеспечить возможность освоения образовательной программы на доступном уровне;
- создать благоприятные условия в классе для успешного обучения математике;
- выбрать необходимые методы, технологии, средства для изучения математики детьми с ОВЗ;

- выстроить пути интеграции и взаимодействия детей с ОВЗ на уроках математики с другими учащимися класса;

- оказывать консультативную помощь родителям ребенка.

У многих учеников с ОВЗ отмечается:

- недостаточный уровень познавательной активности;
- недостаточная мотивация к учебной деятельности;
- сниженный уровень работоспособности и самостоятельности.

Поэтому особенно востребованным в обучении лиц с ОВЗ становится мастерство учителя. Поиск и использование различных интерактивных форм, методов и приемов обучения является обязательным условием для повышения эффективности обучения. Современные интернет технологии помогают учителю таким образом организовать процесс обучения, чтобы у ребенка с ОВЗ была возможность достаточно успешно освоить необходимые математические понятия на доступном ему уровне, проявить инициативу и самостоятельность, реализовать свои способности и образовательные потребности.

Рассмотрим некоторые интернет сервисы, которые могут оказать существенную помощь в обучении математике лиц с ОВЗ.

При изучении геометрии учителями активно используется геоборд (<https://apps.mathlearningcenter.org/geoboard>). С помощью геоборда можно поработать с геометрическими понятиями и изучить их свойства [2]. Растягивая резинки вокруг колышков, обучающиеся смогут сформировать отрезки, многоугольники, углы, провести исследования и виды углов, о видах и свойствах треугольников, четырехугольников и тд. Задания на геоборде помогут поэкспериментировать с такими понятиями как периметр и площадь. Есть возможность работы с круглым геобордом, который допускает деление на 12 секторов.

Приложение GeoGebra позволяет представить решение задач в интерактивной визуальной форме. Раздел, посвященный геометрии (<https://www.geogebra.org/geometry>) дает возможность работать с различными геометрическими фигурами, создавать комбинации геометрических фигур, экспериментировать с расположением точек, отрезков, прямых на плоскости, с изменением величины угла в многоугольнике, перемещать геометрические фигуры, сравнивать фигуры, находить общее и отличия.

Освоению пространственных отношений, ориентации и работе в пространстве, поможет 3-D конструктор из кубиков (http://www.newart.ru/html/flash/risovalka_14.php). Обучающиеся будут работать в пространстве, на практике осознают взаимное расположение фигур в пространстве, смогут создать свои проекты.

Эти приложения помогут визуализировать геометрическую информацию, сделают процесс изучения геометрии доступнее.

Большую помощь учителю окажут материалы, представленные в сообществе Signum (<https://www.facebook.com/groups/188977651994702/>). В сообществе обсуждаются возможности использования различных математических активностей, представленных на сайте TeacherDesmos (<https://teacher.desmos.com/>), адаптированных и переведенных на русский язык. В этих заданиях-активностях у ребенка всегда есть возможность вернуться к любому его этапу, можно не бояться ошибаться, самостоятельно или с помощью попробовать свое решение на моделях, меняя параметры и условия.

Для организации работы с математическими терминами будет полезен сервис Goconqr (<https://www.goconqr.com>). Сервис позволяет создавать интерактивные флеш-карточки. Работа с карточками поможет запомнить термины, формулы, определения или проверить уровень их знания [3].

Сервисы LearningApps.org (<http://learningapps.org>) OnlineTestPad (<https://onlinetestpad.com/ru>) позволяют использовать уже готовые приложения и создавать свои интерактивные дидактические материалы. Можно создавать кроссворды, тесты, опросы, логические игры.

В организации опроса по изученному материалу помогут мобильные сервисы Plickers (<https://get.plickers.com/>), Kahoot (<https://kahoot.com/>), Quizizz (<https://quizizz.com>).

Все представленные сервисы повышают интерес, а значит и мотивацию к изучению математики. Успешность обучения детей с ОВЗ находится в прямой зависимости от отношения обучающихся к учебной деятельности. Реализация возможностей интернет ресурсов на уроках математики существенно расширяет спектр видов учебной деятельности, позволяет совершенствовать существующие методики обучения математики, а так же разрабатывать и внедрять новые технологии, формы методы обучения.

Целенаправленное использование интернет ресурсов в изучении лицами с ОВЗ математике позволяет создавать оптимальные условия для обучения, максимально учитывать индивидуальные возможности и потребности обучающихся, выстраивать их образовательный маршрут.

Список использованной литературы

1. Кондаурова, И. К. Подготовка будущих учителей математики к использованию инклюзивных (интегрированных) форм обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях обычной образовательной среды / И. К. Кондаурова // Специальное образование : материалы XII Международной научной конференции / под общ. ред. В. Н. Скворцова. – Санкт-Петербург : Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2016. – С. 170-173.
2. Сухорукова, Е. В. Подготовка будущих учителей начальных классов к использованию цифровой образовательной среды при изучении геометрического материала / Е. В. Сухорукова // Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования : материалы всероссийской научно-практической конференции (16 апреля 2019 года) : в 2 ч. – Нижний Новгород : Мининский университет, 2019. – Ч. 2. – С. 357-359.
3. Сухорукова, Е. В. Формирование готовности студентов к разработке интерактивных дидактических материалов / Е. В. Сухорукова // Непрерывное образование в современном мире: история, проблемы, перспективы : материалы VI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (30 марта 2019 г.). – Москва : Перо, 2019. – С. 267-271.

А.В. Татарникова

«КГБОУ Бийская общеобразовательная
школа-интернат №1»
г. Бийск

Инновационные технологии в системе воспитательной работы

Аннотация: в статье рассмотрены инновационные подходы в реализации коррекционно-воспитательного процесса в образовании детей с ОВЗ. Показано, что применение инновационных технологий позволяет оптимизировать педагогический процесс, повысить эффективность работы.

Ключевые слова: инновационные технологии, арт-технологии, здоровьесберегающие технологии, информационные технологии.

В педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении (рефлексии) своего собственного практического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики [1].

Инновации в воспитании – это системы или долгосрочные инициативы, основанные на использовании новых воспитательных средств, способствующие социализации детей и подростков и позволяющие нивелировать асоциальные явления в детско-юношеской среде [3].

При работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья применяются особые коррекционно - развивающие педагогические технологии, позволяющие добиваться положительной динамики в обучении и воспитании. Грамотное сочетание традиционных и инновационных технологий обеспечивает развитие у обучающихся познавательной активности, творческих способностей, школьной мотивации в учебно-воспитательном процессе.

Основным фактором, обеспечивающим эффективность воспитательного процесса, является активное участие учащихся в жизни класса, школы. В своей практической деятельности стараюсь учитывать индивидуальные особенности каждого воспитанника класса. Использую разнообразные формы, методы и приемы проведения видов деятельности. В начале каждой четверти планирую тематику видов деятельности (беседы, классные часы, игры и экскурсии), внеклассные мероприятия, общешкольные праздники, различные конкурсы. Каждое занятие воспитателя – это общение ребенка со взрослым, в ходе которого он усваивает информацию, навыки и поведенческие умения. В основе планирования любого занятия использую наиболее эффективные средства включения детей

с особыми образовательными потребностями в процесс творчества. Это - создание положительных эмоциональных ситуаций, яркие наглядные пособия, занимательность, коррекционно-развивающие игры и упражнения.

В практической деятельности использую здоровьесберегающие технологии: динамические паузы, которые создают необходимую атмосферу, снижающую напряжение; подвижные и спортивные игры на прогулке; пальчиковую гимнастику, гимнастику для глаз.

Огромную роль в укреплении здоровья учащихся играет и экологическое пространство: проветривание, озеленение, освещение кабинета.

Основная цель арт-технологии – создание условий для решения учебно-воспитательных задач на основе гармонизации внутреннего мира школьника, развития его личности. [2] Применение арт-технологий, помогает мне работать над продвижением каждого ребенка к успешной деятельности. На творческих занятиях ребята занимаются аппликацией в технике торцевания. С помощью торцевания можно создавать удивительные объёмные картины, открытки. В процессе работы над поделками тренируется терпение, усидчивость, аккуратность, точность, развивается художественный вкус и воображение, что способствуют общему развитию учащихся. Результатом своей работы, считаю активное участие и победы детей в творческих конкурсах. Ценным является развитие личности: формирование уверенности в себе, в своих способностях.

Технологии музыкального воздействия использую в качестве вспомогательного средства как часть других технологий для снятия напряжения, повышения эмоционального настроения, регулярно провожу музыкальные паузы на занятиях.

Проектная деятельность предоставляет учащимся большие возможности к самостоятельной деятельности. Ребята принимали участие в исследовательском проекте «Театр и мы» (Грамота за

проявленный интерес к театральному искусству VIII краевого фестиваля ученических проектов, с. Озерки, 2019 год). Учащимися был исследован материал, выходящий за рамки школьной программы. Работая над проектом, они узнали многое из истории театрального искусства, познакомились с театральным этикетом, обогатили свой словарный запас. Совместное посещение и обсуждение спектаклей закрепило у учащихся положительное отношение к театральному искусству.

Одной из наиболее удачных форм подготовки и представления внеурочной работы можно назвать применение мультимедийных презентаций, которые можно найти в Интернете или же сделать самим. Мультимедийные презентации сочетают в себе динамику, звук и изображение, т.е. те факторы, которые наиболее долго удержи-

вают внимание ребенка. Слайды, выведенные на большой экран – это прекрасный наглядный материал.

К классным часам «Курение или здоровье», «Ищу работу» снимали короткие видеофильмы, роли в которых играли сами учащиеся. В процессе подготовки сценок, где надо помогать, уступать, учитывать интересы друг друга, происходило воздействие на такие недостатки учащихся как конфликтность, завышенная самооценка, эмоциональная неустойчивость, чрезмерная подвижность, застенчивость.

С целью изучения отношения учащихся школы-интерната к ИКТ, применяемым воспитателями во внеурочное время было проведено анкетирование. В анкетировании приняли участие 59 учащихся из 5-9 классов. (2019 год)

Вопросы	Учащиеся среднего школьного возраста (5-7 классы)	Учащиеся старшего школьного возраста (8-9 классы)
Используют ли Ваши воспитатели компьютер во внеурочное время для проведения воспитательных мероприятий?	«Да» - 97,7% «Нет» - 0 % «Не всегда» - 2,3%	«Да» -87,5% «Нет» - 0 % «Не всегда» - 12,5%
Оцените роль использования компьютера на воспитательном занятии?	1. способствует усвоению материала – 30% 2. способствует запоминанию материала – 25% 3. увеличивает наглядность – 18% 4. повышает мой интерес к теме занятия – 24% 5. отвлекает меня от самого занятия – 3% 6. затрудняюсь ответить – 2%	1. способствует усвоению материала – 50% 2. способствует запоминанию материала – 56,3% 3. увеличивает наглядность – 31,3% 4. повышает мой интерес к теме занятия – 50% 5. отвлекает меня от самого занятия – 0% 6. затрудняюсь ответить - 6,3%
Как Вы считаете, нужно ли использовать компьютер во внеурочное время?	1. да -72% 2. нет – 9,3% 3. не знаю – 18,7%	1. да – 75% 2. нет – 0% 3. не знаю – 25%

По результатам анкетирования можно сделать вывод, что использование на занятиях ИКТ повышает у учащихся интерес к теме занятия, увеличивает наглядность, способствует усвоению и запоминанию материала. Большинство учащихся считают, что во внеурочное время

необходимо использовать компьютер. Применение на внеклассных занятиях инновационных технологий позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать воспитание детей с ОВЗ, значительно повысить эффективность работы.

Список использованной литературы

1. Макашева, У. А. Использование коррекционно-развивающей технологии в учебно-воспитательном процессе в работе с детьми с ОВЗ / У. А. Макашева // METHOD-KOPIKA.RU : [сайт]. - URL: <https://cutt.ly/liyhqQz> (дата обращения: 24.06.2020).
2. Найдёнова, Г. А. Использование инновационных технологий при работе с детьми с ОВЗ в коррекционно-образовательных учреждениях / Г. А. Найдёнова // Альманах педагога : [сайт]. - URL: <https://almanahpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=19294> (дата обращения: 24.06.2020).
3. Попыкина, О. А. Здоровьесберегающие технологии в школе / О. А. Попыкина / Социальная сеть работников образования nsportal.ru : [сайт]. - URL: <https://cutt.ly/DiyjaXy> (дата обращения: 24.06.2020).

О.В. Терина

логопед

МБДОУ «Змеиногорский детский сад «Радуга»

г. Змеиногорск

Общие направления работы по коррекции нарушений лексики у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием и с общим недоразвитием речи

Аннотация: В данной статье описываются особенности коррекционной работы по формированию словарного запаса у детей с различными речевыми патологиями.

Ключевые слова: лексика, дошкольники, общее недоразвитие речи, методика, коррекция, дифференцированный подход.

Нарушение в овладении лексической системой языка делает общение и сотрудничество между ребенком и взрослым очень трудным, негативно влияет на развитие познавательной деятельности, тормозит развитие как устной, так и письменной речи в будущем, а также служит препятствием для освоения школьной программы.

Несмотря на значительный вклад ученых в разработку особенностей лексики дошколят с различной речевой патологией (М. Брыла, В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, Г.В. Гуровец, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Н. в. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.Г. Чиркина и др.). Проблема сравнительного анализа уровня словарного запаса этих детей остается актуальной.

Наряду с этим сопоставление изучения особенностей лексики дошкольников со всеми возможными формами речевой патологии (с общим недоразвитием речи (далее-ОНР) различного генеза имеет большое значение для дифференциальной диагностики нарушений речи, а также для совершенствования дифференцированного подхода в процессе коррекционно-педагогической работы с этими детьми.

В основу исследования положен психолингвистический подход, позволяющий уточнить и конкретизировать современные логопедические представления о специфике лексических нарушений у детей с речевой патологией, характере несформированных языковых операций процесса продуцирования речевого высказывания у этих детей.

В исследовании принимали участие дети дошкольного возраста (с нормальным речевым развитием, с ФФН при дислалии, с ОНР при стертой дизартрии и с моторной алалией). Метод исследования состоял из свободного ассоциативного эксперимента; изучения синонимии и антонимии; заданий на объяснение значений слов, относящихся к разным частям речи; изучения словообразования.

Использование психолингвистического подхода в сравнительном изучении лексики позволило выявить общие и специфические особенности процесса формирования лексики и ее динамики у дошкольников в возрасте 5-7 лет с различными формами речевой патологии.

Общие закономерности развития словарного запаса у детей с нарушениями речи проявляются в:

- значительных трудностях в овладении лексикой прилагательных и глаголов, чем существительных;
- в проблеме увеличения объема словаря с возрастом изучаемых предметов;
- в неоформленной структуре значения слова;
- преобладании четырех типов ассоциаций в ассоциативном поле (случайные, синтагматические, тематические, парадигматические);
- в уменьшении количества случайных ассоциаций с увеличением возраста;
- в определенной последовательности семантических компонентов, появляющихся в структуре значения слова;
- в стереотипных реакциях, которые усиливаются с увеличением возраста испытуемых;
- в доминирующей роли семантики над формальным компонентом языка в процессе овладения лексикой;
- в более раннем формировании антонимических средств языка по сравнению с синонимическими;
- недостаточной формировании структуры значений прилагательных и глаголов. Специфика лексических нарушений, наблюдавшихся у ОНР, выражалась в следующем:
- в меньшем объеме активного словарного запаса у детей со стертыми дизартриями и значительно ограниченном у детей с моторной алалией по сравнению как с нормой, так и с другими группами детей с речевой патологией;

- определенными различия в динамике словарного запаса у детей с моторной алалией, которые по объему активного словарного запаса к семи годам не достигают уровня детей с нормальным речевым развитием;

- на разных уровнях сформированности семантических полей у детей с моторной алалией, что проявлялось в наличии специфических неологизмов, повторов, акцентологических изменений слова-стимула, звукоподражательных реакций, значительном количестве отказов от ответа. В то время как их нормально развивающиеся сверстники находятся на 3-м уровне организации смыслового поля, по мнению Н. В. Серебряковой, дети со стертыми дизартриями находятся на 2-м уровне, а дети с моторной алалией - на 1-м, самом низком, уровне;

- при медленном темпе структуризации смыслового поля у детей с ОНР, что проявлялось в незначительном снижении числа случайных ассоциаций, а также незначительном увеличении числа парадигматических ассоциаций с увеличением возраста;

- в более длительном латентном периоде реакции на слово стимул;

- в своеобразии соотношения семантических компонентов структуры значения слова. Семантический анализ структуры значения существительных и глаголов показал, что у детей с ОНР преобладают факультативные элементы высказывания (квалификационные и атрибутивные семы), а у детей контрольной группы и с дислалией-ядерные семы. В структуре прилагательных периферийные семы преобладали над ядерными семами во всех предметах.

В результате проведенного анализа характера нарушений словарного запаса у детей с речевой патологией были выявлены общие направления и методы логопедической терапии, а также особенности коррекционной работы у детей с различными формами речевой патологии. В коррекционно-логопедической работе выделенные направления реализовывались в тесном взаимодействии, одновременно и последовательно.

Ключевые составляющие в работе по коррекции нарушений лексики:

1. формирование невербальных предпосылок для развития словарного запаса;

2. обогащение лексики в процессе расширения и дифференциации представлений об окружающей действительности;

3. формирование семантических компонентов слова как языкового знака;

4. организация лексической системы и семантических полей;

5. дифференциация и закрепление вербальных связей;

6. развитие словообразования;

7. формирования операций поиска слова.

Распределение было одинаковым для всех детей с нарушениями речи. Реализация выделенных направлений осуществлялась параллельно.

В структуре отдельных циклов логопедических занятий одновременно ставились задачи активизации словаря, развития структуры значения слова, формирования семантических полей, развития грамматической структуры речи и познавательной деятельности.

Коррекционная логопедия представляла собой поэтапный процесс, включающий определенные этапы, дифференцированные для каждой группы детей. Таким образом, работа по каждой лексической теме с детьми, страдающими моторной алалией, состояла из 4-6 этапов (в зависимости от сложности); с детьми со стертой формой дизартрией — из 3-4.

Дифференцированный подход к коррекции нарушений словарного запаса был основан на выявленных трудностях в усвоении лексики (по данным констатирующего эксперимента), учете специфики механизмов нарушений у детей с различными формами речевой патологии, а также их возрастных особенностей. Для определения эффективности разработанной методики коррекции лексических нарушений в конце экспериментального обучения был проведен контрольный эксперимент с использованием метода констатирующего эксперимента.

В итоге коррекционной логопедической работе у большинства дошколят наблюдалось существенная динамика в изменении состояния словарного запаса:

- в значительном расширении объема словаря;

- в уменьшении количества вербальных парафазий; отсутствии ошибок, таких как неологизмы, повторение слов-стимулов; случайных реакций, звукоподражаний;

- изменение характера наиболее частых ошибок, в преобладании семантически близких замен (гипонимов одного и того же семантического поля), а также в снижении неадекватных замен;

- в тенденции усвоения парадигматических связей, в частности антонимии, о чем свидетельствует увеличение числа правильных ответов и качественное изменение характера наиболее частых ошибок, отсутствие неадекватных ответов;

- в положительной динамике развития структуры значения слова.

Характерным было также изменение качественной структуры различных семантических компонентов. Так, при объяснении значения существительного преобладают стратегии функционального описания, внешние признаки денотата, указывающие на некоторые дифференциальные характеристики, укладывающиеся в общее понятие с боль-

шей конкретизацией, спецификацией, указывающей на функциональные характеристики денотата и стратегии истинного определения. В структуре значения прилагательных и глаголов наблюдалось увеличение количества ответов с актуализацией парадигматических отношений и лексико-семантического компонента, а также уменьшение количества ответов с использованием других стратегий (отказы, использование жестов, описание ситуации, случайные, однокорневые ответы).

Снижение числа ответов с актуализацией синтагматических связей в структуре значения прилагательных наблюдалось у детей с дислалией и стертыми дизартриями; в группе дошкольников с моторной алалией наблюдалось незначительное увеличение числа таких ответов. У всех дошкольников отсутствовали стратегии повторения слова-стимула и случайные ответы при интерпретации всех частей речи. Семантический анализ смысловой структуры показал значительное увеличение

числа ядерных сем в смысловой структуре всех частей речи, а также значительное уменьшение числа высказываний, не содержащих никаких сем. У дошкольников с дислалией и стертыми дизартриями наблюдалось снижение периферических сем в структуре значения существительных, а у детей с моторной алалией увеличивалось количество ответов с актуализацией данных сем.

Таким образом, в результате коррекционно-логопедического обучения у детей с речевой патологией наблюдается тенденция к более интенсивному развитию словарного запаса, формированию качественно иной смысловой структуры слова, выражающейся в положительной динамике существенных смысловых компонентов смысловой структуры (лексико-семантического, денотативного компонентов, парадигматических связей и ядерных сем), что свидетельствует об эффективности разработанной методики развития словарного запаса.

Список использованной литературы

1. Гончарова, В. А. Общие направления работы по коррекции нарушений лексики у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием и с общим недоразвитием речи / В. А. Гончарова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. - 2012. - № 1. - С. 78-90.
2. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. - Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999. - 160 с.
3. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольника : методическое пособие с иллюстрациями / Т. Б. Филичева, А. Р. Соболева. - Екатеринбург : Издательство «АРГО», 1996. - 80 с.

Ю.С. Феоктистова

аспирант

РГПУ им. А.И. Герцена

психолог ЦВЛ «Детская психиатрия» им. С.С. Мнухина

г. Санкт-Петербург

Роль семьи в формировании социальной ответственности у умственно отсталых младших школьников

Аннотация: в статье представлены результаты экспериментального изучения роли семьи в формировании социальной ответственности у умственно отсталых младших школьников. Описаны особенности процесса формирования у младших школьников начальных форм социальной ответственности через общение и взаимодействие с близкими. Данные исследования опираются на теоретические аспекты изучаемого феномена социальной ответственности.

Ключевые слова: семья и социальная ответственность, умственно отсталые младшие школьники.

Ответственность в самом общем смысле определяется как личностная характеристика человека, обеспечиваемая его способностью всесторонне анализировать ситуацию, заранее прогнозировать последствия своих действий и нести за них ответ. Любой человек призван проявлять ответственность по отношению к себе и своим близким, к окружающим людям, к животным, а также к окружающей среде в целом, материальным, социальным и духовным ценностям и т.д.

В онтогенезе ответственность начинает формироваться у ребенка в структуре социально одобряемого поведения, начальные навыки которого, несомненно, приобретаются в его семье. Как отмечал Л.С. Выготский, все изменения, происходящие в психике ребенка, связаны с социальной ситуацией его развития, семья определяет образ жизни ребенка, в процессе которого им приобретаются новые свойства личности и психические новообразования [3]. В семье происходит выработка и принятие системы ценностей, общественных норм и правил, об этом говорят исследования известных психологов и педагогов - Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, Е.В. Субботского [2,7,1, 6]. Через семью, как малую социальную группу, основанную на отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе, приобретаются важнейшие формы первичного социального опыта и организации быта [5]. Будучи членом семьи, ребенок вступает в определённые отношения с родителями, в результате чего, приобретает свой первый опыт социальной ответственности: связанный с личными вещами и игрушками, сохранением достойного внешнего вида, понимает важность бережного отношения к природе и вещам, принадлежащим дру-

гим, имеет начальные представления о собственной ответственности за здоровье.

Одной из важных функций семьи, по мнению Э.Г. Эйдемиллера и В. Юстицкиса, является «функция первичного социального контроля, которая обеспечивает выполнение членами семьи социальных норм. Особенно это касается тех, кто в силу возрастных или клинических особенностей не способен сам строить свое поведение в соответствии с предписаниями общества» [8 с. 13]. По мере личностного развития ребенка роль внешнего управления его поведением снижается, все большее значение приобретает способность к саморегуляции и самоконтролю, на основе которых и формируется ответственность и социально ответственное поведение.

Особенности формирования социальной ответственности в семье у детей с интеллектуальными нарушениями описаны недостаточно полно и касаются в основном периодов дошкольного детства и подросткового возраста. В связи с этим проблема формирования социально ответственного поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью является чрезвычайно актуальной.

В нашем исследовании мы опираемся на положение о роли семьи в становлении социальной ответственности у младшего школьника, когда он получает достаточный опыт ответственного поведения, которое позже проявляется в отношении ребенка к своим обязанностям в начальной школе [4]. В исследовании приняли участие 40 младших школьников 8-10 лет с легкой умственной отсталостью. В ходе изучения социальных условий развития младших школьников с умственной отсталостью было установлено, что большинство родителей имеют начальное профессиональное и среднее профессиональное образование – 65%. Выявлено,

что 57,5% учащихся воспитываются в полных семьях.

Нами были выделены **параметры исследования**, которые позволили комплексно изучить феноменологию социальной ответственности у младших школьников: **взаимодействии с самим собой** (отношение к собственному здоровью, безопасности и жизни; готовность отвечать за последствия своих действий, за собственные успехи и неудачи; эмоциональное переживание за качество выполнения деятельности); **взаимодействие с другими людьми** (ответственность за данное слово и принятое решение; способность к сопереживанию, чуткость по отношению к другим людям; точность и пунктуальность в исполнении обязанностей); **взаимодействие с окружающими предметами** (проявление аккуратности; способности к поддержанию порядка дома и в школе; забота о собственных вещах и о вещах, принадлежащих другим людям); **взаимодействие с неживой и живой природой** (бережное отношение к растениям в классе; умение убрать мусор в помещении, в котором идут занятия; выполнение обязанностей по уходу за своим домашним питомцем).

Для более полного и широкого понимания проявления социально ответственного поведения младших школьников, специальное внимание нами было обращено на выявление специфики взаимодействия ребенка и родителей.

Детям было предложено создать рисунок, в содержании которого нашло бы отражение того, как ребенок выполняет свои поручения. Непосредственно перед рисованием проводилась беседа, в которой ребенок рассказывал: «Помогает ли он дома своим близким? Кому? В чем заключается помощь, что он делает по дому?» Родителям детей, в свою очередь, было предложено ответить на ряд вопросов анкеты, основу которой составили выделенные нами параметры социальной ответственности: взаимодействие с собой, с другими, с предметами, с природой. Предложенные в анкете для родителей вопросы позволили выявить наличие или отсутствие значимого для ребенка вида деятельности, который выполняется им самостоятельно или с помощью взрослых.

Важно отметить, что в процессе предварительной беседы у умственно отсталых школьников возникали трудности в понимании задаваемых им вопросов, им требовалось дополнительное объяснение таких понятий, как «обязанности», «поручения». Их рассказ о своих обязанностях ограничивался двумя, тремя речевыми высказываниями. Основными темами детских сообщений стало отношение к процессу и результатам обучения, а также вопрос значимости помощи своим близким. У 10 испытуемых проблематика, обсуждаемая в беседе, и сюжет рисунка не совпадали. От предложения порисовать отказались четверо учащихся,

причину своего отказа большая часть детей объяснить не смогли. В ряде случаев дети объясняли свой отказ тем, что не знают или не хотят рисовать на заданную тему, а хотят нарисовать «дом», «маму», «мебель в своей квартире».

Результаты данных анкеты для родителей и рисунков детей, помогли выявить, какие поручения есть у ребенка дома, насколько совпадают желания и требования родителей к ребенку с его отношением к порученному делу, а также понимание важности выполнения детских обязанностей, как самим ребенком, так и его родителями.

Так мнения родителей и детей совпали в отношении следующих обязанностей: выполнения школьных требований; правил личной гигиены; необходимости занятий спортом, музыкой, рисованием; помощи своим близким. Отдельного обсуждения требуют ответы на вопросы, заданные детям («что ты делаешь сам?») и родителям («что ребенок делает самостоятельно, без напоминания?»). Эти ответы дают представление о своеобразии современного понимания родителями детской самостоятельности и ответственности за свою деятельность. Часто понимание самостоятельности и у родителей, и у детей не связывалось с ответственностью, а было буквальным, конкретным и связывалось с темой отдыха: просмотра телевизора, игр за компьютером, прогулок на улице, совместного отдыха. Так, в относительно равной степени, и родители, и дети отмечают в своем выборе проявлений самостоятельности у ребенка игру на компьютере. Примерно такую же тенденцию в выборах можно увидеть и при избрании варианта самостоятельного поведения в виде «просмотра телевизора».

Все это говорит о своеобразии понимания родителями такого понятия как самостоятельность, о недостаточных представлениях об обязанностях и самостоятельном выполнении поручений их ребенком в младшем школьном возрасте. Возможно, что в каких-то ответах могла быть выражена горечь от осознания родителями того, что только в досуговых вариантах времяпрепровождения ребенок и может проявить свою самостоятельность.

Кроме того, анализ экспериментального материала в соответствии с выделенными нами параметрами социальной ответственности показывает, что понимание смысла выполнения поручений и зоны ответственности при взаимодействии с собой у родителей и детей отличается. Так, в первую очередь, родителями (по наибольшему количеству выборов) проявления самостоятельности детей отмечаются в мытье рук, чистке зубов, уборке своих вещей. Сами же дети ни в беседе, ни в рисунках такого понимания не обнаруживают. Полученные данные могут свидетельствовать о своеобразном понимании самостоятельности и ответ-

ственности у детей и родителей, это также может говорить об ожиданиях родителей и желаемом результате проявления таких форм поведения, которые пока не являются подлинным проявлением самостоятельности и ответственности у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Важным проявлением ответственного поведения многими респондентами считаются занятия спортом (танцами, музыкой). Здесь так же мнение родителей представлено в большем количестве выборов и превышает количество выборов детей.

Обращают на себя внимание ответы, касающиеся школы. Надо отметить, что родители всех опрошенных детей дают одинаково узкий набор проявлений ответственности ребенка в школьном обучении, в основном отмечают, что «сам делает уроки» и «собирает портфель». Дети же, сводят признаки своей школьной ответственности к следующим ее проявлениям: «я иду в школу» или «я в школе», самостоятельного сбора своего портфеля у себя не отмечают.

Проявления ответственного поведения детей при *взаимодействии с другими* касаются межличностного взаимодействия детей с окружающими, оказания помощи близким. Наибольшее количество детских выборов обнаружили значимость оказания помощи маме, бабушке по их просьбе: дети отмечали, что они могли мыть посуду, вытирать пыль, пылесосить, выносить мусор. Детские выборы в этом случае совпали с мнениями родителей.

Также в этой части эксперимента определилась тема помощи родителям, связанная с заботой о младших детях: «сидеть с младшими братьями, сестрами». Большинство умственно отсталых школьников данную просьбу родителей воспринимают, как «игру с братом/сестрой», но при этом говорят об этом, как об обязанности. Мнения родителей и детей здесь совпадают.

При обсуждении данного параметра исследования также могут быть рассмотрены зоны ответственности, которые связаны с темой школьного обучения, «сбор портфеля» и «выполнение домашнего задания». В этой части она может быть проанализирована с точки зрения помощи взрослого ребенку. Интересно, что родители, в отличие от детей, большим количеством своих выборов отмечают, что помогают собирать портфель ребенку. У детей же присутствует тема совместного с родителями выполнения домашних заданий.

Проблема ответственного поведения детей по отношению к *окружающим предметам* определилась в значимой для родителей теме уборки игрушек, одежды и комнаты. Родители умственно отсталых школьников в 8 выборах отмечают, что их дети сами убирают комнату и игрушки, в 9 выборах — свою одежду, однако у их детей отмечается только 5 выборов уборки игрушек. Это может го-

ворить о преобладании значимости данного проявления ответственного поведения детей (ответственности за порядок в своих вещах) только для их родителей.

Что касается параметра, который отражает проявление ответственного отношения к *живой и неживой природе*, то в ответах детей в большей степени звучит, что они выполняют просьбу мамы, бабушки, папы «погулять с собакой», «полить цветы», «покормить кота». Умственно отсталые дети проявляют заботливое отношение к своим домашним питомцам, когда их кормят - 4 выбора, что совпадает и с мнением их родителей (5 выборов). Гулять на природе с питомцем важным для себя считают два второклассника и один родитель. При этом только родители данной группы детей отмечают, что дети по их просьбе могут полить цветы (10 выборов).

Особо важно отметить ответы, как взрослых, так и детей, которые говорят о том, что у детей «нет обязанностей»: 22% родителей и 12% детей с умственной отсталостью дали такой ответ. Это может говорить о недостаточно осознанном понимании родителями детей с интеллектуальной недостаточностью значимости привития детям навыков ответственного поведения, постепенного повышения предъявляемых к детям требований, и воспитания ответственности у ребенка за порученное дело.

Таким образом, исследование показало, что в семьях умственно отсталых младших школьников начальные проявления социально ответственного поведения находятся на стадии формирования. В целом, умственно отсталые школьники не стремятся к проявлению самостоятельности при выполнении какой-либо деятельности, их эмоциональные переживания при невыполнении задания не выражены, что связано с конкретностью их мышления и снижением критичности к результатам своей деятельности. Им необходимо ориентироваться на мнение, поддержку и контроль со стороны родителей. Они нуждаются в объединении с родителями, что может помочь им усвоить начальные формы социальной ответственности, как в школьной жизни, так и при формировании навыка личной гигиены или ухода за своими домашними животными.

Родители, в свою очередь, проявили понимание социальной ответственности детей, которое ограничивается в большей степени рамками бытовой практической деятельности. Настораживает тот факт, что проявление самостоятельности своих детей родители связывают, в первую очередь, с отдыхом и компьютерными играми, что может говорить о низкодифференцированном понимании родителями проявлений ответственного самостоятельного поведения в младшем школьном возрасте.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. – Москва : Педагогика, 1984. – 432 с.
2. Каптерев, П. Ф. Задачи и основы семейного воспитания / П. Ф. Каптерев. – Москва : Карапуз, 2005. – 41 с.
3. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Российская государственная библиотека : [сайт]. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003605711> (дата обращения: 24.06.2020).
4. Мухина, В. С. Детская психология: учебник для студентов педагогических институтов / под ред. Л. А. Венгера. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1985. – 272 с.
5. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 352 с.
6. Соловьёв, Н. Я. Брак и семья сегодня / Н. Я. Соловьёв. – Вильнюс : Минтис, 1977. – 226 с.
7. Субботский, Е. В. Формирование морального действия у ребёнка / Е. В. Субботинский // Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С. 146-152.
8. Ушинский, К. Д. Моя система воспитания. О нравственности / К. Д. Ушинский. – Москва : АСТ, 2018. – 572 с.

Н.Н. Христич

учитель и педагог дополнительного образования
КГБОУ «Железнодорожная школа-интернат»
г. Железнодорожный, Красноярский край, Россия

Три «успешных» метода работы с детьми, с умеренной степенью умственной отсталости на уроках «Литературное чтение»

Аннотация: в данной статье рассматриваются основные методы работы на уроке «Литературное чтение» для обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости. Методы способствуют успешному усвоению пройденного материала, развитию навыка чтения, а также развитию зрительной памяти, внимания, развитию эмоциональной сферы и коммуникативных способностей детей. Статья может быть полезна учителям, воспитателям, педагогам дополнительного образования.

Ключевые слова: методы, дети с умеренной степенью умственной отсталости, динамическое чтение, театр, карты Проппа.

Для начала считаю необходимым вспомнить, что дети с умеренной степенью умственной отсталости отличаются выраженным недоразвитием мыслительной деятельности, препятствующим освоению предметных учебных знаний.

Дети одного возраста характеризуются разной степенью разной степенью выраженности интеллектуального снижения и психофизического развития, уровень сформированности той или иной психической функции, практического навыка может быть существенно различен [5].

Наряду с нарушением базовых психических функций, памяти и мышления отмечается своеобразное нарушение всех структурных компонентов речи: фонетико-фонематического, лексического и грамматического.

Для таких детей характерно ограниченное восприятие обращенной к ним речи и ее ситуативное понимание. Из-за плохого понимания обращенной к ним речи с трудом формируется соотношение слова и предмета, слова и действия. По уровню сформиро-

ванности речи выделяются дети с отсутствием речи, со звукокомплексами, с высказыванием на уровне отдельных слов, с наличием фраз. При этом речь невнятная, косноязычная, малораспространенная, с аграмматизмами [3].

Точная картина моего класса – комплекта.

Работая много лет на классах с детьми с легкой степенью умственной отсталости, и перейдя в класс с обучающимися с умеренной степенью умственной отсталости, столкнулась с проблемами:

1. Дети разноуровневые.
2. Низкий интерес к предмету.
3. Связная речь нарушена.
4. Коммуникативные навыки недостаточно сформированы.

Стала много читать, консультироваться с педагогами, работающими на классах с «особыми» детьми. И стала каждый урок внедрять что-то «новое» для себя.

Обучающиеся на сегодняшний день с нетерпением ждут урока «Литературное чтение». Именно

на этом уроке, можно играть, нельзя скучать, уметь «читать».

Почему «читать» в кавычках, по отношению к детям моего класса, это применимо к каждому индивидуально: от первых букв букваря, до чтения текстов.

Но самый главный результат, полученный мной на уроках «Литературное чтение» - это совместная деятельность обучающихся всего класса, независимо от различия навыков чтения, навыков общения каждого ребенка в классе в отдельности. Тем самым, реализуется главная задача при работе с такими детьми, социализация. О каждом «успешном» методе расскажу отдельно.

Первый метод. Динамическое чтение.

Чаше применяю перед подачей темы урока. Динамическое чтение – это чтение только глазами. Это способствует развитию зрительной памяти и внимания. Этому способствует так называемое «фотографирование» различного рода картинок, карточек, предметов, пиктограмм.

Ориентировано на детей изучающие буквы, с переходом на «читающих» детей.

1. «Найди лишнюю букву»: а, у, о, м.

2. «Найди лишнее слово»: слон, лиса, мак.

3. «Из какой сказки слова?»: «Тянет, потянет, вытянуть не может...»

Постепенно задание усложняется с помощью таблиц Шульте. Упражнения выполняются стоя или сидя. Обучающиеся читают вслух буквы, слоги, слова, указывая их карандашом (зависит от уровня чтения ребенка) [3].

Чтение сказки или рассказа быстро и медленно с замкнутыми губами, чтение громко и тихо, с помощью звуковой ступени. Для «не читающих» составляется рассказ по картинке, благодаря чему, идет совместное чтение всего класса.

Второй способ. «Карты Проппа».

Данный метод помогает лучше усвоить содержание произведения и пересказ [4].

Чаше использую при разборе прочитанного произведения.

Ориентировано на «читающих» детей с переходом на «не читающих».

При данном методе используются предметные картинки, карты – пиктограммы. Составляется картинный ряд при произношении детьми предложения по прочитанному произведению, после чего остальные обучающиеся повторяют. При пропуске слова, обращается внимание на картинный ориентир. На начальной стадии требуется помощь педагога.

Картотека постоянно пополняется. Совместно с детьми выявляются особенности слова, необходимого для добавления и зарисовывается.

Третий метод. «Театр».

Применяется для закрепления пройденного материала [2].

Ориентирован на всю категорию детей.

По желанию детей ставится постановка прочитанного произведения: пальчиковый театр, кукольный театр, драматический театр (по ролям).

С помощью данного метода обучающиеся учатся «проживать» героя, тем самым развивается эмоциональная сфера данной категории детей. Обучающиеся учатся выражать эмоции своего героя, учатся друг друга понимать, «сопереживать» герою, проявлять чувства эмпатии.

Благодаря этим трем методам, у обучающихся появился интерес к предмету, желание читать и понимать прочитанное, а также общаться друг с другом на заданную тему. Значит методы «успешны».

Данные методы использую на уроках русского языка, окружающего мира, основы коммуникации и другие.

Работа проводится в тесной связи с педагогами – логопедами, педагогами – психологами.

Благодаря данным методам при внеклассной работе с детьми данного класса на праздничных мероприятиях родителям представлены постановки: сказка «Сказочная мама», сказка «История Снеговиков».

На достигнутом не останавливаюсь, продолжаю поиск нового и неизвестного.

Список использованной литературы

1. Быстрова, Н. Л. Обучение динамическому чтению / Н. Л. Быстрова // Начальная школа. - 1994. - № 11. - С. 41-44.
2. Зинкевич-Евстигнев, Т. Развивающая сказкотерапия / Т. Зинкевич-Евстигнеева. - Санкт-Петербург, 2006. - 63 с.
3. Ильина, М. Ю. Развитие элементарных навыков коммуникации у детей с выраженными недостатками интеллектуальной деятельности / М. Ю. Ильина // Логопедия. - 2004. - № 3. - С. 5-12.
4. Пропп, В. Я. Морфология волшебной сказки / В. Я. Пропп. - Москва: Лабиринт, 2001. - 512 с.
5. Шипицына, Л. М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособие для учителя / Л. М. Шипицына. - Санкт-Петербург: Издательство «Союз», 2004. - 336 с.

Н.Н. Христинич

учитель и педагог дополнительного образования
КГБОУ «Железнодорожная школа-интернат»,
г. Железнодорожный, Красноярский край, Россия

Школьная служба примирения «Я – посредник» для подростков с легкой степенью умственной отсталости

Аннотация: в данной статье рассмотрена проблема социализации обучающихся, через создание службы примирения «Я – посредник» в Железнодорожной школе – интернате для подростков с легкой степенью умственной отсталости. Рассмотрена система работы школьной службы примирения: задачи, формы и приемы работы данной службы. Статья может быть полезна учителям, воспитателям, педагогам дополнительного образования.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, дети с легкой степенью умственной отсталости, медиация, служба примирения.

Школьная медиация – актуальная проблема для образовательной системы России. Школа – это срез общества и для нее характерны разнонаправленные конфликты: между учениками, между учителями и учениками, между учителями и родителями. И конфликты эти бывают порой очень жестокими и чреваты травматическими последствиями для всех сторон.

Медиация – это метод разрешения споров, причисляемый к группе альтернативных методов разрешения споров [3].

Медиация – это метод, в основе которого лежит уважение к личности, добровольное участие и волеизъявление, свобода выработки и принятия решений, основывающихся на возможности защиты и удовлетворения интересов сторон, при условии предоставления разных прав всем сторонам спора [4].

Не секрет, что дети с легкой степенью умственной отсталости испытывают трудности в овладении коммуникативной деятельностью, необходимой для посредничества в школьной службе медиации. Основными проблемами общения детей данной категории являются:

- слабое развитие средств общения: речи, мимики, жестов;
- несформированность дифференциации эмоциональных состояний;
- неумение найти продуктивный взаимовыгодный выход из стрессовой ситуации, конфликта [1].

Изучив опыт работы общеобразовательных учреждений, где практикуется школьная служба медиации, и, принимая во внимание особенности подростков с легкой степенью умственной отсталости, была создана школьная служба примирения «Я – посредник», целью которой является формирование навыков адекватного общения со сверстниками и взрослыми в окружающем социуме, формирование в школе атмосферы добра и спра-

ведливости, толерантного отношения друг к другу, предупреждение агрессивного поведения обучающихся.

Применяемые формы работы службы примирения «Я – посредник»:

1. Анализ взаимоотношений в школе через опросники.

Направлено на обучающихся 5 – 9 классов с легкой степенью умственной отсталости.

По методике диагностики уровня школьной тревожности Филипса на начало учебного 2018 – 2019 учебного года было выявлено 43% повышенной школьной тревожности. На начало учебного 2019 – 2020 учебного года процент повышенной школьной тревожности уменьшился до 29%.

При прохождении подростками теста «Конфликтный ли Вы человек?» выявлено 36% конфликтности на начало 2018 – 2019 учебный год, на начало 2019 – 2020 учебный год процент конфликтности уменьшился до 24%.

2. Знакомство участников школьной службы примирения «Я – посредник» с особенностями восстановительных технологий в работе с конфликтными ситуациями [2].

Направлено на участников школьной службы примирения «Я – посредник».

- «Как противостоять агрессии?»
- «Как научиться слушать и слышать?» (овладение техникой активного слушания)
- «Как научиться управлять своими эмоциями?»
- «В мире эмоций».
- «Как самостоятельно разобраться в конфликтной ситуации».

3. Обучение детей приемам работы по профилактике конфликтного поведения в школьной среде.

Направлено прежде на участников школьной службы примирения «Я – посредник», а так же на участников всего образовательного процесса, че-

рез классные часы (5 – 9 класс), «Веселые перемены» (1 – 5 класс).

Практические задания:

- задание «Будь внимателен» (на концентрацию внимания и сосредоточение на словах собеседника);

- задание «Длинный – короткий» (на концентрацию внимания и сосредоточение на словах собеседника);

- задание «Послушай и повтори» (на отработку техники «Эхо» - дословного воспроизведения последних слов партнёра);

- задание «Вольный перевод» (на отработку техники перефразирования – передачи содержания с сохранением смысла).

Упражнения:

- «Угадай мои чувства»;

- «Место встречи»;

- «Я – это Я»;

4. Формирование у подростков навыков конструктивного взаимодействия, активную жизненную позицию, ценностные ориентации через участие в играх – практикумах.

Игры – практикумы проводятся один раз в два месяца в актовом зале Железнодорожной школы – интерната для всех обучающихся с легкой степенью умственной отсталости с 5 по 9 класс. Они направлены на выявление знаний у подростков об этикете, о профилактике бесконфликтного общения.

- игра – практикум «Звездный час». Цель: Актуализация знаний у подростков о культуре поведения в общественных местах, в школе, а также употребления вежливых слов при конфликтной ситуации.

- игра – практикум «Жизнь без конфликтов». Цель: Воспитание чувства ответственности за свои поступки.

- игра – практикум «В мире добра». Цель: Поиск путей профилактики конфликтов между подростками.

- игра – практикум «Этикет, или правила хорошего тона». Цель: Способствовать воспитанию у подростков хороших манер, доброжелательности.

- игра – практикум «Слабое звено». Цель: Развитие культуры общения коммуникативных навыков обучающихся, привитие этических норм бесконфликтного общения с младшими, ровесниками и со взрослыми.

Использование в работе школьной службы примирения «Я – посредник» всех форм работ систематизированно, способствует повышению социальной адаптации и готовности, обучающихся к взаимодействию с окружающими людьми, созданию условий для развития коммуникативной и социально успешной личности, и расширению «социальной практики» в решении конфликтных ситуаций.

Список использованной литературы

1. Волкова, А. Психология общения / А. Волкова. – Ростов-на-Дону : Феникс. – 2007. – 448 с.
2. Макарычева, Г. Тренинг для подростков: профилактика асоциального поведения / Г. Макарычева. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 192 с.
3. Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации) : Федеральный закон от 27.07.2010 г. № 193-ФЗ // Гарант.ру : [сайт]. – URL: <http://base.garant.ru/12177508/> (дата обращения: 24.06.2020).
4. Шаликашвили, Ц. Явные и незаметные преимущества медиации / Ц. Шаликашвили // Медиация и право. – 2009. – № 2 (12). – С. 28-32.

СОДЕРЖАНИЕ

Бушлякова Р.Г.	К вопросу об особенностях формирования связной речи у первоклассников с ОНР	3
Важная Л.В.	Организация литературного развития учащихся с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях реализации ФГОС НОО	5
Войнова А.И.	Психолого-педагогическое сопровождение формирования навыка совместной деятельности у детей с нарушением интеллекта в процессе обучения	7
Голышева В.А.	Роль преподавателя физической культуры в развитии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	9
Давтян А.А.	Психолого-педагогическое сопровождение учащихся младших классов с задержкой психического развития (ЗПР)	11
Дацюк Н.Н.	Особенности психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов	13
Дорохова Е.С.	Анализ семейных взаимоотношений семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра	16
Евтушенко Ю.Е.	Использование изографов для формирования словарного запаса младших школьников с задержкой психического развития на уроке иностранного языка	19
Захарова О.Б.	Формирования познавательного интереса у младшего школьника с умственной отсталостью	20
Зеленицкая Т.Э.	Из опыта организации проектной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	23
Злобина Е.М., Чушева Н.А.	Логопедическое сопровождение обучающихся с нарушениями речи в условиях общеобразовательной школы	26
Казаченко Д.С.	Формирование навыков коммуникации детей с РАС в условиях стационара и амбулаторной службы	28
Клишина И. В.	Организация уроков математики для детей с ОВЗ	30
Кунгурова О.С.	Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в раннем возрасте	33
Малыхина Е.В.	Реализация требований примерной адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольных учреждений	35
Нечаева С.А.	Макраме как средство нейропсихологической коррекции трудностей в обучении у младших школьников с ОВЗ	38
Никитина В.Е.	Программа дефектологического сопровождения детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития как одно из	40

условий реализации ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Орехова В.С.	Организация взаимодействия школы и общественных организаций города. Из опыта работы творческой мастерской	43
Першина Н.А., Рябова О.В.	Инклюзивное образование в высших учебных заведениях	48
Петракова О.В., Косихина О.М.	Приемы и методы дистанционного обучения «неговорящих» детей	51
Позднякова Е.С.	Особенности слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР	53
Пшичко Е.С.	Состояние письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи	55
Свиридова Г.Ф.	Педагогический инструментарий формирования речевой культуры младших школьников	57
Симахина Н.В.	Социализация детей с ОВЗ через формирование коммуникативных навыков делового общения в быту, на воспитательских занятиях	60
Симахина Н.О.	Патриотическое воспитание детей с ОВЗ на уроках истории	63
Соболева С.Г., Карнаухова Я.Б.	Использование сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативных навыков у старших дошкольников	67
Сухорукова Е.В.	Некоторые аспекты обучения математике лиц с ОВЗ	71
Татарникова А.В.	Инновационные технологии в системе воспитательной работы	73
Терина О.В.	Общие направления работы по коррекции нарушений лексики у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием и с общим недоразвитием речи	75
Феоктистова Ю.С.	Роль семьи в формировании социальной ответственности у умственно отсталых младших школьников	78
Христич Н.Н.	Три «успешных» метода работы с детьми, с умеренной степенью умственной отсталости на уроках «Литературное чтение»	81
Христич Н.Н.	Школьная служба примирения «Я - посредник» для подростков с легкой степенью умственной отсталости	83

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий
И иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности
несут авторы публикуемых материалов

Научное издание

**ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Материалы V Всероссийской (заочной) научно-практической конференции,
г. Барнаул, 23-24 апреля 2020 г.

Под научной редакцией М.В. Сурниной

Подписано в печать 25.06.2020 г.
Объем 10,8 уч.-изд.л. Формат 60х84/8. Бумага офсетная.
Гарнитуры Neo Sans Pro, Times New Roman. Тираж 100 экз. Заказ 25.
Отпечатано в ООО «Колибри»
656043, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85В, офис 1,
т. 8(3852)639-557