



МАУ ДО ЦЕНТР "СЕМЬЯ И ШКОЛА"



**МНОГОГРАННОСТЬ ОСОБЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ.**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ,
ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ
С УЧЁТОМ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ**

Сборник материалов конференции

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования
детский оздоровительно-образовательный центр
«Психолого-педагогической помощи «Семья и школа»

**Многогранность особых образовательных
потребностей.
Психолого-педагогическое сопровождение
детей, подростков и молодежи с учётом их
индивидуально-психологических
особенностей и образовательных
потребностей**

Материалы
научно-практической конференции



Екатеринбург 2022

УДК 376.1
ББК Ч404.46
М73

Редакционная коллегия:

Г. Е. Моисеева
Ю. В. Мягкова
Ю. Л. Соколик

М73 Многогранность особых образовательных потребностей. Психолого-педагогическое сопровождение детей, подростков и молодежи с учётом их индивидуально-психологических особенностей и образовательных потребностей: материалы научно-практической конференции / МАУ ДО ЦСШ. – Электрон. дан. – Екатеринбург: [б. и.], 2022.– Текст : электронный.

ISBN 978-5-7186-1953-9

В сборник вошли тезисы докладов и сообщений участников региональной научно-практической конференции с всероссийским участием «Многогранность особых образовательных потребностей. Психолого-педагогическое сопровождение детей, подростков и молодежи с учётом их индивидуально-психологических особенностей и образовательных потребностей».

Материалы посвящены проблемам и вопросам оказания помощи детям, подросткам и молодежи с РОП; инклюзии в системе общего и дополнительного образования; межведомственному взаимодействию специалистов по вопросам сопровождения детей, подростков и молодежи с РОП.

Издание предназначено для руководителей, заместителей руководителей образовательных учреждений всех типов и видов, методистов, учителей, преподавателей, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, воспитателей, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования.

УДК 376.1
ББК Ч404.46

ISBN 978-5-7186-1953-9

© МАУ ДО ЦСШ, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Азмиева Н.А. Образ «Я» подростков с разным социологическим статусом	10
Амамбаева М. В. Реализация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья через внеурочную деятельность	15
Амирова В. А. Личность психолога в пространстве отношений с детьми с особыми возможностями здоровья.....	19
Анчугина А.Ю. Геймификация как средство повышения уровня учебной мотивации школьников.....	23
Арсланалиева Н. М. Тренинги коммуникации для родителей, воспитывающих детей с особенностями развития.....	26
Аушева Т.О. Нейропсихологический подход к коррекции нарушений письменной речи на логопедических занятиях с младшими школьниками.....	30
Бабайлова Л. Г. Основные подходы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в условиях гимназии	34
Баранова Е.Г. Организация психологического сопровождения педагогов в направлении профилактики и коррекции эмоционального выгорания.....	38
Бачилова О.В. Проектная деятельность в рамках профилактической работы по предупреждению суицидального поведения среди детей и подростков с интеллектуальными нарушениями	41
Бехтерева Н.В. Детские неврозы, психологическое сопровождение.....	46
Борисова А.Р. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в ДОУ комбинированного вида	50
Булыгина С.А. Кинезеологические упражнения в работе с детьми с проблемами в развитии	53
Бутеева Е.В. Современные образовательные технологии в этико-эстетическом воспитании...56	
Веретенникова О.С., Тишанцева И.А. Актерское мастерство как средство развития глухих и слабослышащих детей	58
Вещунова Е.А. Многогранность особых образовательных потребностей. Психолого-педагогическое сопровождение детей, подростков и молодежи с учётом их индивидуально-психологических особенностей и образовательных потребностей	62
Гаврилова Л.Н. Психолого-педагогическая поддержка родителей в условиях сопровождения детей и подростков с нарушением интеллекта	64
Гапонюк А.П. Использование методов арт-терапии в работе с дошкольниками с ОВЗ и родителями	68
Гарькова Ю.П. Использование нейропсихологических технологий в коррекции речевых нарушений	72
Герасимова О.С. Организация социально-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ (интеллектуальная недостаточность)	77

Глазова М.Ф. Применение кинезиологических упражнений в работе с детьми с особыми образовательными потребностями	81
Глызина Е.П. Проектно-исследовательская деятельность и участие в конкурсах детей с ограниченными возможностями здоровья	85
Голдобова Н. А. Использование различных технологий в работе учителя-логопеда	88
Головина А.В. Развитие детей с задержкой психического развития посредством хореографии	91
Гостеева И.В. Особенности профориентационной работы и формирования начальных общетрудовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	95
Гребенюк И.А. Социально – психологическая помощь семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья: школа эффективного родителя	99
Григорьева А.Г. Особенности эмоциональной сферы у детей с нарушениями речи.....	102
Григорьева А.А. Значение связной речи в развитии речи школьников	107
Гутник Е.П. Коммуникативные компетенции детей в онтогенезе	111
Дементьева Т.А. Шаг за шагом в формировании нравственного воспитания при работе с детьми с ОВЗ	115
Демина В.В., Токарева Н.Ф. Мы разные, но мы вместе! из опыта работы инклюзивной мастерской «ТерраКОТ»	119
Дубасова Т.Н. Межведомственное взаимодействие специалистов по вопросам сопровождения детей, подростков и молодежи с различными образовательными потребностями.....	122
Евсюкова Г.И., Войнова Ю.Д. Актуальные вопросы сотрудничества педагогов и специалистов с семьями, воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями.....	126
Егорова Л. М.Прозрачный мольберт как средство вовлечения детей дошкольного возраста с РАС в совместную творческую деятельность.....	130
Еделькина Т.Д., Сирина Т.В. Семинар-практикум как форма партнерства учителя-логопеда и семьи обучающихся с нарушением речи	133
Елисеичева Е.И. Развитие умственной работоспособности у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ посредством подвижных развивающих игр	137
Забудская Е.П. Реализация практико-ориентированного проекта «Мой маленький шаг в большой мир» в рамках сетевой инновационной площадки «Вариативные модели социокультурной образовательной среды для детей младенческого и раннего возраста»	141
Засыпкина Н.В., Пояркова Е.С., Засыпкина С.Е., Иутина Л.С. Педагогическая технология «Сторителлинг» как фактор развития лидеров завтрашнего дня.....	146
Захарова С.М. Развитие психомоторных функций у детей младшего школьного возраста с РОП в структуре физического воспитания.....	148
Иванова О.В. Нейропсихологические технологии в психолого-педагогическом сопровождении адаптации младших школьников с ОВЗ	151

Ильина О.А. Взаимодействие педагога-психолога и родителей обучающихся с интеллектуальными нарушениями на этапе их профессионального самоопределения	154
Илюшина И.И. Психологическая работа с ресурсной субъектностью как фактор переосмысления потенциальных возможностей родителей детей с различными образовательными потребностями	157
Кандалова К.М. Организация психолого – педагогического сопровождения в инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.....	160
Каракотова Е.В. Прием глинотерапии в работе с детьми с ОВЗ: опыт работы.....	164
Климова М.В. Синдром профессионального выгорания у педагогов общеобразовательной организации как фактор эмоциональных нарушений у младших школьников.....	167
Князева Ю.К . Создание условий для успешной социализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в ходе реализации адаптированной дополнительной общеразвивающей программы «Вместе»	170
Ковалева С.Г. Формирование музыкальной культуры ребенка 4,5 – 6,5 лет в процессе коллективного инструментального музицирования.....	174
Ковалева Л.И. Ситуация успеха в учебном процессе в школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта)	178
Кожевникова О.В. Интегрированный подход в обучении грамоте детей с умственной отсталостью	182
Колесникова И.П. Включение родителей детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями в процесс коррекционной деятельности	186
Колесникова С.Ю. Обучение складыванию слов из разрезной азбуки детей дошкольного возраста с нарушением слуха	191
Колода В.А. Технология обучения детей с ТМНР средствам альтернативной коммуникации через использование конструктора фраз.	193
Коробицына О.А. Трудности формирования навыка письма у младших школьников с нарушениями речи	196
Кочнева Л.В. Инновационные подходы к организации работы по развитию речи у обучающихся с ОВЗ.....	198
Крикунова О.В. Формирование культуры безопасности у детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста	201
Кузина Е. В. Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушением слуха в условиях школы-интерната	205
Купричев М. А. Применение современных информационных технологий в совместной проектной деятельности студентов и людей с овз	208
Латникова Н.А. Оказание логопедической помощи обучающимся с расстройствами аутистического спектра	211
Левченко В.А. Подготовка к профессионально-трудовой деятельности обучающихся с ТМНР как эффективная практика сопровождения социализации детей (из опыта работы).....	214
Легошин И.В. Детские неврозы в школе и способы их коррекции	217

Лещева О.А. Обучение детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья через проектно-исследовательскую деятельность.....	221
Лещева Я. Е . Конструктивное взаимодействие с родителями ребенка с ограниченными возможностями здоровья с учетом современных вызовов времени.....	225
Лоскутов Т.Н. Применение модели наставничества в системе отношений «учитель–ученик» в работе учителя физической культуры	228
Лысых Л.И. Взаимодействие семьи и школы при реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ	231
Малинина Е.Р. Использование кинезиологических упражнений в логопедической работе по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников с дизартрией ...	235
Малявкина А.В. Использование глины в работе с детьми с ТМНР и РАС как составляющая сенсорной интеграции	239
Манасихина О.Н. Самооценка социальной значимости школьного проекта как инструмент саморазвития	243
Мандрыка С.А. Программа психолого-педагогической диагностики в рамках психолого-педагогического консилиума школы	247
Маханек М.А. Современные исследования и подходы к оказанию помощи детям, подросткам и молодежи с РОП	251
Медведева Е.А . Методы и приемы формирования позитивного образа будущего у подростков	254
Мерзлякова М.В. Особенности арт-терапии и ее применение в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ	258
Миракян М.А. Мнемотехника как средство развития связной речи у учащихся 5-8 классов с умственной отсталостью, обучающихся на дому	262
Мягкова Ю.В. Развитие soft skills в ходе групповых занятий у детей с особыми образовательными потребностями (группа для детей с нарушениями интеллекта и коммуникативно-аффективной сферы)	266
Новоселова Е.Л. Организационно-методические основы оказания ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии и их семьям.....	272
Осипова Т.Г. Индивидуальный образовательный маршрут как показатель эффективности комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ	276
Патрушева М.С., Самородова Е.В. Развитие сенсомоторных навыков у обучающихся с нарушением зрения на уровне начального общего образования	280
Пахомова И.А. Модель реабилитационно-образовательного сопровождения ребенка-инвалида и её реализация в учреждении через вариативные формы дошкольного образования	283
Печалина Е.С. Применение арт-терапевтического метода SAND-ART в работе с детьми с задержкой психического развития	287
Пидсадняя Е.А. Пути решения проблем сотрудничества педагогов и специалистов с семьями, воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями и детей инвалидов...	291

Питолина Е.А. Повышение эффективности современного образования через создание воспитывающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья	294
Полянская О.Н. Роль творческой деятельности в развитии и социальной адаптации у детей с ОВЗ в специальной коррекционной школе	298
Помелова И.П. Обогащение сенсомоторной сферы как один из аспектов развития творческих возможностей дошкольников с нарушением зрения.....	302
Прасолова В. В. Роль социального педагога в профессиональной ориентации подростков ...	305
Обозная Т.Ю., Самойлова И.В. Психолого-педагогическая поддержка родителей, воспитывающих детей с различными образовательными потребностями	308
Самохвалова Н.Г. Развитие фонематического слуха как один из этапов формирования грамотности младших школьников с расстройством аутистического спектра	310
Семенова Т.Ю., Велижанина Н.М., Точилкина О.И. Практика психолого-педагогического сопровождения групп компенсирующей направленности для детей, имеющих тяжелые нарушения речи.....	314
Семенова С. И. Использование приемов формирующего оценивания на логопедических занятиях как средство повышения мотивации у обучающихся с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы	317
Сидорова Д.И. Реализация дифференцированного подхода в обучении школьников с нарушенным слухом в процессе развития восприятия и воспроизведения устной речи	322
Скрипкина Н.В. Своеобразие эмоционального реагирования младших школьников задержкой психического развития	326
Снежко Н.И. Психолого-педагогическая поддержка родителей (законных представителей) в условиях сопровождения детей дошкольного возраста с разными образовательными потребностями. Родительский клуб «Мы вместе – мы рядом».....	330
Солнышкина В.В. Личностно-ориентированный урок с учётом индивидуально-психологических особенностей и образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ	333
Сосновская А. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение формирования устной речи детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня средствами музыкальной деятельности	337
Спицына С.А. Психолого-педагогическая поддержка родителей детей с ОВЗ в условиях дошкольного учреждения	341
Сторожук Н.С. Современные подходы к воспитанию и обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях ДОУ.....	345
Стругова Н.Н. Коррекционно-логопедическая работа при дизартрии.....	348
Султанова Ф. Р. Инновационные практики работы с детьми	351
Трисирука Т.С. Роль учителя в психолого-педагогическом сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья	353
Тренина С.П. Реализация особых образовательных потребностей младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.....	357

Федотова М.Л. Нетрадиционное рисование, как метод психологической разгрузки и способ всестороннего развития ребёнка	361
Федяева М.А . Использование арт-технологий в работе с детьми с ОВЗ	364
Фисенко Е.Ю. Опыт разработки и внедрения программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся как части программы воспитания в общеобразовательных организациях с учетом требований ФГОС	368
Халезина И.А. Проектная деятельность как элемент воспитательной системы школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	372
Халимова В.З. Организация взаимодействия педагогов и специалистов специального и инклюзивного образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов	376
Хасаншина Г.Я. Коррекция речевых нарушений детей старшего дошкольного возраста в условиях интегрированной художественной деятельности	380
Хлебникова А.В. Психолого-педагогическое сопровождение незрячих старших дошкольников в процессе эстетического развития	382
Чебурахина Е. М. Практика использования техник рисования на уроках ИЗО с детьми с ОВЗ (интеллектуальная недостаточность)	386
Чернева С.П. Современные стратегии психолого-педагогического сопровождения социализации и профессиональной ориентации детей с особыми образовательными потребностями	389
Чудинова О.И. Практикоориентированная встреча «Читать? Легко!» для родителей с детьми как способ повышения успеваемости в начальной школе	393
Шайхтдинова Е.А. Развитие функциональных и эмоциональных способностей детей с расстройствами аутистического спектра с помощью подхода DirFloortime	395
Швагерус В. Е. Профориентационная работа с обучающимися с опорно-двигательными нарушениями в коррекционной школе	398
Швец Е.В. Технология эффективной социализации детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) через различные виды музыкальной деятельности	401
Шевцова Ю.В. Развитие речевого дыхания как элемент здоровьесберегающей технологии в практике учителя – логопеда	405
Юркова О.М., Маркова А.Н. Использование инновационных интерактивных технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ	409
Юсупова Н.Н. Воспитательный вектор психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ через внеурочную деятельность и программы дополнительного образования	413
Яценко С.С. Опыт работы по применению инновационного образовательного ресурса «Мобильное электронное образование» в работе с детьми с ОВЗ	418

Дорогие друзья!

I региональная конференция с Всероссийским участием «Многогранность особых образовательных потребностей. Психолого-педагогическое сопровождение детей, подростков и молодежи с учётом их индивидуально-психологических особенностей и образовательных потребностей» состоялась в марте 2022 года при информационной и технической поддержке Свердловской региональной общественной организации «Здоровые люди», Некоммерческой организации «Развитие без границ».

Научно-практическая конференция была направлена на расширение, углубление психолого-педагогических компетенций в вопросе работы с образовательными потребностями современных обучающихся, будь то ребенок с ОВЗ, одаренный ребенок или проблемы подростков и молодежи.

В процессе подготовки НПК и сборника материалов оргкомитет конференции старался максимально расширить географию участников, поставив задачей объединить единомышленников по вышеперечисленным проблемам. Авторы статей и докладов живут и работают в разных регионах нашей страны от Москвы до Южно-Сахалинска. В конференции приняли участие представители органов власти, научные сотрудники и преподаватели высшей школы - профессора, доктора наук, кандидаты наук, педагоги; учителя, педагоги-психологи, социальные педагоги, учителя-логопеды, психологи системы образования, представители НКО. Всех их объединяет работа над проблемами адаптации, социализации, профилактики, коррекции, мотивации, развития, предупреждения девиаций в поведении детей, подростков и молодежи, а также подготовка к экзаменам. Это позволило не только комплексно обсудить вопросы эффективной социализации и адаптации, но и установить реальные межведомственные, междисциплинарные и межпрофессиональные связи.

Численная представленность очных и заочных участников конференции и сборника - более 900 человек. И это не может не радовать. НПК еще раз дала возможность познакомиться с психологическими практиками и проблемами, которой занимаетесь непосредственно вы, дорогие коллеги, на местах.

Меняется общество, изменилось поведение детей и подростков, их способы самовыражения. Каким должно быть образовательное пространство, какие задачи должно выполнять по развитию детей? Где найти ресурсы, чтобы можно было целенаправленно выстраивать работу в образовательном учреждении? В результате работы конференции и ваших публикаций явилось понимание: каждый из вас готов развиваться профессионально и пробовать методы, предложенные коллегами, а также делиться результатами. Значит, следующий шаг – формулировка стратегии работы каждого участника образовательного процесса.

Сборник трудов, сформированный по результатам научно-практической конференции, позволяет получить достаточно полную картину стратегии работы каждого автора в его образовательной организации. Оргкомитет надеется, что материалы сборника будут актуальными как для специалистов, так и для широкого круга читателей, и будут способствовать дальнейшему развитию детей и подростков, их психологическому здоровью.

Благодарим всех, кто принял участие в I региональной конференции с Всероссийским участием, в создании сборника. Приглашаем вас к дальнейшему сотрудничеству, желаем успешной работы.

Моисеева Г. Е.,
директор МАУ ДО Центр «Семья и школа»

Образ «Я» подростков с разным социологическим статусом

Азмиева Н.А.,

Средняя школа-интернат № 17,
г. Верхняя Салда

Подростковый возраст занимает промежуточное положение между детством и юношеством. Этому возрасту свойственна эмоциональная нестабильность, связанная с перестройкой гормональной системы, с процессами возбуждения и торможения. Нервная система в этот период не в состоянии выдерживать большие и длительные перегрузки.

Подростковый возраст начинается с изменения социальной ситуации развития. В психологии этот период называется переходным, трудным, критическим возрастом.

Подростковый возраст – остро протекающий период от детства к взрослости, в котором переплетаются противоречивые тенденции. С одной стороны, для этого сложного периода показательны негативные проявления, дисгармоничность в строении личности, уменьшение установившейся системы интересов подростка, протестующий характер его поведения по отношению к взрослым. С другой стороны, подростковый возраст отличается множеством положительных факторов: возрастает самостоятельность ребенка, более разнообразными и содержательными становятся отношения с другими детьми, взрослыми, значительно расширяется сфера его деятельности и т.д. Существенные сдвиги происходят в интеллектуальной деятельности подростков. Основной особенностью её в 10-15 лет является нарастающая с каждым годом способность к абстрактному мышлению, изменение отношения между конкретно – образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. Важная особенность этого возраста – формирование активного, самостоятельного, творческого мышления.

Важное направление психического развития в подростковом возрасте связано с формированием стратегий или способов преодоления проблем и трудностей. Часть из них складывается еще в детстве для разрешения несложных ситуаций (ссоры, неудачи) и становятся привычными. В подростковом же возрасте они трансформируются, наполняются новым «взрослым смыслом», приобретают черты самостоятельных, собственно личных решений при столкновении с новыми требованиями. Подростки особенно чувствительны к особенностям своего тела и своей внешности, постоянно сопоставляют свое развитие с развитием сверстников. Специфическим для них является фиксация на реальных или воображаемых недостатках. Описывая себя, подросток часто употребляет выражения: «некрасивый», «неумный», «ленивый» и т.д. Важно, насколько его тело соответствует образу мужественности или женственности. Подростки часто становятся жертвами, так называемого синдрома дисморфомании (страх физического недостатка).

Родители осознаются подростками как люди, обеспечивающие их настоящее и будущее. Подростки требуют от родителей внимания, понимания, поощрения. Нет готовности пойти навстречу родителям, поделиться своими проблемами. В большинстве присутствует ориентация на то, чтобы «взять» от родителей, и чтобы «дали», сводя собственную активность к нулю. К концу подросткового возраста складывается достаточно развитое самосознание. Происходит постепенный переход от оценки, заимствованной у взрослых, к

самооценке, возникает стремление к самовыражению, самоутверждению, самореализации, самовоспитанию к формированию положительных качеств и преодолению отрицательных (побороть лень, развить смелость). Способность к постановке перспективных задач придает новый смысл учебной деятельности, происходит поворот к новым задачам: самосовершенствования, саморазвития, самоактуализации.

Подростковый возраст – это период, когда подросток начинает ценить свои отношения со сверстниками. Стремление к общению настолько характерно для этого возраста, что получило название подростковой реакции группирования. Стремление идентифицироваться с себе подобными, порождает столь ценимую в общечеловеческой культуре потребность в друге. Продолжая учиться, подросток большую часть времени проводит со сверстниками. И дружба дает возможность через доверительные отношения глубже познать другого и самого себя. Подростковый возраст – это возраст, когда подросток по-новому начинает оценивать свои отношения с семьей. Полной свободы подростки в действительности не хотят, поскольку еще не готовы к ней, они хотят всего лишь иметь право на собственный выбор, ответственность за свои права и поступки.

«Я-концепция» – это относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная и переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. Она состоит из «Образа-Я» (когнитивная составляющая) – представления индивида о самом себе, самооценки (оценочная составляющая) – аффективной оценки этого представления, способна обладать различной интенсивностью, потому что конкретные черты «Образа-Я» могут вызвать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением, потенциальной поведенческой реакцией (поведенческая составляющая), – конкретные действия, которые могут быть вызваны «Образом-Я» и самооценкой. Подросток в свою очередь создает в своем сознании разнообразные «Образы-Я», которые отражают богатство его жизни. Идеал личности подростка, то есть желательный «Образ-Я», формируется из качеств, которые являются ценными для него, и достоинств других людей. Идеалом подражания подростка может стать человек любого возраста, как взрослый, так и сверстник, что делает «Образ-Я» подростка противоречивым. «Он может одновременно сочетать в себе черты характера и взрослого человека, и молодого, что не всегда совместимо, а кроме этого является поводом для переживаний [1]. «Физическое Я» подростка, то есть его представления о собственной внешней привлекательности, представления о своем уме, способностях, силе характера, общительности, доброте и других качествах, – все это соединяется и образует большой пласт «Я-концепции» – «Реальное Я». Помимо этого, существуют еще два компонента – оценочный и поведенческий.

Оценка его качеств зависит от системы ценностей, которая сложилась благодаря влиянию семьи и сверстников, в связи с этим каждый подросток по-разному переживает отсутствие у себя красоты, высокого интеллекта или физической силы по сравнению с другими. Кроме того, представлениям о себе должен соответствовать определенный стиль поведения. «Подросток еще не является сформировавшейся зрелой личностью. Его отдельные черты диссонируют, а сочетание разных образов «Я» негармонично. Порой случайная фраза, комплимент или насмешка приводят к заметному сдвигу в самосознании подростка. Когда «Образ-Я» достаточно стабилизировался, а оценка значимого

для подростка человека или поступок самого подростка ему противоречат, часто включаются механизмы психологической защиты» [2].

«Образы-Я» не связаны между собой, но реальны при разной степени реалистичности. Таким образом, складывается идеальное представление о самом себе – «идеальное-Я». Представления подростка о себе только формируются, они динамичны и нестабильны, поэтому подростки чувствительны к словам, действиям и т. п. При условии, что у подростка высокий уровень притязаний и недостаточное осознание своих возможностей, «идеальное-Я» может слишком сильно отличаться от «реального-Я». В связи с этим, переживаемый подростком разрыв между идеальным образом и действительным положением приводит неуверенности в себе, что внешне может выражаться в обидчивости, упрямстве и агрессивности.

Вместе с тем снижается влияние родителей на самооценку подростка, а влияние сверстников как референтной группы повышается, что, в свою очередь, показывает преобладание «Рефлексивного Я» у подростка, а именно восприятие того, как к нему относятся сверстники.

В конце подросткового возраста, на границе с ранней юностью, представления о себе стабилизируются и образуют полноценную «Я-концепцию».

С целью изучения «Образа-Я» подростков было проведено исследование на базе Муниципальной бюджетной общеобразовательной школы-интернат «Общеобразовательная школа-интернат среднего общего образования № 17 «Юные спасатели МЧС», которым были охвачены 25 учащихся 7–9-х классов. Возраст респондентов от 13 до 15 лет, что является завершающим этапом подросткового возраста. Именно в этом возрасте у подростков завершается формирование «Образа-Я». В качестве метода исследования была выбрана методика «Кто Я?», которая представляет собой некое описание себя с открытой формой и неограниченным количеством ответов.

В школе обучаются дети с различными социальными статусами. Были получены следующие результаты. Ответы респондентов характеризуются высоким показателем по шкале «Коммуникативное Я», которое составляет 52% от числа всех ответов. Отсюда можно сделать вывод, что у детей высокая потребность в общении и со своими сверстниками, и с педагогическим составом.

Следующими по количеству процентов являются два показателя: «Деятельное Я» и «Физическое Я», которые составляют 13%. Это объясняется тем, что важным содержанием самосознания подростка является его представление о своем телесном облике, сравнение и оценка себя с точки зрения эталонов «мужественности» или «женственности». За ними следует «Социальное Я». Вступая в разнообразные отношения с другими людьми, подросток ориентируется на определенные правила, нормы и обычаи. Осознавая себя как социального индивида, ребенок отождествляет и сравнивает себя с определенной группой людей – возрастной, половой, семейной, профессиональной и др.

Основными показателями являются «Материальное Я», «Перспективное Я». Несмотря на то, что для современных подростков значимо материальное положение, так как их статус в группе сверстников во многом зависит от показателя достатка и материального благополучия, процент «Материального Я» является одним из низких, что говорит о том, что у подростков другие

ценности. Учеба в подростковом возрасте начинает определяться мотивами, которые направлены на реализацию будущего, осознание профессиональных намерений и жизненной перспективы, что представлено в «Перспективном Я».

Итак, в подростковом возрасте происходит интенсивный процесс формирования «Образа-Я», а также его становление, что в значительной степени определяет особенности личности и поведения подростка и в связи с этим имеет особую значимость. Данный период отличается выходом подростков на качественно новую социальную позицию, в которой формируется сознательное отношение к себе как члену общества.

Личностью становятся, научившись выделять своё «Я» из окружения, а также сравнивая себя с ним. Важная роль окружения при этом заключается в его функции эталона и ориентира для свободы выбора. Эталоны, задаваемые социокультурным окружением, обуславливают форму и содержание самосознания. Именно этим определяется роль окружения (в том числе взрослого) в становлении и развитии образа «Я» в подростковом возрасте.

Литература

- 1.Васильева, З.И. Изучение особенностей старших школьников. // Вопросы психологии. № 5., 1993. - № 5. - с. 34-38.
- 2.Выготский, Л. С. Детская психология // Собр. Соч.: В 6 т. - М.: 1984. -Т. 4. – с. 432.
- 3.Дружинин, В. Н. Общие творческие способности // Психодиагностика общих способностей. – М.: 1996. – с. 215.
- 4.Егорычева, И. Д. Подросток и взрослый в пространстве современной России: взаимодействие по касательной (некоторые итоги и перспективы развития) // Мир психологии. – 2008. - №1. - с. 202.
- 5.Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. - М: Тетра Систем, 2000. - с. 432.

Реализация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья через внеурочную деятельность

Амамбаева М.В.,
МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска»,
г. Челябинск

Детям с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) достаточно сложно адаптироваться в новой обстановке за пределами образовательного учреждения: пойти в учебное заведение, найти работу, да и просто выйти в самостоятельную жизнь. Поэтому школа несёт большую ответственность за обучение, а самое главное - за воспитание таких детей. Они нуждаются в поддержке, направлении, предоставлении возможности проявить свои лучшие качества – это осуществимо путём вовлечения обучающихся в активную внеурочную деятельность.

Одной из приоритетных задач обучения детей с ОВЗ является создание условий для успешной социализации. Реализация данной задачи невозможна без использования системы внеурочных занятий.

Организация внеурочной деятельности обучающихся с ОВЗ в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов (далее ФГОС) общего образования реализуется на основании следующих нормативно-правовых документов:

- Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ: приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598;

- приказ Министерства образования и науки РФ от 22 сентября 2011 г. № 2357;

- Разъяснения по отдельным аспектам введения федерального государственного образовательного стандарта общего образования: письмо Департамента общего образования Министерства образования и науки РФ от 19 апреля 2011 г. № 03 255;

- Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897;

- приказ Министерства образования и науки РФ от 26 ноября 2010 г. № 1241;

- О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.

ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ определяет организационный механизм реализации АООП НОО в качестве Программы внеурочной деятельности. В Программе внеурочной деятельности можно выделить следующие направления: спортивно-оздоровительное, нравственное, социальное, общекультурное в таких формах как индивидуальные и групповые занятия, секции, экскурсии, соревнования, кружки, общественно полезные

практики и т.д. Образовательное учреждение самостоятельно разрабатывает и утверждает Программу внеурочной деятельности [5, пункт II.9.10].

Внеурочная деятельность в аспекте ФГОС общего образования понимается как образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения обучающимися основных образовательных программ общего образования.

В научно-методической литературе внеурочная деятельность рассматривается как активность детей, проявляемая вне уроков и обусловленная преимущественно их интересами и потребностями, направленная на самопознание и самопреобразование, а также окружающей действительности, играющая при правильной организации важную роль в развитии обучающихся и формировании ученического коллектива.

Как отмечают Д. В. Григорьев, П. В. Степанов, внеурочная деятельность обучающихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации [1, с. 7].

Помимо решения задач общего развития обучающихся в процессе внеурочной деятельности необходима реализация принципов, обеспечивающих коррекцию и компенсацию психофизических недостатков у обучающихся с ОВЗ, а также определение профессиональных планов обучающихся и их успешную социальную адаптацию.

На базе МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска» мной разработан и реализуется курс внеурочной деятельности «Волшебные сказки». Данный курс разработан с учетом возрастных и психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ, т.е. для обучающихся начальной школы с нарушениями опорно-двигательного аппарата и ментальными нарушениями. Курс имеет преимущественно социальную, но также прослеживается общекультурная и общеинтеллектуальная направленность.

Дети с ментальными нарушениями отличаются многочисленными проблемами в психофизическом, речевом, и эмоционально – волевом развитии. У них недостаточно развиты коммуникативно – рефлексорные процессы: обнаруживаются трудности в общении, недостаточно развито умение владеть своим поведением, наличие конфликтных межличностных отношений. Неблагоприятные стереотипы поведения осложняют и ухудшают без того неразвитую и неполноценную познавательную деятельность ребенка.

Л.С. Выготский подчеркивал, что детский коллектив является центральным фактором в развитии высших психических функций ребенка с ментальными нарушениями [4, с. 78]. Следовательно, формирование и сплочение детского коллектива, является важным этапом в развитии таких детей.

Эмоциональные расстройства и связанные с ними нарушения поведения не всегда, к сожалению, удается полностью корригировать в процессе обучения. Наиболее адекватными для преодоления и профилактики этих нарушений являются психотерапевтические приемы и методы, непосредственно воздействующие на аффективную сферу ребенка. Среди них важное место занимает инновационная технология сказкотерапия.

К сказкам обращались в своей практике известные зарубежные и отечественные психологи: Э.Фромм, Э.Берн, Э.Гарднер, И.В.Вачков, М.Осорина, Е.Лисина, Е.Петрова, Т.Зинкевич-Евстигнеева и другие [2].

Сказкотерапия помогает актуализировать социальный опыт ребенка с ментальными нарушениями, строить особые доверительные, дружеские отношения с окружающими, создает благодатную почву для развития воображения. Сказкотерапия направлена на сохранение эмоционального здоровья детей, она незаменима при тревожных состояниях, немотивированной агрессии, замкнутости, трудностях в общении и других расстройствах. Ребенок на уровне собственных ощущений получает опыт того, какое поведение более правильно; понимает, что вражда и зависть не дают ничего хорошего, а дружба и взаимоподдержка дают много хороших эмоций. Более того, в самостоятельном сочинении сказки, ребенок имеет возможность манипулировать сценарием, направлять ход событий в определенном направлении, а значит, это первый опыт влиять на свое настроение, первые навыки самоконтроля.

Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром.

Развитие обучающихся с ментальными нарушениями с помощью сказок помогает им лучше адаптироваться в окружающей действительности и справляться с трудностями и проблемами, возникающими в жизни.

Программа курса внеурочной деятельности «Волшебные сказки» разработана на основе обращения к опыту зарубежных и отечественных психологов, занимающихся данной проблемой.

Новизна программы заключается в том, что методы и технологии, которые описаны у авторов, адаптированы к особенностям данной категории детей.

Кроме того, в данной программе разработаны алгоритмы проведения занятий: работа со сказкой и завершающим занятием по теме является предметно – практическая деятельность детей.

Программа направлена на формирование у детей личностных качеств, свойств; осознанной мотивации к образовательной деятельности.

Цель курса: сохранить и укрепить психологическое здоровье обучающихся начальных классов с НОДА и ментальными нарушениями.

Задачи:

1. Формировать у детей адекватные эмоциональные реакции в отношении себя, своих возможностей;
2. Формировать и закреплять саногенные состояния;
3. Обучать детей техникам конструктивного разрешения межличностных конфликтов;
4. Формировать у детей опыт конструктивного взаимодействия как со взрослыми, так и со сверстниками.

Наряду с вышеуказанными задачами на занятиях реализуются в том числе и специальные задачи, направленные на коррекцию умственной деятельности школьников: развитие тактильных ощущений кистей рук и расширение тактильного опыта; развитие зрительного восприятия; развитие зрительного и слухового внимания; развитие вербальных и невербальных коммуникативных навыков; формирование и развитие реципрокной координации; развитие пространственных представлений; развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации.

Программа является вариативной: педагог может вносить изменения в содержание тем (выбрать ту или иную игру, форму работы, дополнять занятия новыми приемами и т.д.)

Отмечу, что участие детей с ОВЗ во внеурочной деятельности безусловно положительно влияет на развитие и формирование универсальных учебных действий (УУД). Прежде всего, это касается таких УУД, как коммуникативные и регулятивные. Формирование коммуникативных УУД позволяет ребенку с ОВЗ развивать социальную компетентность, формировать продуктивные формы взаимодействия с социумом путем учета позиции других людей, партнера по общению или деятельности; умения слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, успешно интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество с субъектами общения.

Формирование регулятивных УУД обеспечивают ребенку с ОВЗ развитие произвольного поведения, направленного на организацию своей учебной деятельности.

Таким образом, внеурочная деятельность детей с ОВЗ должна быть преимущественно направлена на развитие индивидуальности обучающихся, личной культуры, коммуникативных способностей, формирование социальной компетенции, адаптацию в обществе.

Литература

1. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В.Григорьев, П.В.Степанов. — М.: Просвещение, 2010. — 223 с.
2. Киселева, М.Б. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.Б.Киселева. - СПб.: Речь, 2006. — 160 с.
3. Организация и содержание внеурочной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на ступени начального и основного общего образования : проект / электронный ресурс / - режим доступа: <https://infourok.ru/organizaciyavneurochnoy-deyatelnosti-s-detmi-s-ovz-533406.html>
4. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч.- метод. пособие / Составитель Е.А. Калмыкова. — Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. — 121 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598) / электронный ресурс / — режим доступа: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

Личность психолога в пространстве отношений с детьми с особенными возможностями здоровья

Амирова В. А.,
педагог-психолог МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

*Метод лечения должен быть воплощен в тебе самом
Альфред Адлер*

В связи с увеличением в последние годы количества детей с ОВЗ возрастает роль психологов в решении практических задач образования детей данной категории. Одним из главных условий для успешного решения этих задач является личность психолога.

Какие профессиональные качества личности психолога являются наиболее важными в работе с детьми?

Одно из них - профессиональная компетентность. Профессиональная компетентность – диапазон профессиональных возможностей, совершенное владение инструментарием, приёмами и технологиями профессиональной деятельности (знания, умения, навыки и способности).

Психолог должен находиться в активном творческом поиске новых знаний, подходов, методик. Творческий поиск помогает расширять свои знания не только в пределах науки психологии, но и выходя за ее границы. Современный психолог должен развиваться через изучение смежных дисциплин: философия, история и культурология; психолингвистика, нейронауки, правоведение и др. Надо следить за выходом новых статей, открытиями в мире науки.

К примеру, случайное (можно сказать, мистическое) открытие в нейрофизиологии сделали хирурги в ходе операции. На видеозаписи они увидели, как часть нейронной сети стала вдруг исчезать, гаснуть, как бы «таять» на глазах. А потом эта же часть, которая растворилась, вдруг проявилась в другом нервном узле. Чудо! [3]

Почему я говорю здесь об этой всем известной, набившей оскомину теме «знания, умения, навыки»? Во-первых, не лишним будет вспомнить об этом; во-вторых, подобные знания помогают нам выходить за рамки привычного, быть открытыми новому, и даже в самом безнадежном случае оставлять место чуду. Это помогает «не опускать руки» в работе с особенными детьми, когда иногда кажется, что, как ни старайся, ничего в ребёнке не меняется.

Новые знания обогащают, подпитывают и расширяют границы личности психолога. Это некая платформа, на которой можно стоять, и стоять уверенно. Да это просто ещё очень интересно - узнавать новое.

Например, квантовый биолог Владимир Попонин вместе с коллегами, среди которых был известный ученый Петр Горяев, провели эксперимент в Российской академии наук и продолжили его в США. В их статье говорится о «фантомном эффекте ДНК», о том, что ДНК человека на квантовом уровне способна оказывать влияние на окружающий нас мир [1]. Ими были запечатлены тонкие отпечатки - фантомы телодвижений. Эти тонкие следы держатся в пространстве до трех суток. Поднимаешь руку - и этот «рисунок» висит в пространстве три дня!

Привожу этот пример не для споров и дискуссий, предлагаю подумать над тем, в какое пространство мы входим и что мы оставляем после своего пребывания там, и как это может повлиять на пространство наших отношений с детьми. Интересно?

А интерес, удивление - это одни из важных характеристик личности психолога. Если исчезает интерес к поиску нового, интерес к детям, способность удивляться, это может говорить о профессиональном выгорании.

Следующее, что относится к профессиональным компетенциям, это умения - способность психолога реализовать навыки на практике. По мнению американского психолога Ролло Мэй, хорошего психолога от менее способного отличает не столько профессиональная подготовка, сколько умение учиться на практике [2].

Существует тонкая грань между умениями и навыками. Если умения – это больше интуитивное и врожденное, то навыки формируются и развиваются на практике в процессе профессионального становления.

Профессиональные навыки – это легко и уверенно выполняемые действия с наивысшим результатом и с наименьшим напряжением. Навыки подразделяются на сенсорно-перцептивные (навыки восприятия), моторные (двигательные навыки) и интеллектуальные (приемы решения задач). Здесь особо хочется акцентировать внимание на моторных навыках психолога.

В работе с детьми с ОВЗ двигательные навыки психолога, например, ловкость, скорость двигательных реакций, автоматизированное выполнение реципрокных движений, играют особую роль. Связано это с тем, что, во-первых, у детей с ОВЗ наблюдаются нарушения как в интеллектуальной, так и в двигательной сфере (это координационные, пространственные, межполушарные нарушения; медлительность или, наоборот, гиперактивность); следовательно, психолог должен быть ловким, быстрым и физически здоровым, чтобы догнать убегающего, остановить гиперактивного, поймать падающего ребенка или увернуться, когда ребенок вдруг намерился ударить или укусить психолога (и такое бывает не редко с нашими детьми). Во-вторых, в любой коррекционно-развивающей программе для детей с ОВЗ особое внимание уделяется двигательным упражнениям. Чтобы научить ребенка выполнять, например, двигательные упражнения на переключение или межполушарное взаимодействие, у самого психолога эти движения должны быть автоматизированы. А также должна быть физиологическая возможность и готовность кувыркаться и ползать на полу, стоять на четвереньках, и стоять на коленях достаточно долго, когда ситуация требует быть с ребенком на одном уровне.

Какие ещё качества личности психолога важны в работе с детьми? Список этот большой, но здесь приведу только некоторые, на мой взгляд, наиболее важные.

В группе, где большинство детей с моторными, слухоречевыми, интеллектуальными нарушениями, с проблемами самоконтроля, с эмоциональными проблемами, каждому нужен индивидуальный подход. Это значит, что надо держать в поле внимания всех детей и почти каждому персонально показывать или на словах объяснять выполнение задания. А иногда так складывается ситуация, что приходится, показывая одному ребенку двигательное упражнение, второму давать словесную инструкцию, с третьим держать контакт визуальный, а еще при этом нужно чувствовать всё пространство группы и «видеть спиной» остальных. Чтобы справиться с этим,

необходим высокий уровень концентрации, переключения и распределения внимания.

Хочется уделить особое внимание такому личностному качеству, как стабильность. Стабильная личность психолога – это самый эффективный инструмент.

Основные характеристики стабильности: развитая эмоциональная уравновешенность, целеустремленность, дисциплинированность, саморегуляция и самоконтроль. Далее слово «саморегуляция и самоконтроль» я заменила на словосочетание «внутренний наблюдатель», которое дает более объемное понимание данной характеристики состояния стабильности.

Всем известные выражения «выйти из себя», «он(а) вне себя» говорят о состоянии «внутреннего наблюдателя», вернее, о его отсутствии. Особые дети могут вызывать очень много разных чувств, поэтому в эмоционально сильно окрашенной ситуации, самый простой способ «вернуться в себя», «быть в себе» - это начинать ощущать свое тело, можно похлопать себя, чтобы почувствовать присутствие себя в себе, уравновеситься, успокоиться. Натренированного «внутреннего наблюдателя» психолога очень хорошо чувствуют дети. Если он слабый, то они будут просто носиться по залу, сшибая всё на своём пути.

Внутренняя стабильность (спокойствие, эмоциональная уравновешенность, воля, оптимизм, уверенность) создаёт вокруг ведущего некое невидимое поле, которое распространяется на всё окружающее пространство, в котором как будто всё само собой вдруг организовывается и приходит в порядок. Именно в такой стабильности и есть сила психолога, работающего с особенными детьми. Они хорошо чувствуют эту силу. Здесь вспоминается перефразированное выражение персонажа из известного сериала: «Да пребудет с нами Сила!».

В работе с детьми при вынесении суждений, принятия решения, на основе которых дальше действует психолог, «внутренний наблюдатель» помогает отстраниться, дистанцироваться от проблемы. Интересный факт: оказывается, при условии отстранённости от проблемы, более мудрые и менее предвзятые суждения связаны не только с мозгом, но и с сердцем. Согласно исследованиям Института математики Сердца, высокая вариабельность сердечного ритма у человека может быть связана с большей способностью рассуждать мудро [4]. Получается, отстраняясь от проблемы, мы принимаем более правильное решение сердцем.

В завершение хочется сказать ещё об одном важном качестве личности: это умение радоваться и наслаждаться процессом жизни. В трудных ситуациях, которых бывает немало в работе с особенными детьми, когда не совсем радостно, можно просто начинать улыбаться. Даже если просто механически двигать мышцами лица, пытаясь изобразить улыбку, в мозге начинают вырабатываться вещества, которые постепенно меняют настроение в лучшую сторону. А наши дети, в большинстве своем, зеркально нас отражают.

Таким образом, от личностных качеств психолога зависит, насколько безопасно, комфортно, а главное, целительно будет детям в пространстве наших отношений.

Я желаю вам заразиться радостью.

Литература

1. When the Heart Leads to Wise Reasoning. – URL: <https://www.heartmath.org/articles-of-the-heart/heart-leads-wise->

[reasoning/#more-18903](#) (дата обращения 10.03.2022 г.) / Институт Математики Сердца, США. – Текст: электронный.

2. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования, как давать и обретать душевное здоровье / Ролло Мэй. - М.: 2008. - 91 с.
3. Попонин, В.П. Investigation of the Fluctuation Dynamics of DNA Solutions by Laser Correlation Spectroscopy / В.П. Попонин, П.П. Горяев, К.В. Григорьев, А.А. Васильев, В.А. Щеголев // Bulletin of the Lebedev Physics Institute. – 1995.

Геймификация как средство повышения уровня учебной мотивации школьников

Анчугина А.Ю.,
МБОУ «СОШ № 115,
г. Челябинск

С проблемой низкой учебной мотивации младших школьников сталкивался почти каждый педагог. В настоящее время данная проблема является актуальной. В связи с этим возникает вопрос: влияет ли применение геймификации на повышение уровня учебной мотивации школьников?

Согласно материалам исследований мышления современных российских школьников[6], около 80% респондентов обладают т.н. клиповым мышлением. Несмотря на наличие плюсов такого мышления, а это многозадачность, быстрая переключаемость, функция защиты мозга от переизбытка информации, клиповое мышление создает определенные трудности в обучении. Дети, обладающие таким мышлением, склонны к быстрому и поверхностному восприятию любой информации, с трудом осваивают большие тексты, не могут уделить достаточное количество времени для фундаментального, вдумчивого изучения какой-либо темы, литературного произведения. Применение игровых технологий помогает активизировать и привлечь внимание детей, способствует более вдумчивому изучению ими учебного материала, повышают мотивацию к учению.

Современное образование объединяет педагогическое мастерство и цифровые технологии. Всемирная тенденция – геймификация в обучении, согласно исследованию зарубежных учёных, игровая форма, повышающая мотивацию учеников.

Геймификация в образовании – это использование игровых технологий в образовательных целях. [7] Иначе говоря, педагог при геймификации заключает программный материал в необычную для школьных будней игровую оболочку, благодаря чему обучающимся интереснее и, казалось бы, легче воспринимать и изучать материал. В отличие от обычной игры, геймификация направлена, прежде всего, на достижение образовательных результатов, поэтому применение игровых технологий в обучении показывают свою эффективность и не являются «тратой учебного времени».

Б. Берк, К. Вербах, С. Детердинг, Д. Диксон, М. В. Кларин, Л. Наке и Р. Халед определяют геймификацию как внедрение игровой тактики в процессы, которым не свойственна игра.

По мнению экспертов, всё более востребованными в обучении будут становиться игровые элементы. По статистике, 80% обучающихся трудятся более эффективно, если на уроках применяются элементы геймификации, а успеваемость школьников повышается. Также благодаря геймификации образовательного процесса увеличивается способность обучающихся обрабатывать информацию.

Геймификация может быть использована как при подготовке уроков, так и во внеурочной деятельности. Спектр применения геймификационных технологий достаточно велик и позволяет подбирать подходящую «оболочку» для уроков и занятий разных типов: геймифицировать можно и урок открытия новых знаний, и урок-обобщение, и повторение изученного материала, и даже

уроки контроля, используя для этого разнообразные формы обратной связи с обучающимися: чаты, форумы, кейсы, творческие задания, проекты. При использовании каких-либо дистанционных образовательных технологий обратная связь позволяет определить эмоциональное состояние ученика и оптимизировать подачу материала.

В образовательном процессе используется такой элемент геймификации, как квест с поэтапным выполнением поставленной задачи. Для гуманитарных дисциплин применяются дебаты: дети на уроках литературы, истории учатся отстаивать свою позицию, аргументировать. Среди часто используемых элементов геймификации – турниры между командами.

М. В. Кларин под идеей геймификации понимал сценарий-историю, заложенную в игре. Для разработки сценариев геймификации часто используются компьютерные игры.

О. В. Орлова и В. Н. Титова считают, что методы, используемые в компьютерных играх и применимые в каком-либо неигровом процессе, повышают мотивацию испытуемых к делу

Опыт Дэвида Хантера [7] показывает, что при желании можно геймифицировать не отдельные уроки, а целый курс или программу. Так, Хантер превратил курс географии в сюжетно-ролевую игру: поместил обучающихся в роли «выживших» в центр разработанной им постапокалиптической вселенной, борющейся с последствиями нашествия зомби. Выполняя различные учебные задания (миссии) и подтверждая полученные знания на тестах, обучающиеся получают игровые достижения и доступ к более высоким и сложным уровням игры.

Преимущество геймификации в том, что полученная обучающимися от педагога информация сразу же применяется в действиях. Поэтому затруднений в усвоении знаний у детей не возникает.

Большим плюсом геймификации является широкий спектр возможностей для реализации этой технологии. Геймифицировать уроки можно при разном уровне оборудования и с разной степенью проработки, что позволяет провести урок, как с полным обеспечением цифровой поддержки, так и полностью без нее, традиционными методами, подбирая такие приёмы и методы, которые позволят сделать максимально эффективным образовательный процесс.

Также существенное преимущество геймификации – повышение интереса к учебному материалу. Элементы виртуальной реальности в самом широком смысле близки детям, в такой среде они обучаются более охотно. Игровые задания рассматриваются как эффективный инструмент для повышения креативности, инновационности. Таким образом геймификация помогает формировать творческих лидеров современности.

Среди негативных моментов – опасность того, что в игровом обучении целью может стать не саморазвитие, а получение очков.

Для формирования мотивации важно учитывать те вознаграждения, которые мы даём человеку. Также обучающиеся могут потерять интерес к выполнению заданий с игровыми элементами. Чтобы избежать этого, необходимо грамотно выстроить образовательный процесс, что требует много времени и сил. Задача педагогов – интегрировать в обучение геймификацию с учётом возрастных, личностных и физиологических особенностей учеников, чтобы непроизвольно это способствовало образовательной цели.

Сочетание в образовательной деятельности цифровых и нецифровых технологий геймификации удивляет учеников, зажигая в них интерес к

изучению предмета и формируя позитивное отношение к школе, учению и образованию в целом. Геймифицированные уроки чаще кажутся детям яркими и запоминающимися, при этом повышается качество обучения.

Таким образом, геймификация — это специально созданная на основе игровых элементов и игрового дизайна оболочка образовательного процесса и одновременно с этим средство организации образовательного процесса. Процесс игры не влияет на содержание образования, но мотивирует участников к соответствующей активности. Геймификация может способствовать развитию способности младшего школьника к осознанному выбору в альтернативных ситуациях, а, следовательно, может обеспечить его готовность к решению жизненных задач.

Литература

1. Арапова, П. И. Младший школьник как субъект жизнедеятельности / П.И. Арапова. // Начальная школа. — 2018. — № 4. — С. 7–11.;
2. Байкалова, А. Ю. Педагогические игровые методики и геймификация как инструменты формирования эффективного вожатского отряда детского лагеря / А.Ю.Байкалова // Детский отдых в России: перспективы развития. 2019. Выпуск 3. — С. 250–257.;
3. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта: монография / М.В.Кларин. — М.: Луч, 2016. — 640 с.;
4. Олейник, Ю. П. Игрофикация в образовании: к вопросу об определении понятия / Ю.П.Олейник // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 3. — С. 476-.;
5. Орлова, О. В. Геймификация как способ организации обучения О.В.Орлова, В.Н. Титова // Вестник ТГПУ. — 2015. — № 9. — С. 60–54.;
6. «Клиповое мышление как проблема школьника, учителя, родителей» // Блог инспектора народного образования [электронный ресурс] — 2021. — URL: <https://eduinspector.ru/2015/12/31/klipovoe-myshlenie-kak-problema-shkolnika-uchitelya-roditelej>;
7. Яковлева, А. А. Геймификация: как превратить урок в игру и не перестараться / А.А. Яковлева // Образовательный портал Mel.fm [электронный ресурс] — 2021. — URL: https://mel.fm/shkola/6783041gamification?utm_source=telegram&utm_medium=share

Тренинги коммуникации для родителей, воспитывающих детей с особенностями развития

Арсланалиева Н. М.,

педагог – психолог КОУ «Излучинская школа-интернат для обучающихся с ОВЗ»,
п.г.т. Излучинск

Понять человека гораздо легче, взаимодействуя с ним на равных, принимая его взгляды, ценности, обсуждая трудности и неудачи. Выйти на такой уровень общения можно с помощью психологических тренингов общения.

Психологический тренинг общения – это вид групповой психологической работы, направленный на приобретение знаний, умений и навыков, коррекцию и формирование установок, необходимых для успешного общения.

Начиная работать с ребенком-инвалидом, обследуя его, проводя коррекционную работу, постоянно ищешь контакт, какую-то невидимую нить с родителями особого ребенка, так как родители это первые помощники в реабилитационном процессе. Но чем ближе узнаешь этих людей, чем больше вникаешь в их проблемы, тем лучше понимаешь, как необходимы им поддержка и помощь. Специалисты нашей школы с помощью активных родителей решили объединиться создать небольшую группу, и попробовать поработать вместе. Цель этого объединения была в том, чтобы решать наболевшие вопросы, поддерживать друг друга, другими глазами увидеть своего ребенка, своих близких, разбить сложившиеся стереотипы, мешающие проживать свою жизнь в гармонии с собой и окружающими.

Тренинги с одной стороны, было делом простым, ведь всех родителей сближало общее горе - особый ребенок. С другой стороны, многие родители находились в состоянии депрессии, многие семьи самоизолировались от общества, стесняясь показать людям своего «не такого, как все» ребенка, были семьи, которые перестали выходить с ребенком даже к друзьям. Таким образом, изолированность, замкнутость и состояние безысходности, потери чего-то главного в жизни стало причиной внутриличностных нарушений и частичной утраты коммуникативных навыков. Родители просто разучились общаться, считают, что их никто не понимает, не доверяют никому, о своих проблемах старались молчать. Как объединить в группу и разговорить этих людей, помочь им раскрыться, быть полноценными членами нашего общества, не чувствуя ущербности, не испытывая чувства стыда? Наиболее подходящим мероприятием мы считаем психологический тренинг общения, который проводится на первом этапе работы с родителями в начале учебного года.

Коммуникативный тренинг способствует решению следующих задач:

- знакомство участников друг с другом;
- создание условий для раскрепощения членов группы;
- снятие чувства вины родителей;
- их сближение и объединение;
- осознание собственной индивидуальности, повышение самооценки;
- развитие коммуникативных навыков и умений;
- снижение эмоционального напряжения, оптимизация функционального состояния.

Тренинги проводятся в атмосфере доверия, что позволяет реализовать

большую по сравнению с повседневным общением интенсивность обратной связи между участниками группы. Созданию климата доверия способствовала особая форма проведения занятий, при которой ведущий не противопоставлял себя группе, а выступал одним из участников групповой работы.

Организуя занятия по психотренингу общения, необходимо руководствоваться следующими принципами:

- активность участников группы;
- исследовательская позиция;
- партнерское общение;
- участие может быть только добровольным;
- участникам предоставляется полная информация о целях и способах проведения тренинга;
- при проведении тренинга принимаются все меры предосторожности против психических травм.

Занятия начинаются с ритуала приветствия. Затем психолог знакомит родителей с основными задачами психотренинга. По завершению тренинга родителям дается домашнее задание.

На первом занятии необходимо выработать правила, по которым будет организована групповая работа.

Правила принимаются всей группой, вместе с психологом в самом начале работы. Они нужны для создания такой обстановки, чтобы каждый участник:

- мог открыто высказываться и выражать свои чувства и взгляды;
- не боялся стать объектом насмешки и критики;
- был уверен в том, что все личное, что обсуждается на занятии, не выйдет за пределы группы;

Правила могут определяться по-разному. Можно их просто вывесить на плакате перед участниками. Можно, предлагая варианты, начать совместный выбор наиболее приемлемых. Все зависит от того, чего хотят участники от занятий.

В начале занятий родители всегда скованны, «закрыты», с трудом включаются в работу. Поэтому важным моментом является разогрев, который включает знакомство с участниками группы. Цель такой процедуры — познакомить всех друг с другом, дать освоиться в новой ситуации, сплотить группу, заинтересовать участников. Процедура знакомства позволяет «оживить» группу, вовлечь ее участников в новые, чуть необычные размышления о себе и о своих личностных ресурсах, о том, как воспринимают участники друг друга. Знакомство также направлено и на выплескивание тревожности, поскольку в ходе процедуры предлагается сообщить о своих опасениях, связанных с предстоящей работой.

Каждому участнику по очереди предлагается сообщить группе свое имя. Все по кругу называют свои имена. Каждый участник, кроме имени, называет одну свою положительную и одну отрицательную черту. При этом нужно мягко побуждать к высказываниям каждого из участников.

Кроме имени, можно предложить каждому высказать:

- свои ожидания по отношению к предстоящему тренингу;
- свои опасения, связанные с занятиями;

После выступления можно задать вопросы к участнику. У каждого участника есть право не отвечать на вопрос или отвечать так, как ему хочется. Так как важным моментом в знакомстве является обсуждение.

Чтобы активизировать группу, подготовить ее к совместной работе, мы

использовали такие разогревающие упражнения, как «Приветствие», «Психологическая зарядка», «Мне сегодня...», «Сидим без стульев», и др. На первых двух занятиях очень трудно было «оживить» наших родителей. Им нелегко было забыть на время свою роль взрослого и поиграть свободно, раскованно, непосредственно, как дети. На последующих занятиях напряжение, чувство неудобства снижалось. Подводя итоги встречи, психолог интересуется у участников, что полезного они узнали, что для них было важным.

В основную часть занятия включили упражнения, направленные на вскрытие проблемы и отработку, закрепление навыков поведения, общения. На данном этапе необходимо дать возможность родителям, попробовать новые стратегии поведения в безопасной обстановке. Задача психолога — поощрять попытки участников отработать полученные навыки, способствовать развитию доверительных отношений. В первое занятие мы включили диагностическую игру «Игрушка». Многие родители не знали друг друга, но и для нас многие вопросы, касающиеся личностных особенностей, внутрисемейных отношений участников, тоже оставались закрытыми. Данная игра дает возможность психологу получить определенную информацию, что позволяет лучше строить свою работу. Мы использовали упражнения на развитие умения воспринимать и чувствовать партнера по общению, быть внимательными друг к другу, учились выделять принципы хорошего слушания, приобретали опыт совместной работы всей группы. В каждое занятие были включены релаксационные упражнения, направленные на снижение напряжения. Такие упражнения можно проводить, используя классическую музыку, звуки природы, воздействуя на образное восприятие картины мира (о море, лесе, птицах).

Для оценки эффективности тренинга можно использовать следующие методы:

- Обсуждение с высказываниями всех участников группы.

По окончании тренинга каждый участник группы высказывается о том, что узнал нового, что понравилось или не понравилось, что бы хотели изменить. Психолог анализирует и делает вывод.

Группа дает возможность воссоздать конкретные жизненные ситуации, представить различные варианты разрешения конфликта, проиграть различные стратегии поведения. Каждый участник тренинга имеет возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами, овладевает новыми поведенческими навыками, получает возможность экспериментировать с различными стилями отношений. Группа помогает процессам самораскрытия, самоисследования и самопознания, повышению родительской рефлексии. В результате тренингов с семьями, у родителей формируется позитивная воспитательская модель «сотрудничества». Коррекционные упражнения позволяют изменить отношение родителей к ребенку и восприятию его проблем. У родителей формируется установка на безоценочное принятие ребенка, на значимость того, что он существует. Деятельность родителей направляется на оказание помощи ребенку. Отношения родителей с ребенком строятся на уважении его личности, удовлетворении потребностей с учетом его психофизических возможностей.

Литература

1. Истратова, О. Н. Диагностика и коррекция детско-родительских отношений: практикум / О.Н.Истратова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2017. – 316 с.
2. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога. В 2 кн. Кн.2: Работа

- психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения / Е.И. Рогов. - М. 2006.
3. Сельченко, К. В. Методы эффективной психокоррекции / К.В.Сельченко. - М. 2003.
4. Светланова, И. А. Психологические игры для детей / И.А.Светланова. - Рн/Д.: Феникс, 2014. – Изд. 2е. – 188 с.
5. Ткачева, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева. - М.: 2007.

Нейропсихологический подход к коррекции нарушений письменной речи на логопедических занятиях с младшими школьниками

Аушева Т.О.,
учитель-логопед МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

Для коррекции нарушений устной и письменной речи обучающихся с неврологическими проблемами не всегда эффективен традиционный логопедический подход. Речевые нарушения сопровождаются снижением работоспособности, когнитивных процессов, общеучебных и коммуникативных навыков.

Нейропсихология – наука, которая изучает мозговую организацию психических функций (чтение, письмо, запоминание и т.д.). Известными учеными в этой области являются А.Р. Лурия, А.В. Семенович, Т.В. Ахутина, Л.С. Цветкова, Н.М. Пылаева и др.

Детей, имеющих трудности в обучении, можно разделить на три группы: дети с нарушением нейродинамики, дети с нарушением когнитивной сферы и дети с нарушением регуляции и контроля.

Для детей первой группы характерны следующие признаки: повышенная истощаемость, колебание активности во время занятия, гиперактивность, наличие синкинезий, нарушение произвольного компонента внимания. В письменных работах у данной категории детей наблюдается микрография, колебание нажима, высоты и наклона букв, медленное письмо, колебание темпа и успешности письма во время урока, нарастание ошибок к концу работы.

Дети второй группы отличаются нарушениями зрительного, слухоречевого, тактильного восприятия, памяти, внимания, пространственных представлений, межполушарного взаимодействия. В письме наблюдаются оптические замены, трудности в запоминании букв, цифр, в ориентировке на листе, замены букв, обозначающих сходные по артикуляции звуки (л-м-д-н), замены согласных по звонкости-глухости, твердости-мягкости, пропуск слов, непонимание смысла прочитанного.

У детей третьей группы страдают три функции – цель, программа, контроль. Они испытывают трудности планирования и планомерного выполнения действия. У них нарушена самоорганизация, произвольный компонент внимания. Характерные ошибки на письме – многочисленные пропуски, повторения букв, орфографические и пунктуационные ошибки.

Комплексную методику нейропсихологической коррекции и абилитации процессов развития в детском возрасте разработала А.В. Семенович. Данная методика включает упражнения для всех групп детей. Базовой технологией является метод замещающего онтогенеза, «закрывающийся в соотношении (диагностика, коррекция, абилитация, профилактика, прогноз) актуального статуса ребенка с основными этапами и векторами формирования мозговой организации психических процессов и последующим ретроспективным воспроизведением тех участков онтогенеза, которые по тем и иным причинам не были полностью освоены» [3,16].

Упражнения для повышения нейродинамики (1 функциональный блок мозга).

Дыхательные упражнения:

Основной задачей дыхательных упражнений является формирование правильного четырехфазного дыхания, которое позволит даже в ситуации стресса обеспечить мозг кислородом. Эти упражнения самые сложные, в идеале должны выполняться лежа. Дети откидываются на спинку стула. Вдох – надуваем в животе «шарик», пауза – задержка дыхания, выдох – сдуваем «шарик», втягиваем живот в себя, пауза – задержка дыхания. Каждая фаза по продолжительности одинакова. Начинать следует с 1 секунды, доводить до 2-3 секунд. Можно помочь ребенку, положив руку ему на живот, добавить счет. В качестве усложнения можно добавить движения рук – на вдохе - руки вверх, на выдохе - вниз.

Упражнения для нормализации тонуса:

Направлены на формирование умения управлять своим тонусом, т.к гипотонус или гипертонус негативно сказывается на соматическом, эмоциональном состоянии ребенка. Включают в себя упражнения на расслабление, контрастные упражнения и упражнения на стимуляцию тонуса.

Упражнения на расслабление. Дети кладут голову на парту. Затем логопед предлагает расслабиться, дает слово-образ, например: облако, ковер-самолет, листок. В это время необходимо дотронуться до каждого ребенка, проверить, полностью ли расслаблено его тело, устранить зажимы. Можно включить расслабляющую музыку. Упражнения на расслабление нужно увеличивать по времени от 1 минуты до 4-5 минут. Эти упражнения прекрасный способ настроить детей на занятие.

Контрастные упражнения на тонус. Необходимы для того, чтобы ребенок научился различать и создавать состояние напряжения и расслабления в своем теле.

«Силачи» - наклониться, представляя, что нужно поднять тяжелую штангу, напрячь все тело, медленно поднимать штангу, удержать ее над головой, потом резко сбросить, расслабить тело. Повторить 2-3 раза.

«Огонь и лед» - по команде «огонь» дети начинают интенсивные движения всем телом, по команде «лед» застывают в позе, в которой их застигла команда, напрягая до предела все тело. Несколько раз чередовать обе команды.

Когнитивные упражнения (2 функциональный блок мозга)

В этот блок входят упражнения для развития зрительного и слухового восприятия, памяти, внимания, фонематических процессов, межполушарного взаимодействия, пространственных представлений, речи.

В различной литературе предлагается множество упражнений, которые можно использовать для развития вышеперечисленных процессов. Однако нужно помнить, что «для того чтобы обострить работу одного анализатора, необходимо отключить другой, комплементарный ему». Например, играя с детьми в «Волшебный мешочек», мы развиваем тактильное восприятие без опоры на зрительный анализатор. Для развития слухового восприятия также выключаем зрительный анализатор – дети распознают неречевые и речевые звуки с закрытыми глазами. Развивая зрительную память нужно убрать смысловую опору – дети запоминают не картинки, а геометрические фигуры, отдельные буквы, цифры. Для развития слухоречевой памяти лучше предлагать отдельные слова, не связанные по смыслу.

Развитие межполушарного взаимодействия

«Перекрестное марширование» - дети медленно шагают, попеременно касаясь то правой, то левой рукой противоположного колена – перекрестные движения. Педагог в это время отсчитывает 6 раз в медленном темпе. Затем

дети также шагают, касаясь одноименного колена – односторонние движения, 6 раз в медленном темпе. Далее перекрестные и односторонние движения чередуются. Важно начинать и заканчивать упражнение перекрестными движениями.

«Ухо-нос» - одновременно правая рука дотрагивается до носа, а левая берется за ухо. Далее чередуем руки. Можно усложнить, добавив между движениями хлопок.

Задания для обеих рук:

- письмо букв двумя руками одновременно (на этапе дифференциации букв, на этапе связи звука с буквой);
- раскрашивание двумя руками (можно связать с темой урока);
- письмо в воздухе одновременно правой и левой рукой разных геометрических фигур, букв;
- ощупывание фигур, букв двумя руками.

Большую помощь может оказать пособие Г.М. Зегебарт, О.С. Ильичевой «Волшебные обводилки».

Для развития межполушарного взаимодействия и пространственных представлений мы советуем родителям записать детей на танцы, ритмику, освоить вязание спицами, игру на скрипке, гитаре, пианино.

Формирование произвольной саморегуляции (3 функциональный блок мозга)

Основная цель – формирование произвольного внимания, навыков регуляции и контроля. Ведь «формирование программы, постановка цели и задач, способов их выполнения, регуляция и самоконтроль – неперемные условия адекватности любой деятельности».

Необходимо сформировать навыки на двигательном уровне. Предлагаются упражнения, в ходе которых ребенок должен отреагировать на определенный сигнал. Это упражнения типа «Море волнуется», «Замри-отомри».

«Руки-ноги» - задаются сигналы: один хлопок – руки поднять и опустить, два хлопка – встать или сесть. Чередуем хлопки.

Для формирования произвольного внимания при выполнении любых письменных заданий на начальных этапах педагог дает подробную инструкцию, затем дети составляют план из предложенных отдельных пунктов, и наконец, учащиеся самостоятельно выстраивают план выполнения задания.

Необходимо предлагать детям планировать задания друг для друга: это может быть любая игра из выше перечисленных, устные или письменные задания в зависимости от возраста детей и темы урока. При этом ученики должны не только объяснить последовательности и цель действий другим, но и проконтролировать правильность выполнения задания, исправить допущенные ошибки, дать оценку результата.

Необходимо помнить о важности четкой, повторяющейся структуры занятия. Это является дополнительным средством самоорганизации детей.

Литература

1. Аушева, Т.О. Нейропсихологический подход к коррекции нарушений письменной речи на логопедических занятиях с младшими школьниками [электронный ресурс] / Т.О.Аушева // Образовательная социальная сеть nsportal.ru – 2016 <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2016/05/23/neuropsihologicheskiy-podhod-k-korrektcii-narusheniy>

2. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. - М., 1973.
3. Пылаева, Н. Н. Школа внимания / Н.Н.Пылаева, Т.В.Ахутина. // Рабочая тетрадь. - Спб., 2008.
4. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А.В. Семенович. - М., 2010.
5. Сиротюк, А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам / А.Л. Сиротюк. - М., 2008.
6. Сунцова, А. В. Изучаем пространство: лево-право, верх-низ, близко-далеко / Сунцова А. В. Курдюкова С. В. - М., 2009.

Основные подходы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в условиях гимназии

Бабайлова Л. Г.

МАБОУ Гимназия ГО Нижняя Салда,
г. Нижняя Салда

В последнее время значительно увеличилось количество детей, имеющих проблемы, связанные как с физическим, так и с психическим здоровьем; все чаще дети приходят в школу неподготовленными, с неврологическими диагнозами, задержкой психического развития. Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) является наиболее актуальной проблемой, с которой обращаются к психологам учителя и родители детей младшего школьного возраста. Первые симптомы проявляются гораздо раньше, когда малыш начинает посещать детский сад, а в первом классе становятся более заметны, поскольку у ребенка появляются трудности, связанные с обучением.

Основные дефиниции данного понятия: «гипер...» - (от греч. нурег — над, сверху) - составная часть слов, указывающая на превышение нормы. Слово «активный» пришло в русский язык из латинского «activus» и означает «действенный, деятельный». СДВГ - психоневрологическое расстройство поведения в детском возрасте [3, с.13]. Многими исследователями СДВГ считается одним из основных вариантов минимальной мозговой дисфункции (ММД)- общий диагностический термин, охватывающий различные поведенческие когнитивные и аффективные отклонения [1, с.17]. По данным отечественных и зарубежных исследований частота встречаемости этих расстройств среди детей дошкольного и младшего школьного возраста достигает 12-23% [3, с 8].

Изучение теоретических основ проблемы позволяет определить симптоматику и этиологию синдрома, которая до сих пор изучена недостаточно. Предполагается, что возникновение СДВГ связано с дисфункцией ЦНС, которая может быть вызвана генетическими факторами, неблагоприятным течением антенатального периода, родовыми осложнениями, а также заболеваниями в первые годы жизни ребенка.

Основными проявлениями СДВГ считаются гиперактивность, дефицит внимания и импульсивность, к вторичным нарушениям относятся нарушения в развитии функций, провоцирующие слабую успеваемость в школе. По мнению В.Б Никишиной, «имеющие обратимые изменения» [6, с.11]. А.Д. Гонеев выделяет комплекс клинических проявлений дефицита внимания у детей: беспокойные движения в кистях и стопах, неумение сидеть на одном месте, легкая отвлекаемость на посторонние раздражители, нетерпеливость, неумение доводить начатое до конца, очень быстрая переключаемость, частая потеря вещей, неумение разговаривать тихо, неумение прогнозировать последствия своих поступков, спонтанность и необдуманность действий, невыполнение правил, нарушения сна [2].

Несмотря на то, что синдром часто не сопровождается отставанием в психическом развитии и отклонения укладываются в рамки нормотипичного ребенка, при увеличившихся нагрузках на центральную нервную систему у него начинают проявляться такие качества, как упрямство, негативизм,

непослушание. Начинаются проблемы с речью, возможно заикание. Ребенок не хочет учиться, не в состоянии запоминать то, что говорит учитель, у него очень плохая каллиграфия. В зависимости от особенностей течения расстройства один ребенок может испытывать сложности в письме, другому тяжело дается чтение, третьему – счет и т.д.

Длительные проявления импульсивности и гиперактивности могут привести к формированию девиантных форм поведения, а впоследствии, во взрослом возрасте проявляются неудачами в личной и профессиональной карьере.

Проблемное поле заключается в отсутствии разработанной психолого-педагогической базы для помощи детям, включающей поэтапное их сопровождение, не определен диагностический инструментарий, наиболее полно выявляющий проявления СДВГ у детей разного возраста. Именно поэтому практическим психологам следует организовывать комплексное психолого-педагогическое сопровождение младших школьников, в том числе через раннее выявление синдрома.

Диагностический подход позволяет не только выявить синдром, но и организовать мониторинг, выбрать образовательный маршрут, позволяющий скорректировать дальнейшее развитие ребенка. Методы исследования делятся: на организационные - изучение научной литературы по проблеме исследования, подбор диагностического инструментария; эмпирические – психодиагностическое тестирование; методы математической статистики. Для выявления синдрома могут использоваться методики: «Тест Тулуз-Пьерона», методика «Прогрессивные матрицы Дж. Равена», методика «Зрительно-моторный гештальт-тест» (автор – Л.Бендер), методика «Кольца Ландольта», метод визуального наблюдения, диагностическое задание «Поза Ромберга» [3, с.58].

В разных странах подходы к лечению и коррекции СДВГ различаются. Однако, невзирая на эти различия, большинство специалистов считают наиболее эффективным комплексное решение проблемы, а в качестве основного подхода - психологический. Поскольку необходимо добиться качественных изменений в познавательной сфере, а именно изменение зрительно-моторной координации, памяти, мышления, свойств внимания, в работе с детьми с СДВГ используется комплекс развивающих игр, позволяющих изолированно воздействовать на отдельные элементы синдрома. К этим упражнениям относятся «Что изменилось?», «Замри», «Холодно-горячо», «Барабанщик», «речка-берег», «Четыре стихии» и др.

В рамках данного подхода с успехом используются нейропсихологические способы преодоления СДВГ: тренировка психомоторной коррекции онтогенетических блоков мозговой организации детской деятельности (упражнение-тест «Таблица Шульте», направленное на синхронизацию работы полушарий головного мозга, «Горизонтальная восьмерка», «Симметричные рисунки» и др.) [1,с.14].

Одним из составляющих элементов коррекции является кинезиология-наука о развитии умственных способностей через определенные двигательные упражнения, которые позволяют создать новые нейронные сети и улучшить межполушарное взаимодействие. Развивающая кинезиологическая программа способствует развитию межполушарной специализации, синхронизации работы полушарий, развитию мелкой моторики (упражнения с релаксационным

мячом, «Кулак-ребро-ладонь», «Ухо-нос», Оладушки», «Клювики» и др.). [5,с.114].

Психолого-педагогическое сопровождение определяет направленность на развитие несформированных функций произвольной регуляции деятельности, процессов самоконтроля и планирования собственной деятельности ребенка (синдромальный подход). Работа в рамках этого подхода включает снятие мышечного напряжения с использованием метода прогрессирующей мышечной релаксации (метод Э. Джейкобсона), метода визуализации, психогимнастики М.Чистяковой (этюды, пантомимы, игры), дыхательных методик [3,с.23].

Развивать дефицитные функции в системе синдрома помогает формирование и отработка желаемых моделей поведения в рамках бихевиорального (поведенческого) подхода. Для изменения поведения детей используются методы оперантного обусловливания, согласно которым поведение контролируется его результатом и последствиями, а модификация поведения осуществляется за счет влияния на них. Главным принципом такой терапии является применение вознаграждения (материального подкрепления) ребенка за требуемое поведение и наказания за неправильное.

Отработанные принципы формирования поведенческих шаблонов переносятся психологом в сферу семейного взаимодействия. Значимость поведенческой психокоррекции подчеркивается использованием различных видов индивидуальной и групповой психотерапии, направленной на разрешение внешних и внутренних психогенных конфликтов семьи [4,с.122]. Создание позитивной модели отношения к гиперактивному ребенку в семье возможно через выполнение родителями рекомендаций: создание системы поощрений, выполнение приемов «Договор», «Компромисс», организация разных видов совместной с ребенком деятельности.

Психологический подход может с успехом сочетаться с фармакокоррекцией, поскольку психолог выстраивает систему психолого-педагогического сопровождения с учетом рекомендаций врачей. При использовании фармакологического или медицинского подхода проблемой занимаются врачи разных медицинских специальностей: неврологи, психоневрологи, педиатры, остеопаты. Под руководством невролога проводится коррекция имеющихся нарушений, особенно во время адаптации младшего школьника в школе, а также в критические периоды роста. Для коррекции нарушений поведения и устранения невротоподобных реакций применяют седативные, ноотропные препараты, мозговые метаболиты, например, препараты, улучшающие питание и обменные процессы мозга, витамины, укрепляющие средства, вазоактивные препараты, а также массаж и физиотерапию [1,с.4]. В особых случаях необходимо обеспечить консультацию психиатра.

Педагогический подход предусматривает создание для ребенка ситуации успеха при выполнении заданий, исключение чрезмерной перегрузки, ограничение времени пребывания у телевизора, компьютера, снижение шумового фона, выполнение режима дня и др. Обобщенная система работы может включать следующие аспекты: физическая реабилитация, включающая комплексную оздоровительную работу, использование методов и приемов, направленных на формирование праксиса и мелкой моторики, развитие усидчивости («Фасоль-горох», «Собери корзинку», пальчиковая гимнастика).

У детей с СДВГ страдает артикуляция речи, слухоречевая память и восприятие, им сложно строить длинные предложения, их речь бедна, они с

трудом рассказывают и пересказывают текст, плохо пишут сочинения. Для решения речевых проблем ребенку оказывается помощь логопеда.

Таким образом, система психолого-педагогического сопровождения гиперактивных детей предполагает использование разных подходов, реализующихся через взаимодействие с педагогами, медицинскими работниками, родителями. Комплексное их использование поможет психологам вовремя компенсировать имеющиеся у детей нарушения. Об этом, прежде всего, говорит то, что более 70 % детей с СДВГ при правильной организации коррекционно-развивающих занятий и медикаментозном лечении догоняют своих сверстников и учатся в массовой школе, такие проявления, как гиперактивность и дефицит внимания, снижаются или исчезают вовсе.

Литература

1. Брызгунов, И.П. Современные представления о легкой дисфункции мозга у детей (вопросы клиники, этиологии, патогенеза и лечения) / Брызгунов И.П., Знаменская Е.И. // Медицинский реферативный журнал .- СПб.: Питер, - 2006.
2. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики / Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. – М.: Академия, 2010.
3. Габдракипова, В.И. Психологическая коррекция детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / Габдракипова В.И., Эйдемиллер Э.Г. – .:УЦ«Перспектива», 2013.
4. Дробинская, А.О. Синдром гиперактивности с дефицитом внимания | А.О.Дробинская // Дефектология. №3,1996.
5. Захаров, А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка / А.И.Захаров. – 3-е изд. – СПб.: Союз, 2009.
6. Моница, Г. Б. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь / Моница Г. Б., Лютова-Робертс Е. К., Чутко Л. С. – СПб., 2007.
7. Никишина, В.Б. / Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей / Никишина В.Б., Петраш Е.А. - СПб. - 2014.

Организация психологического сопровождения педагогов в направлении профилактики и коррекции эмоционального выгорания

Баранова Е.Г.,

Казенное образовательное учреждение «Сургутская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»
г. Сургут

Синдром эмоционального выгорания – это неблагоприятная психологическая реакция организма на рабочие нагрузки, характеризующиеся истощением в спектре психологических, психофизиологических и поведенческих компонентов.

Эмоциональное выгорание способно развиваться на любых этапах профессиональной педагогической деятельности. Его проявления не зависят от стажа работы, а возможность диагностировать существует на протяжении всего профессионального пути. При проведении психологом своевременной профилактической и коррекционной работы с коллективом по обозначенной проблеме у педагогов происходит снижение негативных последствий синдрома и сохраняется благоприятный психологический климат педагогического коллектива.

Профилактическая и коррекционная помощь заключается в оптимизации организационных условий труда педагогов и в актуализации их личностных ресурсов.

Рассмотрим направление, определяющее активизацию и выработку личных ресурсов педагогов, реализацию которого возможно организовать путем психологического сопровождения.

Одной из задач психологической службы школы является оказание профилактической и коррекционной помощи педагогам с целью предупреждения эмоционального выгорания сотрудников, являющегося одной из наиболее распространенных преград к творчеству и самореализации педагога.

Психологическая помощь осуществляется не спонтанно. Она должна быть предусмотрена, как обязательный компонент психологической работы с педагогическим коллективом или отдельным педагогом и запланирована заранее. Эффективность работы психолога станет более высокой, если запланированные виды деятельности и мероприятия в рамках помощи коллегам будут проводиться последовательно и взаимосвязано.

Проведение сеансов релаксации, направленных на расслабление, на снятие психоэмоционального напряжения, индивидуальные коррекционные занятия и консультации по запросу педагога. А также распространение информационных листов, буклетов и памяток необходимо проводить на протяжении всего учебного года. Организацию и проведение коррекционно-профилактической помощи педагогам в проблеме эмоционального выгорания целесообразно выстроить в три этапа: организационно-подготовительный, основной и заключительный.

Этапы и направления психологической помощи

Организационно-подготовительный этап

На данном этапе необходимо распределить обязанности между членами психологической службы. В случае если в школе один психолог можно

рассмотреть привлечение компетентных педагогов. Следующим шагом станет определение проблемы объектов изучения, поиск ее решения, создание мотивации к исследованию, постановка целей и задач, разработка стратегии и составление перспективного плана мероприятий по реализации проектируемой работы по профилактике и коррекции эмоционального выгорания сотрудников. Далее важно подобрать материалы и оборудования для проведения мероприятий и провести первичную диагностику педагогов коллектива школы. Направлением диагностических процедур станет определение среднего значения эмоционального выгорания. Возможно использование методики «Диагностика профессионального «выгорания»» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой).

Основной этап

На втором этапе психологической деятельности важно провести информирование педагогов о запланированной работе и ознакомить их с планом мероприятий по профилактике и коррекции эмоционального выгорания среди педагогических работников. А также разработать и распространить среди коллег памятки, рекомендации и информационные листы по данной тематике, которые станут способствовать повышению уровня информированности педагогов о причинах возникновения, особенностях протекания и последствиях при состоянии эмоционального выгорания человека.

Практическая деятельность на этом этапе включает в себя проведение семинаров-практикумов, тренингов, сеансов релаксации, индивидуальных коррекционных занятий и консультирования по запросу педагогов.

Во время организации и проведения практических мероприятий рекомендуется использовать психотехнические приемы саморегуляции негативных эмоциональных состояний, приемы психоподдержки (эмоциональное взаимодействие с коллегами и психологом), самоподдержки (саморегуляция психологического состояния и самоанализ). Включать в работу с педагогами технику активного слушания и психокоррекционные техники: арт-терапию, сказкотерапию, игратерапию, музыкотерапию, а также дыхательную гимнастику и релаксацию. Направленность этих мероприятий должна быть ориентирована на:

- расширение информационной компетенции педагогов по проблеме эмоционального выгорания;

- снятие эмоционального напряжения, повышение самооценки;

- создание позитивного настроения, развитие позитивного самовосприятия, закрепление приобретенных навыков позитивного мышления, снятие напряжения, восстановление гармоничного состояния;

- снятие мышечного и психоэмоционального напряжения, активизация функций ЦНС и стимуляция ослабленных сенсорных функций (зрение, слух, осязание и т.д.).

- коррекцию психоэмоционального состояния по запросу;

- закрепление приобретенных навыков позитивного мышления, снятия напряжения, восстановления гармоничного состояния.

Заключительный этап содержит мероприятия по проведению контрольного диагностирования педагогов. Целью этапа является определение динамики в показателях уровня эмоционального выгорания сотрудников до и после проведенных мероприятий. А также анализ результатов, выявление сильных и слабых сторон проделанной работы, основанием которого станет прогнозирование целей в перспективе.

Эффективность проведенной профилактической и коррекционной работы может определяться следующими показателями:

у педагогов снижен риск возможности проявления эмоционального и профессионального выгорания;

педагоги проявляют стремление к самопознанию через понимание своего внутреннего психоэмоционального состояния;

педагоги владеют эффективными способами снятия внутреннего напряжения и приемами саморегуляции.

Для комфортной педагогической деятельности и положительного микроклимата в педагогическом коллективе, а также для профилактики эмоционального выгорания среди педагогов недостаточно только организация оптимальных условий труда педагогов. Способствующим фактором для сохранения и актуализации их личностных ресурсов важна психологическая поддержка и помощь в профилактике и коррекции проявлений синдрома эмоционального выгорания. Для этого необходимо последовательное и взаимосвязанное проведение коррекционно-профилактических мероприятий, направленных на гармонизацию психоэмоционального состояния педагогов, обучению их приемам саморегуляции, для снятия мышечного и психоэмоционального напряжения, активизации функций центральной нервной системы и стимуляции ослабленных сенсорных функций, а также на сплочение коллектива через совместную деятельность и сотрудничество.

Литература

1. Аминов, Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Н.А.Аминов // Вопросы психологии № 5, 1988;
2. Андреева, И. Эмоциональная компетентность в работе учителя / И.Андреева // Народное образование. - № 2, 2006;
3. Берн, Э. Трансактный анализ в психотерапии / Э.Берн. - Изд-во: Академический Проект, 2001;
4. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. – СПб.: Питер, 2005;
5. Леонова, А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса / А.Б. Леонова. // Вестник МГУ, Сер. 14, Психология. – 2007. – № 3. – стр. 62.
6. Макарова, Г.А. Синдром эмоционального выгорания / А.Г. Макарова. – М.: Речь, 2010. – 381 с.
7. Трунов, Д.Г. Синдром сгорания: позитивный подход к проблеме / Д.Г.Трунов. // Журнал практического психолога. 1998.№8.С. 84-89.

Проектная деятельность в рамках профилактической работы по предупреждению суицидального поведения среди детей и подростков с интеллектуальными нарушениями

Бачилова О.В.,

КОУ «Солнечная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»,
Сургутский район, с.п. Солнечный

Изменения, происходящие в современном обществе, требуют развития новых педагогических технологий, направленных на учет индивидуальных особенностей обучающихся, развитие их творческой инициативы, умения действовать в нестандартной ситуации, ставить и эффективно решать различные задачи. В области образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) приоритетным направлением становится формирование всесторонне развитой личности, способной быстро и успешно адаптироваться в меняющемся мире. Решению задач четко планировать свои действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по профилю и составу группах, быть открытыми для новых контактов, тщательно обдумывать принимаемые решения с опорой на имеющиеся знания способствует внедрение в педагогическую практику проектной деятельности в рамках психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Проектная деятельность в самом широком понимании смысла этого понятия есть способ достижения дидактической цели через детальную проработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности [3].

Кроме того, использование проектной деятельности в обучении позволяет избежать шаблонности в образовании. Опыт работы с детьми данной нозологии показывает, что в процессе обучения новое всегда притягивает детей, но столкнувшись с трудностями, с однообразием деятельности, ребенок постепенно теряет интерес к познанию и желанию учиться. Это особенно характерно для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Учеба должна быть не ради оценки, она должна, прежде всего, приносить радость самому ребенку. Как же сделать так, чтобы не угасла тяга к учебе, к знаниям, которая присуща, к сожалению, не многим ученикам с интеллектуальными нарушениями? Решение одно: поиск новых форм и методов обучения. Так в деятельности педагога-психолога появился «метод проектной деятельности». Он позволяет сделать процесс образования и воспитания более интересным и увлекательным, позволяет применить на практике знания и умения, полученные в рамках проектной деятельности

Учитывая, что проектная деятельность развивает целенаправленность и произвольность, обучает самостоятельной работе, позволяет осваивать различные способы деятельности, развивает общий кругозор ребенка, возникло предположение, что такая форма работы позволит вывести коррекционную и профилактическую работу на необходимый уровень эффективности.

В процессе реализации проектной деятельности с детьми с интеллектуальными нарушениями выделены следующие ее особенности:

наличие проблемы (учитывая специфику интеллектуальных нарушений, проблема должна быть понятной, реальной, жизненно важной и значимой). Каждый участник проектной деятельности должен понимать, что для решения поставленной проблемы необходимы определенные знания и умения. Задача руководителя проекта (педагога) – подсказать обучающимся источники информации, организовать отработку умений. Но в результате, ученики должны самостоятельно и совместными усилиями (под контролем педагога) решить проблему, применив необходимые знания и получить реальный результат [5].

Далеко не всегда дети готовы делиться с взрослыми своими мыслями, им бывает сложно подобрать слова, чтобы описать все, что происходит у него в душе и обратиться за помощью. В силу интеллектуальных нарушений они не способны адекватно оценивать происходящее вокруг, сравнивать ранее пережитый опыт, делать обобщения и находить конструктивные пути разрешения трудных ситуаций. Поэтому, в образовательном учреждении реализован проект «Выход есть!», который осуществлялся в рамках программы профилактической работы по предупреждению суицидального поведения среди детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью.

Далее приведен опыт реализации и описание проекта «Выход есть!».

Вид проекта – практико-ориентированный, поскольку нацелен на решение задач отражающих интересы участников. Участниками являются педагоги, обучающиеся (6-9 классов) и родители (законные представители).

Деятельность в рамках проекта способствует пониманию, осознанию сущности проблемы и развитию навыков разрешения проблемных ситуаций и подразумевает создание коллекции масок с ресурсами моделей поведения и эмоциональных реакций в критических моментах, а также коллекции жизнеутверждающих, позитивных высказываний. Коллекция позитивных высказываний является немаловажным элементом проекта, направлена на профилактику суицидальных мыслей, намерений и попыток среди обучающихся, способствует формированию позитивного восприятия окружающего мира.

Цель проекта: создание условий для развития стрессоустойчивости и навыка применения стратегий разрешения проблем, путем прорабатывания собственных ситуаций с помощью коллекции масок.

Задачи:

- оптимизация межличностных отношений в диаде: подросток-подросток, подросток-взрослый, подросток-социум;
- повышение психолого-педагогической культуры родителей;
- развитие навыков саморегуляции эмоционального состояния;
- овладение навыка принятия ответственных решений.

Разработка и создание проекта осуществляется поэтапно (см. табл.1).

Таблица 1. Этапы проектной деятельности

№	Этапы, цель	Формы и методы	Средства
1	<i>Подготовительный.</i> Определение проблемы (тематическое поле проекта выделено на основе наблюдений)	Информационная деятельность. Подбор оптимальных форм и методов работы.	Обобщение информации.

	и интересов), разработка плана мероприятий.		
2	<i>Практический.</i> Реализация основных направлений проекта.	<p>1. Проведение мероприятий по плану.</p> <p>2. Наблюдение за обучающимися.</p> <p>3. Освоение новых способов деятельности (применение информационно-коммуникативных технологий).</p> <p>4. Текущий контроль.</p>	<p>1. «Погружение» в проблему (выбор и осознание проблемы).</p> <p>2. Изготовление маски: прорабатывание эмоционального состояния, через элементы арт-терапевтических технологий (рисование эмоций).</p> <p>3. Изготовление маски: формулирование собственной проблемной ситуации и стратегий поведения для ее разрешения.</p> <p>4. Создание и оформление продукта проектной деятельности с использованием информационно-коммуникативных технологий (ламинирование продукта деятельности).</p> <p>5. Поиск и выбор жизнеутверждающих, позитивных высказываний с помощью информационно-коммуникативных технологий (интернет-ресурсов).</p> <p>6. Создание и оформление коллекции жизнеутверждающих, позитивных высказываний с использованием информационно-коммуникативных технологий (распечатывание на принтере, ламинирование продукта</p>

			деятельности, оформление лентами).
3	<i>Заключительный.</i> Подведение итогов проведенной работы по проекту.	1. Обобщение полученных результатов. 2. Анализ эффективности деятельности. 3. Оценка деятельности.	Оценивается совместная работа в рамках проектной деятельности, выделение положительных и отрицательных моментов. Рефлексия полученного опыта.

Основной формой работы по созданию проекта является взаимодействие всех участников. Данная форма позволяет сочетать в себе различные методы: просмотр и обсуждение мультфильмов, социальных роликов; сюжетно-ролевые игры; практические занятия с элементами тренинга, направленные на осознание и прорабатывание различных проблемных ситуаций; упражнения на развитие умения предотвращать и разрешать конфликты конструктивными способами как в школе, так и в кругу семьи. Упражнения на понимание своих проблем и ошибок и уяснение того, что все люди встречаются с проблемами и трудностями в жизни и это нормальное, неизбежное явление.

Также продуктом проектной деятельности является коллекция масок, которые участники изготавливают в рамках мероприятий. Именно с помощью элементов арт-терапевтической техники «Маска» возможно прорабатывание различных эмоциональных состояний. Работая в этом направлении, происходит открытие бессознательных процессов, эмоциональное переключение, которые определяют выбор цвета и темы для маски.

На обратной стороне маски формулируются, описываются проблемные ситуации и пути ее разрешения. Учитывая интеллектуальные особенности обучающихся, на обратной стороне маски разработан краткий план описания ситуации с наводящими вопросами.

Также в рамках мероприятий, осуществляется поиск и выбор позитивных высказываний (с помощью интернет-ресурсов). Коллекция позитивных высказываний является немаловажным элементом проекта, направлена на профилактику суицидальных мыслей, намерений и попыток среди обучающихся, способствует формированию позитивного восприятия окружающего мира. Они, конечно, если и не решат любую проблему, то уж точно помогут взглянуть на нее под другим углом.

В настоящее время проект «Выход есть!» размещен и оформлен в образовательном пространстве учреждения. Таким образом, коллекция масок носит рекомендательный характер, как для обучающихся, так и для взрослых, а позитивные высказывания являются источником положительных эмоций и зарядом энергии.

Результатами реализации проекта, являются полученные знания и навыки, позволяющие его участникам:

- применять и использовать теоретические и практические знания об особенностях поведения и способах «самопомощи» при возникновении проблемных ситуаций;
- изменять личностные установки на позитивное восприятие окружающего мира;
- использовать методы по саморегуляции эмоционального состояния;

- сохранять спокойствие в трудной ситуации и обратиться за помощью.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что технология проектной деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является одним из перспективных направлений современной системы образования, поскольку проектная деятельность способствует формированию всесторонне развитой личности, способной быстро и успешно адаптироваться в меняющемся мире. Материал проекта может быть использован на занятиях внеурочной деятельности, коррекционно-развивающих и других профилактических занятиях.

Литература

1. Вачков. И.В. Как работать с агрессией / И.В.Вачков. – М., 2001.
2. Галушина Э. Игра для подростков «В чем смысл жизни» // Галушина Э., Комарова О. // Школьный психолог. – 2005. – № 5.
3. Кэдьусон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой психотерапии. – Спб, 2002.
4. Степанов, И. А. Суицид: О мерах профилактики суицида среди детей и подростков / И. А. Степанов. – Режим доступа: <http://centercep.ru/content/view/149/>. – Загл. с экрана.
5. Яковлев, Б. П. Психофизиология аутоагрессии: проблемы, подходы, контроль. Учебное пособие / Б.П. Яковлев, О.Г. Литовченко. – М.; 2006.

Детские неврозы, психологическое сопровождение

Бехтерева Н.В.,

педагог – психолог ГБОУ СО "Новоуральская школа № 2"

г. Новоуральск

Невроз (от греч. *neurion* волокно, нерв) - расстройство, болезнь нервной системы без заметных анатомических изменений нервной ткани. (Толковый словарь Ушакова. Д.Н. Ушаков. 1935 - 1940).

Сегодня увеличивается количество развивающих игр и методик для детей, но у родителей все меньше времени для того, чтобы поиграть с ребенком. По статистике увеличивается и количество неполных семей, дети переживают на себе стресс родительского развода, проблемы трудоустройства родителей. Изначально неврозы - это эмоциональные расстройства, которые возникают на фоне нарушений отношений в семье. В первые годы жизни для ребенка особенно важны взаимоотношения с матерью, чуть позже не менее значимыми становятся отношения с отцом.

Актуальность проблемы сегодня охватывает не только одну семью, но и общество в целом.

Существенно выросла нагрузка на детей. Все это также может вызывать психоэмоциональные нагрузки, которые не всякий организм способен пережить без ущерба для себя.

С каждым годом возрастает количество детей, у которых определяются различного рода невротические нарушения.

Невроз у детей школьного возраста может возникнуть по нескольким причинам:

Физиологические причины - тяжелая беременность матери, осложнение в родах, родовые травмы, болезни в детском возрасте, общее состояние здоровья (поражение нервной системы).

Психологические причины – стресс, конфликты со сверстниками, напряженные отношения в семье, слишком строгое воспитание, чрезмерные нагрузки в школе.

Невроз у детей раннего возраста (до 2 – 3 лет) обычно связан с физиологическими причинами. Для этого возраста ведущим стрессовым фактором является состояние здоровья (нервной системы). Позже, когда формируется характер ребенка, основными становятся психологические причины. Неврозы у детей дошкольного возраста (3-6 лет) имеют уже 2 комплекса причин: физиологические и психологические (стрессы, чрезмерные нагрузки, неблагоприятное отношение в семье, проблемы в детском садике).

В зависимости от того, какие причины вызвали невроз, симптомы заболевания могут иметь физиологический или психологический характер.

К физиологическим симптомам можно отнести:

- нарушение сна (дневная сонливость, бессонница, ночные кошмары);
- нарушение аппетита (тошнота, рвотные позывы, булимия, анорексия);
- головная боль и головокружение, спазмы сосудов мозга;
- спазматические боли (в области сердца и желудка);
- слабость, повышенная утомляемость, мышечная вялость;
- судороги, тики, мышечные спазмы, нарушение двигательной функции.

Психологические симптомы невроза:

- частые перепады настроения (максимально проявляются у подростков);

ранимость, обидчивость, уязвимость (чаще наблюдается у детей 3-6 лет, дети старшего возраста начинают скрывать эти признаки, возникает интроверсия);
страхи, фобии;
раздражительность и агрессивность;
угнетенность, подавленность;
истерические припадки с криками и рыданиями, падениями на пол или ударами об стену.

Неврозы у школьников образуются таким же образом (физиологические и психические).

В соответствии с определенным набором симптомов, неврозы у детей и подростков делятся на несколько видов:

- невроз истерический (истерики, падение на пол, крики, рыдание);
- невроз астенический (слабость, утомляемость, расстройства сна, неадекватно высокая чувствительность к любым внешним факторам (свет, звук, шум, изменение температуры), плаксивость). Вегетативные нарушения (сильная потливость, нарушения в работе пищеварения и мочеполовой системы, тахикардия).

- невроз навязчивых состояний. Это обсессивный невроз (для него характерны различные тики, судорожные спазмы) и фобический невроз (страхи темноты, одиночества, разлуки с близкими, смерти).

- депрессивный невроз (желание уединиться, депрессия, подавленное настроение). Проявление личностных особенностей ребенка (ригидность психических процессов, подавление эмоциональных переживаний в себе, низкая сопротивляемость переживаниям, сильно выраженное чувство ответственности). Чаще всего начальные проявления расстройства связаны с психотравмирующими факторами (проблемы в семье).

- ипохондрический невроз (страх заболеть какой – либо тяжелой болезнью). Развитию ипохондрии подвержены мнительные дети, тревожные, со слабой неустойчивой нервной системой, с высокой внушаемостью и самовнушаемостью.

Термин «школьный невроз» употребляется в основном в тех случаях, когда боязнь школы, тревога существуют на неосознанном уровне, проявляясь в виде соматических симптомов (рвота, головная боль, повышение температуры) перед посещением школы.

Неблагоприятный психологический климат влияет на возникновение у детей школьных неврозов. Как правило, школьные неврозы проявляются в беспричинной агрессивности, боязни ходить в школу, отказе посещать уроки, отвечать у доски, то есть отклоняющимся, дезадаптивным поведением.

Признаки проявлений школьного невроза, следующие:

- не откликается на имя, фамилию, хотя хорошо слышит учителя;
- отвлекается, не выполняет требования с первого раза;
- забывает дома необходимые школьные вещи;
- неусидчивый, вскакивает с места, роняет предметы;
- пытается смешить одноклассников, привлекает всеобщее внимание;
- часто меняет позу, почесывается, потирает лоб, руки;
- боится отвечать у доски (наблюдается прерывистый вдох и выдох, затаивается, сдерживает дыхание), руки дрожат, движения скованные;
- дома прячет тетради, дневник от родителей;
- плачет до попытки выполнить домашнее задание;
- не хочет посещать школу.

Неврозы у детей и подростковые неврозы необходимо лечить комплексно, учитывая психологическую и физиологическую симптоматику.

Школьный психолог (проводит комплексную психодиагностику обучающегося, коррекцию дисгармоний в развитии личности ребенка, проводит консультативную работу с родителями или лицами их заменяющими, с ребенком).

Врач – невропатолог (лечит неврологические нарушения, проводит диагностику, назначает медикаментозную терапию).

Подключаются и другие специалисты узкого профиля (врач – эндокринолог, врач – психиатр).

Комплексное и своевременное лечение невроза у детей и подростков помогают полностью устранить симптомы заболевания. При этом основная роль отводится родителям.

Анализируя опыт врачей, психологов, педагогов, можно дать следующие рекомендации родителям по работе с неврозами у детей и подростков:

1. Создать ребенку четкий режим дня. Это помогает стабилизировать работу его неуравновешенной нервной системы.
2. Внимательно следить за нагрузкой в жизни ребенка. При первых признаках неврологического неблагополучия необходима консультация врача – невропатолога.
3. Обязательно необходима посильная физическая нагрузка, она снижает психическое напряжение (спортивные секции).
4. При психологических проблемах в семье – необходима консультация школьного психолога.
5. По возможности обеспечить ребенку посещение детского психолога для коррекции эмоционального нарушения (арт – терапия, игротерапия, сказкотерапия).

Профилактика неврозов у детей и подростков в образовательном учреждении следующая:

- знание семейной обстановки и предрасположенность ребенка к невротическим реакциям;
- благожелательная атмосфера на уроке (смягчение эмоционального дискомфорта. Педагог должен постоянно подкреплять успех ребенка, стимулировать его к выполнению деятельности подсказками, одобрениями, похвалой, постоянной констатацией успеха);
- повышение активности и самостоятельности обучающихся;
- коррекция самооценки, уровня сознания, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции;
- выбор правильного стиля общения;
- вовлечение в активные творческие формы деятельности (содержательная оценка ее результатов, всяческое подчеркивание достижений и ряд других средств должны способствовать повышению успеваемости детей с неврозами);
- повышение самоконтроля педагога;
- двигательная разгрузка детей, уроки физической культуры.

Литература

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в ДОУ комбинированного вида

Борисова А.Р.,
МБДОУ «Излучинский ДСКВ «Сказка»
пгт. Излучинск, Нижневартровский район

Для рассмотрения проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в ДОУ комбинированного вида дадим определение понятию «сопровождение».

Сопровождение – это не единовременная помощь, а долговременная поддержка ребенка, в основе которой лежит четкая организация, направленная на выбор варианта решения его актуальных проблем.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в ДОУ комбинированного вида должно осуществляться с учетом принципов, раскрытых в трудах Т.В. Волосовец, Т.Н. Гусева, Л.М. Шипицына [1; 2; 4]:

– принцип опоры на обучаемость ребенка, принцип соотнесения уровня актуального развития и зоны ближайшего развития. Соблюдение данного принципа предполагает выявление потенциальных способностей к усвоению новых знаний как базовой характеристики, определяющей проектирование индивидуального образовательного маршрута.

- принцип соблюдения интересов ребенка. Л.М. Шипицына называет его «на стороне ребенка». Специалист сопровождения призван решить проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка.

- принцип отказа от усредненного нормирования, т.е. избегание прямого оценочного подхода при диагностическом обследовании уровня развития ребенка.

- принцип тесного взаимодействия и согласованности работы специалистов в процессе реализации индивидуального образовательного маршрута.

- принцип непрерывности, когда ребенку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы.

Специалист прекратит поддержку только тогда, когда проблема будет решена или подход к решению будет очевиден.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в ДОУ комбинированного вида предлагаем реализовывать в несколько этапов:

1. Подготовительный этап – знакомство с ребенком и его родителями, беседа с родителями и сбор данных о развитии ребенка, анализ ситуации социального окружения ребенка, анализ протоколов ПМПК.

2. Диагностический этап – диагностика следующих сфер [2; 3]:

1) Познавательной сферы. Включает в себя:

- диагностику восприятия;
- диагностику гнозиса (опознавание стимулов различной модальности);
- диагностику праксиса (способности к выполнению целенаправленных двигательных актов);
- диагностику памяти;
- диагностику внимания;

- диагностику мышления;
 - диагностику представлений об окружающем мире;
- 2) Коммуникативной сферы. Включает в себя:
- Диагностику умения и желания общаться со сверстниками, взрослыми.
 - Диагностику уровня развития речи
 - Диагностику круга значимого общения ребенка, особенностей взаимоотношений ребенка в группе, выявление симпатий к членам группы.
- 3) Регуляторно-волевой сферы. Включает в себя:
- Оценку сформированности различных способов деятельности и умения регулировать свое поведение.
 - Определение сформированности умения детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия и умения внимательно слушать говорящего.
- 4) Эмоционально-личностной сферы. Включает в себя:
- Диагностику интересов и эмоционального отклика.
 - Диагностику агрессивности, тревожности, фрустрированности.
 - Выявление системы представлений ребенка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой.

3. Коррекционно-развивающий этап.

Нарушения, которые были выявлены в ходе проведения диагностического этапа, становятся мишенями для коррекции и развития, а сохранные звенья психики – опорой в реализации данного этапа.

Цель коррекционно-развивающего этапа - максимальное раскрытие личностных ресурсов ребенка и включение его в образовательное пространство ДОУ.

Особенности коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ в ДОУ комбинированного вида [1; 4]:

- создание положительной психологической атмосферы;
- задания выполняются в игровой форме. Коррекционная работа строится не как простая тренировка умений и навыков, не как отдельные упражнения по совершенствованию психологической деятельности, а как целостная осмысленная деятельность ребенка, органически вписывающаяся в систему его повседневных жизненных отношений. В дошкольном возрасте универсальной формой коррекции является игра. Игровая деятельность может быть с успехом использована как для коррекции личности ребенка, так и для развития его познавательных процессов, речи, общения, поведения.
- отслеживание результатов развития ребенка ведется на каждом занятии;
- для достижения развивающего эффекта, необходимо неоднократное выполнение заданий ребенком с ОВЗ, но на более высоком уровне трудности.

Коррекционно-развивающая работа реализуется в индивидуальной и групповой форме.

На каждом коррекционно-развивающем занятии создаются ситуации успеха и похвалы, способствующие повышению познавательной мотивации,

познавательных интереса и активности, самооценки ребенка, обеспечивается щадящий режим и дифференцированный подход.

4. Рефлексивный этап.

На данном этапе осуществляется мониторинг эффективности реализации коррекционно-развивающей работы, происходит составление прогноза относительно дальнейшего развития ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в ДОУ комбинированного вида предполагает также работу с родителями воспитанников. Работа с родителями осуществляется в форме: индивидуальных и тематических консультаций, собраний, занятий-практикумов. Родители получают всю необходимую информацию о том, как создавать спокойную, доброжелательную атмосферу по отношению к своему ребенку с ОВЗ, организовывать правильный режим дня и питания, занятия в домашних условиях. Родители - активные участники праздников и развлечений, конкурсов и выставок, целевых прогулок и экскурсий.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в ДОУ комбинированного вида осуществляется в четыре этапа работы с детьми и включает работу с родителями.

Литература

1. Волосовец, Т. В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании / Волосовец Т. В., Казьмин А. М., Кутепова Е. Н., Ярыгин В. Н. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с.
2. Волосовец, Т. В. Организация педагогического процесса в ДОУ компенсирующего типа / Волосовец Т. В., Сазонова С. Н. – М.: Владос, 2017. – 218 с.
3. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Шипицына Л. М., Казакова Е., Жданова М. – М.: Владос, 2013. – 528 с.
4. Шипицына, Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л.М Шипицына. – СПб.: Речь, 2012. – 240 с.

Кинезеологические упражнения в работе с детьми с проблемами в развитии

Булыгина С.А.,
учитель – дефектолог
КОУ «Излучинская школа-интернат для обучающихся с ОВЗ»
п.г.т. Излучинск

Актуальность проблемы сенсомоторного развития детей заключается в том, что ребенок познает окружающий мир с "живого созерцания", с ощущения и восприятия в целом предметов и явлений окружающего мира.

Сенсомоторные способности развиваются параллельно с физическим и умственным развитием и служат показателем социального развития у детей.

Сенсомоторика - это умение управлять движением и эмоциями, это согласованность глаз и движения, согласованность слуха и движения. Сенсомоторика работает на уровне рефлексов. Например: мы идем по улице, глаза увидели препятствие: лужу, камень, ... мы или останавливаемся, или делаем движение в сторону. Работает сенсомоторное восприятие.

Сенсомоторное развитие детей с ОВЗ характеризуется снижением уровня развития по следующим направлениям:

1. Развитие моторики, кинестетическое и кинетическое развитие, замедленный темп развития графомоторных навыков (у многих детей с проблемами в развитии отмечается скованность, неполный объем движений, нарушение их произвольности, недоразвитие мелкой, крупной моторики и зрительно-двигательной координации).

2. Тактильно-двигательное восприятие (характерна слабость мышц, неумение правильно распределять мышечные усилия, неловкость движений, недостаточная сформированность праксиса).

3. Восприятие формы, величины, цвета (затрудняются классифицировать по форме, величине предметов, позже своих сверстников начинают различать цвета, плохо различают промежуточные цвета и малонасыщенные цветовые оттенки).

4. Развитие зрительного восприятия (нарушения зрительной сферы проявляются в основном в бедности и недифференцированности зрительных образов, инертности и непрочности зрительных следов, а также в отсутствии прочной и адекватной связи слова со зрительным представлением предмета).

5. Восприятие пространства и времени (неточно понимают и употребляют в активной речи предлоги, что свидетельствует о неполном осознании пространственных отношений предметов, неумении обобщать понятия и адекватно обозначать, не сформированы временные отрезки - их последовательность).

Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, с другой – имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо для успешного обучения ребенка в детском саду, в школе, и в освоении разной трудовой деятельности.

От уровня развития сенсомоторных навыков зависит процесс формирования речи детей с ОВЗ.

У детей с интеллектуальными нарушениями отмечается недоразвитие познавательных процессов, снижение концентрации внимания,

работоспособности, проблемы в речевом развитии, нарушена крупная и мелкая моторика.

«Движение может заменить лекарство – но, ни одно лекарство не заменит движения». (Ж. Тассо.)

«Ум ребенка находится на его пальцах» (В.А. Сухомлинский)

Развивая моторику, мы создаем предпосылки для становления многих психических процессов. Двигательная активность «подкармливает» мозг информацией, идущей от окружающей среды, формируя, таким образом, понимание мира, и создает основу для развития новых интеллектуальных возможностей.

Работы В.М. Бехтерева, А.Н.Леонтьева, А.Р. Лурия, Н.С.Лейтеса, П.Н. Анохина, И.М. Сеченова доказали влияние манипуляций рук на функции высшей нервной деятельности, развитие речи. Следовательно, развивающая работа должна быть направлена от движения к мышлению, а не наоборот.

Перед педагогами всегда возникает задача - найти нетрадиционные формы работы, новые технологии, направленные на процесс обучения и коррекции нарушений.

В последнее время популярность набирает метод сенсорной интеграции. Сенсорная интеграция – это процесс во время которого нервная система приобретает информацию от рецепторов наших чувств.

Одной из простых и доступных технологий коррекции проблем у детей с ОВЗ является кинезиология.

Кинезиология наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения. Основная идея, на которой построена гимнастика мозга – это связь и влияние в процессе обучения друг на друга трех элементов: мозга, тела и эмоций.

Основная цель кинезиологии: развитие межполушарного воздействия, способствующее активизации мыслительной деятельности.

Кинезиологические тренировки влияют не только на развитие умственных способностей и физического здоровья, они позволяют выявить и развить скрытые способности ребенка и расширить границы возможностей его мозга, активизировать различные отделы коры больших полушарий, что способствует коррекции проблем в различных областях психики.

Среди психологических характеристик детей с ограниченными возможностями здоровья – быстрая истощаемость, замедленный темп развития, низкая продуктивность и низкий уровень произвольной регуляции. При помощи «гимнастики мозга» можно улучшать эффективность обучения детей с ОВЗ. Эти упражнения позволяют создать новые нейронные сети и улучшить межполушарное взаимодействие.

Кинезиологические упражнения – это комплекс движений, позволяющих активизировать межполушарное воздействие. Их относят к здоровьесберегающим технологиям, упражнения позволяют развивать у детей: речь, внимание, снижают утомляемость, развивают крупную и мелкую моторику, повышают познавательные способности, формируют пространственные представления.

Также в своей практике использую игры и упражнения с тактильными, кинезиологическими мячиками (разными по размеру, цвету, гладкости). Дети с удовольствием выполняют двигательные упражнения, сначала рука в руке, затем по показу, а далее по словесной инструкции. Такие упражнения развивают

моторику, координацию глаз, рук, формируются пространственные представления.

Для результативности коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать определенные условия:

- занятия проводить ежедневно, без пропусков, в доброжелательной обстановке;

- упражнения выполнять от самых простых до более сложных (пальчиковые игры - игры на координацию движений тела);

- учить детей точно повторять и выполнять упражнения;

- упражнения можно проводить стоя и сидя за столом;

- подобранный комплекс упражнений выполняется и закрепляется от степени овладения детьми, далее можно заменять и видоизменять упражнения.

Кинезиологические упражнения помогают развивать тело, повышать стрессоустойчивость организма, синхронизировать работу полушарий, улучшать мыслительную деятельность, память и внимание, развивать творческую деятельность. Ребенок овладевает умениями, которые ранее были недоступны ему.

Литература

1. Деннисон П.И., Деннисон Г.И. Образовательная кинестетика для детей: Базовое пособие по образовательной кинезиологии для родителей и педагогов, воспитывающих детей разного возраста: Пер. с англ. М.: Восхождение, 1998.
2. Елисеева Ф. Г., Воронцова Ю. В. Применение кинезиологических упражнений в работе с обучающимися с нарушениями функций опорно - двигательного аппарата и легкой умственной отсталостью.
3. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Генезис»,2017.

Современные образовательные технологии в этико-эстетическом воспитании

Бутеева Е.В.

воспитатель МБДОУ ДС № 353,
г. Челябинск.

Помощь в понимании окружающего мира играет ключевую роль в развитии детей раннего возраста. Детей нужно не только обучать основным предметам, но и научить ценить искусство.

Эстетика или набор ценностей, связанных с природой и пониманием красоты, должны быть включены в развитие детей раннего возраста. Тогда маленькие дети увидят связь и важность музыки, изобразительного искусства и притворной игры в своем образовании. Это поможет повысить мотивацию и развить навыки межличностного общения. Дети лучше всего учатся, формируя свои собственные взгляды, приобретая собственный опыт, взаимодействуя. Положительный опыт приведет к позитивному взгляду на свое окружение. По мере того, как дети приобретают новый опыт, соотносят информацию с предыдущими знаниями и формируют свои собственные мысли о красоте, они развиваются. Педагоги раннего детства должны предоставлять детям возможности испытать эстетические чувства для когнитивного, социального, культурного и психологического развития [1].

Благодаря тщательно спланированным мероприятиям и использованию современных образовательных технологий, таких как информационно-коммуникативные, личностные-ориентированные, игровые, вы будете способствовать эстетическому развитию дошкольников.

Информационные технологии быстро распространяются и развиваются, предполагая, что технологические инструменты следующего поколения смогут предоставить целостные возможности для творческого использования. Современные родители и педагоги стремятся воспользоваться потенциальными образовательными преимуществами технологических инструментов для своих детей. Электронное обучение в последние годы стало основной моделью преподавания даже в дошкольных учреждениях. Например, воспитатели используют планшеты, чтобы помочь маленьким детям развивать и совершенствовать свои навыки проведения исследований, поиска данных, относящихся к теме занятия. Используя эти устройства, маленькие дети могут легко проанализировать свои собственные действия и ответы, прежде чем приступить к работе над следующей проблемой. Это расширяет их кругозор, помогает раскрыть их творческий и интеллектуальный потенциал [2].

Использование информационно-коммуникативных технологий в этико-эстетическом воспитании дошкольников способствует развитию основ визуальной культуры, представляя информацию в образной плоскости за счет мультимедийных эффектов в «привычной» для современных детей форме. Смещение акцента с «информационных» на «демонстрационные» методы соответствует сути искусства, представлениям об эстетическом развитии и способностях дошкольников.

Одной из передовых педагогических технологий, активно поддерживаемых многими российскими практиками и теоретиками детского образования, является ТРИЗ или технология решения изобретательских задач. В основе ТРИЗ лежат коллективные игры и занятия, которые учат детей выделять

противоречивые свойства предметов и явлений и эффективно разрешать эти противоречия на основе поставленной воспитателем задачи. Цель введения методов и приёмов ТРИЗ в изобразительную деятельность детей: воспитать творческую, эстетически развитую личность, способную к самовыражению через различные формы изодейтельности [3]. Один из путей развития воображения - использование нетрадиционных техник рисования и аппликации.

Нетрадиционное рисование позволяет детям лучше понять себя, свободно выразить свое отношение к миру или интересующей теме, избавиться от плохого настроения и переживаний, быть собой, свободно мечтать, думать и выражать свои эмоции. Нестандартные методы рисования помогают раскрыть возможности для развития у детей творческих способностей, интеллекта, воображения, уверенности в себе. Рисование необычными способами позволят ребенку полно раскрыть свои умения и отношение к окружающему миру. Используя эти методы, ребенок учится не бояться выходить за рамки, проявлять фантазию, потому что они не устанавливают никаких стандартов. Рисуя, ребенок дает волю своим чувствам, желаниям, благодаря рисованию он имитирует окружающую действительность, легче воспринимает болезненные события.

Как и рисование, нестандартная аппликация имеет важное значение в общем умственном развитии ребенка, она развивает не только воображение, но и мелкую моторику рук. Работа с различными материалами и художественными приемами расширяет способности ребенка, развивает чувство цвета, гармонии, пространства, воображение, образное мышление, творчество. В нетрадиционных техниках аппликации создаются оригинальные произведения искусства, в которых гармонично все: цвет, линия и фактура. Это прекрасная возможность для детей размышлять, пробовать, искать новое, экспериментировать и, самое главное, выражать себя [4].

Концепция этико-эстетического воспитания направлена на приобщение детей к различным видам искусства, поскольку только таким образом искусство может стать жизненно важной частью культуры личности. В этом ее отличие от образования в художественных областях, которое носит узкопрофессиональный характер и направлено только на развитие художественных способностей. Искусство участвует не только в развитии чувствительности, но и в целостном развитии личности ребенка (когнитивном, эмоциональном, социальном и психомоторном). Чтобы развить эстетическую чувствительность, педагог должен учить детей замечать, переживать и создавать прекрасное в искусстве, природе и межличностных отношениях; воспитатель также должен предоставить им различные средства для самовыражения и взаимодействия, используя различные технологии в воспитании и обучении.

Литература

1. Копцева, Т. А. Программа по изобразительному искусству «Природа и художник» / Т.А.Копцева. – М.: ГЦ Сфера, 2008. – 37 с.
2. О проблемах эстетического воспитания / Б.М. Неменский. М.: Просвещение, 2005. с. 67.
3. Руковицын, М.М. Эстетическое воспитание детей / М.М. Руковицын. - М.: Знание, 2002. 432 с.
4. Мир детства: Младший школьник / Под ред. А. Г. Хрипковой; Отв. ред. В. В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1981. — 400 с.

Актерское мастерство как средство развития глухих и слабослышащих детей

Веретенникова О.С., Тишанцева И.А.,
МБУК ДО ЕДТШ
г. Екатеринбург

Проблема предоставления творческого образования учащимся с особыми образовательными потребностями становится в наши дни наиболее актуальной. Дети, чьи возможности ограничены в силу несформированности отдельных когнитивных либо сенсорных функций, не позволяющей полноценно воспринимать окружающий мир, нуждаются как никто в подходах, помогающих запустить компенсаторные механизмы, с помощью которых опосредованно можно восполнить, хотя бы отчасти, врожденную или приобретенную патологию.

Творческое образование оказывает влияние, в первую очередь, на эмоциональную сферу человека и может стать наиболее органичным методом, т. е. менее травматичным, более естественным для дальнейшей социализации ребенка, которая является критерием успешной реабилитации ребенка-инвалида, ребенка с ОВЗ.

В нашей статье мы рассмотрим, какую роль может играть театральное образование для коррекции и развития детей с нарушением слуха, какие дисциплины, входящие в курс "Основы театрального искусства", на наш взгляд, являются максимально эффективными, результативными. Рассмотрим некоторые методы работы с глухими и слабослышащими детьми средствами театра.

Приступая к работе с детьми с нарушением слуха, необходимо понимать, какова степень его потери у каждого конкретного ребенка, насколько данная патология тормозит его общее развитие, нет ли сочетанной, множественной патологии в случае, когда повреждающий слух фактор сработал внутриутробно и мог задеть другие, формирующиеся одновременно со слуховым, центры мозга или системы органов.

Методы работы с детьми, имеющими небольшую степень потери слуха (тугоухость 1, 2 степени), практически не отличаются от работы с обычными детьми. Благодаря слухопротезированию в раннем возрасте, если тугоухость врожденная, либо вскоре после частичной потери слуха, если тугоухость приобретенная, такие дети практически не отстают в развитии: у них своевременно формируются навыки коммуникации, они отлично ориентируются в пространстве, не испытывают затруднений в понимании инструкций. Успешность в освоении образовательных программ у таких детей не зависит от имеющейся слуховой патологии. Они могут и должны обучаться в обычных театральных классах.

Дети, имеющие тяжелые нарушения слуха (тугоухость 3, 4 степени, глухота всех групп), сильно отличаются от слабослышащих. Во-первых, данная патология чаще всего является врожденной, что в свою очередь влечёт за собой вторичную задержку психического развития, даже при раннем слухопротезировании. Имея сохранный интеллект, дети, тем не менее, долго не овладевают элементарными понятиями, у них "страдают" когнитивные функции - память, внимание, мышление (особенно абстрактное, в том числе в старшем

возрасте), ориентация в пространстве ограничена, коммуникативные навыки развиты слабо, словарный запас примитивен. Во-вторых, у таких детей нет внутренней мотивации на развитие слухового восприятия и речевых навыков. Долгое время они искренне не понимают, зачем это вообще нужно (особенно дети из "глухих" семей), а когда понимание приходит, то, как правило, для формирования данных навыков требуется гораздо больше усилий, к тому же появляется комплекс – боязнь говорить при незнакомых людях, боязнь быть непонятым, попасть в неловкую ситуацию, выглядеть смешным.

Работа именно с такими детьми для нас представляется наиболее интересной. Заранее оговоримся, что мы предусматриваем использование на наших занятиях русского жестового языка (РЖЯ), так как ближайшей целью для нас является снятие зажимов, раскрепощение, улучшение двигательного самоконтроля, ориентировки в пространстве, повышение самооценки, формирование доверия к партнёру. Поставленные цели мы реализуем в группе детей 10–12 лет. Этот возрастной период принято называть младшим подростковым.

На наш взгляд, действенным средством коррекции и развития ребенка с нарушенными слуховыми возможностями могут стать предметы "Театральные игры" и "Основы актерского мастерства". Театральная педагогика в рамках этих дисциплин располагает наиболее широким спектром методов педагогического взаимодействия с учащимися. Давайте разберем 5 из них с примерами упражнений актерского тренинга.

1. Метод эмоционального воздействия. Это метод партнерских отношений с учащимися на основе доброжелательности, поиска контакта и включения в какую-либо ролевую ситуацию, которые позволяют достичь цели, предусмотренной педагогом. На занятиях с глухими и слабослышающими детьми важно всю словесную коммуникацию вести лицом к ученикам. Если выполняется корректировка действий конкретного ученика, то обращаться зрительно нужно к нему, а не к тьютору и не к переводчику на РЖЯ. Разберем базовое упражнение для установления зрительного контакта "Сигналы". Все стоят в кругу, необходимо найти взглядом партнера на противоположной стороне, установить зрительный контакт, и по общему согласию поменяться местами. Важно не форсировать действие, а почувствовать, что партнер готов сделать шаг навстречу. В ходе упражнения педагог расслаблен, улыбчив, спокоен, это считывается учениками, как паттерн для аналогичного поведения.
2. Метод педагогической суггестии. Это метод, помогающий внушить значимость личности любому субъекту обучения. А при сниженной самооценке учащегося он просто необходим. С его помощью раскрывается творческий потенциал скрытых возможностей ребёнка, о которых он мог и не подозревать. Упражнение "Ладони". Задание: рассмотреть собственную ладонь, сосчитать, сколько на ней складочек и линий, как устроены пальцы, попробовать удивиться экономному и целесообразному устройству ладони и отнести к ней как к предмету своей гордости, гениальному произведению природы. Далее предлагаем ученикам разбиться на пары и рассмотреть ладони партнера, выделить сходства и отличия со своими ладонями. Определить, чем они особенны, в чем их красота. По завершению

- упражнения педагог делает вывод, что мы все уникальны и важны как в едином творческом процессе, так и в обычной жизни.
3. Метод мозговой атаки. Этот метод стимулирует творческую активность и продуктивность. Его применение наиболее эффективно тогда, когда снижены контрольные механизмы сознания, сковывающие поток мысли. Отсутствует боязнь неудачи, страх неверного ответа. Упражнение "Кинофильм". Ученики в полукруге. Педагог объявляет название кинофильма, который сейчас будет создаваться всей группой, например, "Праздник". Ученик, сидящий первым справа, повторяет слово "Праздник" и называет следующее слово, которое определяет ту картину, что представилась его воображению: "Праздник"... "Подарки"... Второй ученик повторяет сказанное и добавляет свое слово, развивая сюжет: "Праздник"... "Подарки"... "Сладости"... Так накапливаются слова-кадры. Каждый ученик повторяет все слова, сказанные до него, и добавляет новое. Необходимо объяснить ученикам, что слово - это название картины, которая видится их воображению. Поэтому сначала надо увидеть картину, потом назвать ее словом. При каждом повторении всем участникам игры необходимо прокручивать киноленту снова и снова, переключаясь с одного видения на другое, и называть слово только тогда, когда "видна" картинка. В данном упражнении нет контрольных механизмов, творческая активность не оценивается словами "правильно" или "неправильно", так как воображение каждого индивидуально. Благодаря такому подходу боязнь неудачи у ребенка сводится к нулю.
 4. Метод релаксации. Данный метод снимает повышенный мышечный тонус, уменьшает напряжение, создает состояние покоя, равновесия. Снижение мышечного напряжения помогает снять когнитивные и эмоциональные барьеры между всеми участниками процесса, что помогает решать тактические задачи. Метод релаксации применим для выполнения упражнений на напряжение и расслабление мышц. Разберем его на примере упражнения "Огонь и лед". Участники выполняют упражнение, стоя в кругу. Когда педагог дает команду «огонь», ученики должны начать интенсивные движения всем телом. Плавность и степень интенсивности движений выбираются каждым участником произвольно. По команде «лед» дети застывают в позе, в которой застыла их команда, напрягая до предела все тело. Команды педагог дает обязательно через проговаривание и физическое действие, например, "огонь" - подъем рук вверх, "лед" - прыжок. Последовательность команд заканчиваем на слове "лед", далее просим детей застыть, сильно сжав все мышцы, будто тело превратилось в ледяную скульптуру. Начинаем считать от 1 до 10, сопровождая счет хлопками. За этот интервал ледяные скульптуры тают, при этом достигается полное мышечное расслабление.
 5. Метод организации внимания и восприятия. Очень важный метод, необходимый для формирования устойчивого внимания и восприятия информации. Все актерские тренинги и упражнения начинаются с работы над развитием внимания. Базовые упражнения выполняются, когда ребята сидят в полукруге, они не только тренируют внимание, но и развивают навыки рабочей собранности. В качестве примера разберем упражнение "Переходы". Ведущий просит участников

посмотреть на своих товарищей по полукругу, обратить внимание на цвет волос каждого из них. Далее необходимо поменяться местами так, чтобы справа сидел ученик с самыми светлыми волосами, рядом с ним - потемнее, а крайним слева был бы ученик с самыми темными волосами. По сигналу педагога все занимают выбранные места. Задачи меняются, например, пересядьте по росту, по оттенкам одежды, по размеру обуви и т.д.

Данными методами не исчерпывается всё разнообразие форм работы с обучающимися, имеющими слуховую патологию, да и самих методов значительно больше. Ограничиваясь рамками статьи, мы постарались дать общее представление об особенностях работы в театральных классах с глухими и слабослышащими детьми. Особенно хочется подчеркнуть, что взаимодействие педагога и ученика на таких занятиях основывается только на сотрудничестве. Педагог всегда активный участник процесса, он выполняет упражнения совместно с учениками, вместе с ними ошибается и вместе радуется успехам.

Литература

1. Афонин, А. Б. «Особый театр» как жизненный путь / А.Б. Афонин. — М., ИД Городец, 2018.
2. Бараковская, Н. И. Педагогические методы взаимодействия с учащимися (технология субъективации личности подростка) // Краткое методическое пособие для студентов педагогических вузов и учителей школ. / Н.И.Бараковская. — Екатеринбург, Урал. гос. пед. ун-т, 1999.
3. Власова, Т. М. Фонетическая ритмика: пособие для учителя / Т.М. Власова, А.Н. Пфафенродт. — М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1996.
4. Ильин, В. И. «Чувства» и «Эмоции» как социологические категории // В.И. Ильин. — СПб, Вестник СПбГУ. Сер. 12. Социология. Вып.4, 2016.
5. Леонгард, Э. И. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье / Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова. — М., Просвещение, 1991.
6. Полищук, В. Большая книга актерского мастерства. Уникальное собрание тренингов по методикам величайших режиссеров. Станиславский, Мейерхольд, Чехов, Товстоногов / В. Полищук, Э. Сабарьян. — М., Издательство АСТ, 2015.
7. Феклистова, С. Н. Развитие слухового восприятия и обучение произношению учащихся с нарушением слуха // Учеб. – метод. пособие. / С.Н.Феклистова.— Мн.: БГПУ, 2008.
8. Шматко, Н. Д. Дети с нарушением слуха: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Н.Д.Шматко, О.А.Красильникова. — М., Просвещение, 2019.

Многогранность особых образовательных потребностей. Психолого-педагогическое сопровождение детей, подростков и молодежи с учётом их индивидуально-психологических особенностей и образовательных потребностей

Вещунова Е.А.,
МБОУ С(К)ОШ №60
г. Челябинск

Каждый возраст в жизни человека – новая фаза. Переход из одной фазы в другую часто бывает болезненным. Иногда трудности, возникающие при этом, усугубляются индивидуальными особенностями личности, которые могут быть связаны как с ограниченными возможностями, так и с одаренностью, потому что важен факт необходимости создания других условий по причине невозможности человека удовлетвориться типичными условиями. Иногда главной причиной проблем становятся измененные условия жизни. В любом случае, как детям, так и подросткам и даже молодым взрослым необходима помощь и поддержка взрослых, опытных людей, в связи с чем актуальной темой для изучения выглядит психолого-педагогическое сопровождение.

Одно из главных условий достижения эффективности психолого-педагогического сопровождения состоит в его системности. На диагностическом этапе производится сбор информации о личности. На данном этапе формируется заключение о состоянии здоровья на основе заключения и рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии. Поисковый этап обеспечивает анализ собранных данных, на базе чего формируются программы для реализации образовательного процесса. Консультативно-проектный этап предоставляет возможность родителям или опекунам ознакомиться с образовательной, образовательно-реабилитационной работой педагогов-психологов, он завершается оформлением соглашения обеих сторон на проведение данных мероприятий. Деятельностный этап направлен на взаимодействие педагогов-психологов, специалистов, родителей и детей (или подростков, молодежи). В действие вступает реализация образовательной программы, психолого-педагогическое сопровождение. Рефлексивный этап обеспечивает оценку и верификацию полученного результата. Сопровождение может быть ориентировано на решение уже имеющихся трудностей или на профилактику отклонений в учебе и развитии [1, с. 47].

Любой вид психолого-педагогического сопровождения основывается на таких принципах: гуманистическая направленность, индивидуальный подход, деятельностный подход, социально-психологическая защищенность, поддержка самостоятельности и активности, активного включения в образовательный процесс всех его участников, партнерское взаимодействие с семьей [3, с. 31].

Для того, чтобы обеспечить детей, подростков и молодежь необходимой психолого-педагогической поддержкой, при создании системы должна учитываться специфика возрастного и психофизического развития обучающихся, должны разрабатываться критерии и методы оценивания сформированности личностных результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (АООП), использоваться в процессе психологического

сопровождения развивающие, профилактические и коррекционные программы. Необходимо проектировать индивидуально-ориентированные образовательные траектории детей разных категорий (дети с ОВЗ, одаренные дети, дети группы риска, опекаемые дети) и для разных видов самостоятельной работы учащихся (проектная и исследовательская деятельность, дистанционное обучение) [2, с. 125].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение отличается многогранностью и невозможно вне индивидуального подхода, так как строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, принадлежности к социальной группе. Корректируется в зависимости от вида самостоятельной работы учащегося и от условий, в которых в данный момент находится человек, проходящий социализацию.

Литература

1. Матайс, М. И. Психолого-педагогическое сопровождение обучения детей с ОВЗ / М.И.Матайс, Л.А. Хачатрян. // Историческая и социально-образовательная мысль, вып. 11, №. 6-1, 2019 г., с. 45-49.
2. Раскалинос, В. Н. Психолого-педагогическое сопровождение: методологический аспект / В.Н. Раскалинос. // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования, № 1 (22), 2019 г. с. 123-126.
3. Чурилова, И.А. Модель организации психолого-педагогического сопровождения / И.А.Чурилова. // Уголовно-исполнительное право, №. 1, 2008 г, с. 30-32.

Психолого-педагогическая поддержка родителей в условиях сопровождения детей и подростков с нарушением интеллекта

Гаврилова Л.Н.

ГКОУ Удмуртской Республики МБОУ С(К)ОШ №60

Проблема сопровождения и оказания психолого-педагогической помощи семьям, в которых есть ребенок с особенностями развития, является одной из важных в современном российском обществе. Этой теме посвящено много практических и теоретических работ, основной задачей которых является изучение психолого-педагогических особенностей детей с ОВЗ, изучение проблем, особенностей и нужд семей, имеющих таких детей, оказание конкретной адресной психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям с ОВЗ и их родителям.

Статистика показывает, что количество семей, обращающихся за такой помощью и нуждающихся в ней, возрастает. Несмотря на активную пропаганду педагогических и психологических знаний о детях с особенностями здоровья и развития, необходимость в такой работе не снижается.

В данной статье представлен проект «Точка доступа» для семей, имеющих детей с нарушением интеллекта. Это площадка для родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, на базе коррекционной школы. Основной целью клуба является оказание психологической и практической помощи семьям, имеющим детей с отклонениями в развитии, повышение их психолого-педагогической, социальной грамотности. Клуб создан для взаимодействия данной категории семей, создания возможности общения и оказания взаимопомощи, поддержки.

Дети с ограниченными возможностями здоровья - особая категория детей, нуждающихся в специальных условиях воспитания и обучения, таких, которые бы минимизировали бы ограничения и адаптировали их к жизни.

Семья - микросоциум, в котором живет и развивается ребенок. Именно в семье формируются базовые характеристики ребенка, его нравственная и личностная сфера, отношение к миру людей, представления о характере межличностных связей, сфера и особенности его взаимодействия с социумом. Семья в первую очередь является источником развития ребенка [1].

Взаимоотношения с членами семьи или лицами, их заменяющими, для ребенка с психофизическими нарушениями являются одной из основных составляющих его жизнедеятельности, через которые он не только развивается, но и адаптируется, проходит этапы социализации.

Общеизвестно также, что для ребенка с ограниченными возможностями здоровья семья является первичным звеном не только социализации, но и реабилитации.

Каждый из детей с ограничениями по здоровью нуждается в индивидуальном подходе. Трудности, которые постоянно испытывает семья с проблемным ребенком, значительно отличаются от повседневных забот, которыми живет семья, воспитывающая нормально развивающегося ребенка.

У умственно отсталых детей наблюдается нарушение нормального развития психических функций, особенно высших познавательных процессов [2].

Все вышесказанное показывает необходимость оказания психологической и педагогической помощи родителям таких детей. Одним из

способов оказания такой помощи служат родительские клубы, целью которых является объединение семей, имеющих детей с проблемами развития, оказание им внутри клуба психолого-педагогической помощи. Такие клубы и объединения родителей также способствуют взаимодействию семей между собой.

Проект «Точка доступа» - площадка на базе коррекционной школы для родителей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта. Срок реализации проекта – 2021 - 2024 годы.

Подготовительный этап (сентябрь - ноябрь 2021г.)

- разработка Проекта «Точка доступа», знакомство с проектом участников образовательных отношений, предполагаемых партнеров, спонсоров;
- заключение договоров о сотрудничестве, подготовка нормативно-правовой базы;
- формирование и планирование деятельности творческих групп по реализации проекта.

Внедренческий этап (декабрь 2021г. - 2024г.) предполагает реализацию проекта, деятельность по привлечению ресурсов для реализации проекта.

Заключительный этап (2024г.) - анализ реализации проекта, описание полученных результатов, распространение опыта, постановка новых стратегических задач развития ГКОУ УР «Коррекционная школа №7 г. Можги».

Под понятием психологической помощи родителям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, подразумевается системный подход, позволяющий оказать семьям комплексную всестороннюю психо-коррекционную помощь, включающую их психологическое изучение, консультирование и психокоррекцию.

Специалисты коррекционной школы оказывают комплекс психолого-педагогических услуг детям с отклонениями в развитии и их семьям.

Совместно с родителями определяются цели обучения ребёнка. Коррекционно-развивающая работа направлена на изменение тех сфер жизнедеятельности ребенка и взрослого, которые необходимо скорректировать.

С целью информирования родителей о вопросах воспитания и обучения детей с особенностями развития проводятся: родительские собрания, индивидуальные и семейные консультации, мастер-классы. Обучение родителей методам работы с детьми осуществляется непосредственно в ходе коррекционно-развивающих занятий. Демонстрация приёмов работы сопровождается объяснениями. Родители начинают самостоятельно использовать методы и овладевать необходимыми навыками.

Для многих родителей, узнавших о нарушениях у своего ребёнка, важным этапом становится знакомство с другими родителями особых детей. Очень полезными оказываются встречи с родителями, которые уже имеют успешный опыт воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Такого рода встречи позволяют снизить тревожность родителей в связи с проблемами ребёнка, открыть новые возможности эффективного взаимодействия с ним.

В процессе работы родители обмениваются опытом, что способствует обучению родителей. Совместное обсуждение и анализ конкретных ситуаций позволяют родителям по-новому взглянуть на своё поведение и поведение ребёнка. Обмен опытом не только даёт возможность найти удачное решение какой-то проблемы, но и утверждает родителей во мнении, что они способны сами справиться с возникшими трудностями и помочь другим. Это делает их

более уверенными в своих силах, настраивает на позитивное отношение к перспективам развития ребёнка.

Основная идея данного проекта заключается в следующем утверждении:

«Ведущую роль в достижении ребенком определенных результатов играет семья, актуальное психологическое состояние родителей на этапе коррекционно-развивающей работы, степень их включенности в процесс».

Организация психокоррекционного воздействия на родителей не только со стороны психолога, но и со стороны группы, позволит гармонизировать внутрисемейные отношения и обеспечить оптимальное развитие ребенка с отклонениями в развитии.

Проект направлен на решение следующих задач:

- изменение родительского отношения к ребенку в сторону его большего эмоционального принятия;
- оказание эмоциональной поддержки родителям;
- формирование эффективной родительской позиции.

Основные направления реализации проекта.

1. Диагностическое: психологическое изучение семьи, получение информации о ресурсах и проблемах семьи, обследование личностных характеристик родителей, изучение психологической атмосферы семьи и семейных отношений, отношений в системе «родитель – ребёнок».
2. Информационное: обеспечение информационной помощи семье выражается в разработке информационных буклетов для родителей, памяток, проведении анкетирования, проведении дискуссий в процессе групповых занятий и в общении с родителями с целью обмена информацией и расширения социальных связей.
3. Психокоррекционное: формирование адекватных моделей поведения у родителей детей с особенностями в развитии в семье и в обществе, позитивного мышления.

В рамках данного проекта мы организуем групповые встречи с родителями. Процесс групповой встречи позволяет родителям получить воздействие не только со стороны психолога, но и со стороны других участников группы. Цель – информировать родителей, развить дискуссию вокруг обсуждаемой темы, известной всем участникам заранее. Такой формат позволяет участникам активно обсуждать заданную тему, искать решения проблем.

В результате психокоррекционной работы с семьями у родителей формируется позитивная воспитательская модель «сотрудничество». Коррекция мироощущения и гармонизация самосознания позволяют изменить отношение родителей к ребенку и восприятие его проблем. У родителей формируется установка на безоценочное принятие ребенка, значимость того, что он существует. Деятельность родителей направляется на оказание помощи ребенку.

Для того, чтобы круг общения родителей ребенка с ОВЗ не сужался, мы активно привлекаем их в жизнь класса, что способствует общению с другими родителями с целью обмена мнениями и т.д. Родители, принимая участие в различных мероприятиях, видят положительный опыт успешной интеграции других детей в социум, что способствует перенесению положительного опыта в семью.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что осуществление психологической помощи семьям позволяет через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских,

детско-родительских отношений решать проблемы дифференцированной и адресной помощи ребенку с отклонениями в развитии.

Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, поддерживается на государственном уровне. Оно является неотъемлемой частью комплексного сопровождения и оказывает влияние на развитие ребенка и его адаптацию к социуму.

Литература

1. Акатов, Л.И. Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе семейных отношений / Л.И.Акатов.– М., 2004.
2. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб – 2008.

Использование методов арт-терапии в работе с дошкольниками с ОВЗ и родителями

Гапонюк А.П.

КОУ «Излучинская школа-интернат для обучающихся с ОВЗ»,
п.г.т. Излучинск

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предполагает инклюзивную деятельность, которая направлена на обеспечение коррекции трудностей и нарушений в психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья.

С каждым годом растет число дошкольников, имеющих устойчивые проблемы в развитии познавательной, эмоционально-волевой и личностной сфер, а также, различной степени нарушения в развитии физических и сенсорных функций, что приводит к высокой утомляемости, низкой работоспособности. Чтобы полноценное развитие дошкольников с ОВЗ было эффективным, необходимо внедрение нестандартных подходов, индивидуальных маршрутов и инновационных техник в сферу дошкольного образования [2].

Для более эффективного образования дошкольников с ОВЗ их реабилитация и социальная адаптация должна проходить в специально организованной среде и успешном детском коллективе. Именно эти условия способствуют скорейшей коррекции нарушений и дефектов и возможности учиться с обычными детьми на равных условиях в рамках общеобразовательной группы [1].

Для детей данной категории наиболее актуальными являются новейшие технологии арт-терапии и информационно-коммуникационные технологии.

Арт-терапия, как здоровьесберегающая технология, в нашем ОУ направлена на развитие внимания, воображения, речи, памяти, логики и мышления. В своей работе я использую Арт-терапию разной направленности в зависимости от форм и методов технологии: музыкотерапия, сказкотерапия, изотерапия, телесно-ориентированная терапия, пескотерапия, игротерапия. Например, с помощью сказок, рисования, танцев или музыки можно помочь ребенку в самовыражении: гиперактивным - переключится на более спокойный вид занятия, а нерешительным и робким - избавиться от страха. Таким образом, регулярные творческие занятия способны избавить ребенка от психического напряжения и стресса, научить быть сосредоточенным и внимательным, а также сформировать навыки взаимодействия детей между собой, со взрослыми и, конечно, помочь во взаимоотношениях с родителями.

Применять на своих занятиях метод *изотерапии* не составляет труда, так как каждый ребенок любит рисовать. По рисунку ребенка мы можем определить его эмоциональное и психическое состояние. Порой родители или психолог могут заметить, что их ребенок с определенного момента начинает рисовать исключительно темными цветами. Это может говорить о том, что в данный момент ребенок испытывает состояние тревожности и напряженности. И наша задача - узнать причину его беспокойств. Таким образом, данный метод может использоваться и как диагностический.

Многим детям нравится строить замки из песка, куличики и различные фигуры. Специалистами доказано, что подобное развлечение оказывает

положительное влияние на эмоциональное состояние ребенка. Основополагающей идеей *песочной терапии* является избавление от психологических травм в процессе игры. Контакт с песком способствует формированию контроля над своими внутренними побуждениями и развитию фантазии. Игра с песком помогает малышу освободиться от страхов и выразить свои переживания, благодаря чему это не перерастает в психологическую травму. Песочная терапия на детей оказывает благоприятное воздействие - помогает малышам стать более ответственными в своих поступках и действиях, овладеть чувством контроля, повысить самооценку и обрести веру в самого себя. Игра в свободной форме, а не по чье-либо указке, способствует самовыражению ребенка.

Данная разновидность арт-терапии подходит больше всего детям дошкольного возраста. Как правило, детям этого возраста свойственны затруднения в выражении своих страхов и переживаний, а возникает это часто из-за скудного запаса слов, бедности представлений или недостаточного развития речевого аппарата. Данный метод прекрасно используется родителями совместно с ребенком. Можно воспользоваться песочницей во дворе, а в зимнее время, например, манной крупой. Главная задача взрослого - не бояться испачкаться вместе с малышом, а наслаждаться процессом и погрузиться в мир детства.

Также в своей работе я использую метод *сказкотерапии (сказки и притчи)*, который помогает детям развить творческие способности, расширить сознание, совершенствовать взаимодействие с окружающим миром. Данный метод позволяет разрешить внутренние конфликты и снять эмоциональное напряжение, способствует возникновению мотивации к речевому общению, формированию первичных произносительных навыков, пополнению и активизации словаря, появлению фразы в речи ребенка. В процессе выполнения упражнений можно использовать инсценировку сказок, чтение или обсуждение самой сказки, знакомство с образными выражениями, интонирование реплик героев, передавать их движение, угадывать по выразительному исполнению эмоциональные ситуации. Проигрывание сказки в домашних условиях дает возможность родителям и детям стать эмоционально ближе друг к другу, повысить фон настроения и, конечно, сплотить всех членов семьи. Играя вместе с ребенком, родитель может заметить насколько развита его фантазия, есть ли у него страхи, о чем они могут поговорить после того, как сказка закончится.

Погружая ребенка в удивительный мир звуковой гармонии, удается эффективнее корректировать нарушенные функции, привлечь ребенка к различным видам деятельности и раскрывать его музыкальные способности. В своей практике я использую метод *музыкотерапии* для создания положительного эмоционального настроения, стимулирования ребенка к творчеству. Музыкальная терапия совершенствует сенсорные функции (зрительное и слуховое восприятие), речевую деятельность, способствует установлению доверительной атмосферы. Данный метод хорошо использовать родителям совместно с детьми, когда достаточно выходного времени, можно включить спокойную музыку и насладиться отдыхом. Конечно, можно включить более ритмичную музыку и потанцевать всей семьей, все будет зависеть от настроения и ситуации.

Большое значение имеет использование психологом *телесно-ориентированных методов (кинезиотерапия, психогимнастика)* - это инновационные технологии, основой которых выступает расслабление. Детям

очень нравятся различные упражнения на расслабление, которые присутствуют в таких техниках, как растяжка (чередование напряжения и расслабления), релаксация, дыхательные упражнения. В своей работе я использую упражнения на межполушарное взаимодействие, например, «Сочетание речи с координированными движениями пальцев рук». А также развитие мелкой моторики - пальчиковые игры, гимнастика для рук. И, конечно, если данные упражнения имеют продолжение дома с родителями - это может способствовать расслаблению ребенка, ускорению развития психических функций, а особенно - развитию речи!

Метод *игротерапии* в своей практике я использую для привлечения детей к участию в разнообразных играх и упражнениях, в ходе которых они могут проявить свою фантазию, самовыразиться, избавиться от страхов, стать увереннее в себе. В игре мы наблюдаем, как ребенок развивается, учится, приобретает новый жизненный опыт. Игровая деятельность способствует формированию произвольности психических процессов (внимания и памяти), способствует развитию умственной деятельности, воображения, переходу ребенка к мышлению в плане представлений, развитию знаковой функции речи, рефлексивного мышления и волевой активности. Данный метод может помочь родителям в привлечении детей к выполнению занятий, которые они не очень любят, например, одеваться на прогулку, кушать кашу, сходить к врачу, собрать игрушки и др. Ведь, играя с родителем, ребенок отвлекается от неприятных воспоминаний и ассоциаций и легче выполняет поставленные перед ним задачи.

В коррекционной работе огромную роль играет взаимодействие педагога с родителями. Родители детей с ОВЗ сталкиваются с множеством проблем. Ведь развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья невозможно без наличия широких сознательных контактов, постоянного общения с различными людьми. Родители часто стараются сузить круг общения ребенка, опасаясь, что его отношения с обычными детьми не сложатся, что у него не получится найти с ними общий язык, что его будут обижать. В будущем это может стать причиной развития у него депрессивного состояния, так как окружающие его не понимают, избегают, а он не умеет и не знает, каким образом можно установить контакт, построить дружеские отношения.

Педагогу, опираясь на родителей как на партнеров, вовлекая их в арт-терапию совместно с ребенком, можно стимулировать психоэмоциональное развитие ребенка.

Во-первых, арт-терапия имеет огромное влияние на развитие коммуникации между воспитанником и родителем путем использования детско-родительских механизмов взаимодействия, активизирующихся при совместных занятиях.

Во-вторых, совместная работа способствует развитию взаимного доверия и навыков участия в совместной деятельности, соблюдению очередности действий, развитию близости и взаимной привязанности, а также получению эмоционального слияния детей и родителей.

С целью помочь родителям использовать арт-терапию, как решение психологических проблем и процесса раскрытия творческого потенциала детей, можно использовать активные формы и методы работы с родителями:

- индивидуальные (консультирование, просмотр родителями открытых мероприятий в видеозаписи, консультирование через электронную почту, занятия с родителем и ребенком);

- групповые (анкетирование, родительские собрания, практические занятия с родителями, круглый стол, тренинг, проведение открытого занятия);
- наглядно-информационные (оформление информационно-методических стендов, издание брошюр, памяток, оформление мультимедийных презентаций, создание психологом личного сайта).

Имея определенный опыт, можно сделать вывод о важности использования разнообразных форм работы, которые дают следующие результаты: родители из "зрителей" и "наблюдателей" становятся активными участниками встреч, мастер-классов и помощниками педагогов, создается атмосфера взаимоуважения. Позиция родителей, как воспитателей, становится более гибкой. Родители могут ощущать себя более компетентными в воспитании детей. А при возникших трудностях могут свободно прийти за помощью к педагогу-психологу и поделиться своими переживаниями, связанными с воспитанием ребенка.

Литература

1. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы / Л. И. Акатов.- М.: Владос. 2003 год.-225 с.
2. Гнездилова, О. Н. психологические аспекты инновационной деятельности педагога / / Психологическая наука и образование. - 2006 год. - №4. - 61- 65 с.
3. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. — СПб.: Речь, 2006. — 160 с, илл.
4. Киселева, М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М.В. Киселева. — Речь, 2007. — 336 с.

Использование нейропсихологических технологий в коррекции речевых нарушений

Гарькова Ю.П.,

КОУ «Излучинская школа-интернат»,
пгт Излучинск

Каждый год увеличивается количество детей, имеющих нарушения в развитии. Возникают трудности при усвоении программного материала и не потому, что дети не желают воспринимать материал, а в следствие недоразвития и/или особенностей развития головного мозга современных детей. Наши дети очень мало общаются со сверстниками, взрослыми, также как и взрослые дети увлечены современными гаджетами. Дети мало гуляют, нет физической нагрузки, целыми днями находятся дома, смотрят телевизор или играют в компьютер. Отсюда возникают многочисленные проблемы в развитии, как общей моторики, мелкой моторики, так и в речи. Чтобы помочь детям преодолеть имеющиеся нарушения, логопеды применяют в своей работе нейропсихологические методы.

Нейропсихология - наука, работающая на стыке психологии, медицины и физиологии, изучающая мозговую организацию психических процессов: внимания, памяти, восприятия, речи, мышления, моторики и эмоционального реагирования.

Первые нейропсихологические исследования, проводились ещё в 20-е годы Л.С. Выготским. Но основная заслуга создания нейропсихологии, как самостоятельной отрасли принадлежит А.Р. Лурия. В 70-е годы XX века по инициативе А.Р. Лурия стало формироваться новое направление - нейропсихология детского возраста. Систематическое нейропсихологическое исследование детей в возрасте от 5 до 15 лет с локальными мозговыми поражениями, проведённое Э.Г.Симерницкой (1978, 1985), обнаружило, что на разных этапах онтогенеза поражение одного и того же участка мозга проявляется по-разному. Были выделены три возрастные группы (5-7 лет, 7-12 лет, 12-15 лет) каждая из которых характеризуется разными симптомами. Наибольшее отличие от "взрослой" симптоматики обнаружили дети от 5 до 7 лет. Определенные факты указывают на качественное различие механизмов межполушарного взаимодействия и межполушарной асимметрии у взрослых и детей. Как вербальные, так и невербальные (зрительно-пространственные) функции в детском возрасте имеют иную мозговую организацию, чем у взрослых.

Одна из важнейших задач, которую решает детская нейропсихология - разработка подходов к пониманию закономерностей процесса формирования и усвоения знаний и навыков у детей, а также к изучению внутренних механизмов обучения в норме и при патологии психических процессов.

Речь - это высшая психическая функция, которая является основным средством выражения мысли. Речь реализуется сложными структурными образованиями, в которые объединены центральный и периферический отдел головного мозга.

Нейропсихологи утверждают, что нарушения межполушарного взаимодействия является одной из причин недостатков речи, чтения, письма.

Межполушарное взаимодействие - это особый механизм объединения левого и правого полушария в единую интегративную, целостно работающую систему. Развитие межполушарных связей построено на упражнениях и играх, в ходе которых задействованы оба полушария мозга. Одним из вариантов межполушарного взаимодействия является работа двумя руками одновременно, в процессе чего активизируются оба полушария, и формируются сразу несколько навыков: согласованность движений рук и глаз.

Также во время упражнения отрабатывается правильное произношение звука и согласованность работы органов артикуляции. Как показывает практика, развитие моторных функций тесно связано с развитием речевых процессов. То есть, чтобы у ребёнка развивалась речь, нужно сформировать и развить проприоцептивное восприятие (крупную и мелкую моторику).

Информация, которую мозг получает от мышц, сухожилий и суставов нашего тела, называется проприоцептивной. От рецепторов нервные волокна проводят импульсы через спинной мозг, продолговатый мозг в мозжечок (это бессознательный уровень движений) и постцентральную (теменную) кору (это произвольный уровень, как раз то, что относится к диспраксии). Также имеются связи с ретикулярной формацией, которая влияет на внимание.

Проприоцепция формирует:

- чувство позы (понимание, где сейчас находится рука, где нога, как перенести свой вес с одной конечности на другую);
- чувство силы (какое усилие нужно приложить, чтобы написать на бумаге букву или чтобы бросить мяч);
- чувство движения (координация содружественных движений в теле, направление, точность, ловкость).

Если говорить кратко, то проприоцепция обеспечивает схему тела, а у детей схема тела - это основа образа "Я" и понимания взаимоотношений между людьми, осознания себя как субъекта этих отношений. Именно поэтому так важно обеспечивать ребёнку опыт физического контакта, телесные игры (это любые игры, задействующие глубокую чувствительность).

В этом году в казённом общеобразовательном учреждении "Излучинская школа-интернат" (далее - школа) прибавилось воспитанников и обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи. После изучения и проведения нейропсихологического обследования детей выяснилось, что у всех есть не только нарушения речи, но и сенсорные нарушения проприоцептивного восприятия, это моторная неловкость, напряженность. Дети не могут подпрыгивать на двух ногах, не говоря уже про одну ногу; не могут играть с мячом, подкидывать и ловить его; не ориентируются в схеме своего тела.

После обследования воспитанников и обучающихся 1 дополнительного класса школы были апробированы несколько технологий на занятиях с детьми, которые проводятся каждый день по 20 минут с ребёнком.

Для развития речевого дыхания используется фонетическая ритмика: ребята встают в круг и выполняют движения с проговариванием коротких стихов, скороговорок. При этом движения должны выполняться симметрично обеими руками, в такт музыкальному сопровождению.

Для развития проприоцептивного восприятия можно использовать следующие упражнения:

Упражнение 1 (на массажном коврике)

- на полу в кабинете выкладываются массажные коврики, ребёнок выполняет упражнения без обуви: сначала проходит по коврикам, приступая на каждый двумя ногами;

Упражнение 2 (на массажном коврике)

- упражнение усложняется: ребёнок прыгает на двух ногах на каждый коврик, руки удерживает на поясе;

Упражнение 3 (на массажном коврике)

- упражнение ещё усложняется: ребёнок, прыгнув на коврик, должен хлопнуть в ладоши и произнести слог на отработываемый звук. Можно это упражнение выполнять с мячом: прыгнуть на коврик, подкинуть мяч и поймать его, затем произнести слог или слово на отработываемый звук.

Такие упражнения детям очень интересны и эффективны в развитии проприоцептивного восприятия. По наблюдениям дети становятся более моторно раскрепощёнными. Некоторые научились подпрыгивать на двух ногах, но им ещё требуется большое усилие. Пять из одиннадцати воспитанников научились подкидывать мяч, но не всегда могут его поймать.

Для развития межполушарных связей полезно выполнять артикуляционные упражнения параллельно с руками. Например, артикуляционное упражнение "Блинчик". Ребёнок открывает рот, формирует позу языка и параллельно выполняет упражнение с кистью руки: кисть руки развёрнута ладонной поверхностью, когда ребёнок выполняет упражнение, ладонь развёрнута, затем ребёнок прячет язык, а кисть сжимается в кулак.

На занятиях можно использовать кинезиологические упражнения:

1) упражнение "Ладонка-кулачок": обе руки лежат на столе или коленях ладонями вниз, затем одну ладонь нужно сжать в кулак. Одновременно разжать кулак, а другую ладонь сжать в кулак, поменять руки. Движения по мере усвоения можно ускорять, но следить за тем, чтобы сжатия-разжатия производились попеременно;

2) упражнение "Ладонка-ребро": обе руки лежат на столе или коленях ладонями вниз, одна рука лежит ребром тыльной области. Одновременно положить руку ладонкой вниз, а другую повернуть ребром, поменять руки. Движения по мере усвоения можно ускорять, но контролировать, чтобы движения производились попеременно;

3) упражнение "Ладонка-кулачок-ребро": три положения руки на плоскости стола или на коленях последовательно сменяют друг друга. Распрямлённая ладонь на плоскости стола, ладонь на плоскости, сжатая в кулак, ладонь ребром на плоскости стола. Выполняется упражнение сначала правой рукой (учитывать ведущую руку ребёнка), потом - левой, затем - двумя руками вместе по 8-10 раз. Сначала можно давать команды и выполнять действие. Затем для развития внимания, слухового восприятия, задание меняется, то есть, педагог говорит: "Выполняй движения так, как я говорю, а не так, как показываю", - и ребёнок внимательно прислушивается к командам;

4) упражнение "Цепочка из пальчиков": сначала цепочка выполняется указательным и большим пальцами, а затем упражнение усложняется, и выполняется поочерёдно указательным, средним и т.д. Задание выполняется в прямом и обратном порядке (от мизинца к указательному пальцу). Вначале упражнение выполняется на каждой руке отдельно, а потом сразу двумя руками. При этом можно отработывать заданный звук, или произносить скороговорку, заучивать стихотворение.

Также эффективно используется для детей пальчиковая гимнастика с движением "Мы капусту режем". Такую гимнастику можно проводить на массажных ковриках "травке", что способствует активизации важных точек ладоней. Также можно использовать игры с Су-Джок шариками - это массаж пальцев рук и кинезиологические упражнения (перебирая шарик пальчиками сначала правой руки, потом левой и обеими руками одновременно).

Младшие школьники с интересом выполняют такие упражнения, как:

- упражнение "Нанизывание фигур": ребёнок, надевая фигуру на верёвочку, называет цвет фигуры, форму; после выполнения задания считает, сколько фигур всего получилось (при условии, что ребёнок умеет считать);

- игра "Весёлые пальчики": ребёнок кладёт ладошки на лист бумаги, ладошки с пальчиками обводятся, затем нужно раскрасить ногти на нарисованных ладошках разными цветами; рядом с пальчиками кладутся картинки, и ребёнок называет картинку и поднимает пальчик. Эта нейроигра способствует развитию мелкой моторики, а также активизирует работу межполушарного взаимодействия.

При применении на занятиях таких игр/упражнений отмечено, что у детей появилась положительная динамика в развитии моторной координации, усидчивость во время занятия, ребёнок легче и быстрее воспринимает инструкции педагога и выполняет задания.

Эти и многие другие упражнения могут помочь специалисту не только воспользоваться обходными путями при коррекции нарушений речи у детей дошкольного и школьного возраста, но и внести разнообразие в работу, сделать коррекционные занятия для ребёнка значительно интереснее, повысив тем самым результативность работы.

Таким образом, использование нейропсихологических методов и приёмов способствует преодолению и коррекции нарушений, имеющих у детей (интеллектуальных, речевых, двигательных, поведенческих расстройств) и способствует созданию базы для успешного преодоления психоречевых нарушений, дает возможность логопедам более качественно проводить свою работу.

Литература

1. Александров О.А. Проприоцепция / О. А Александров. - [электронный] URL: <http://emberint.ru/articles/propriocepciya/> (дата обращения 10.03.2020).
2. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения/ Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева непосредственный // Нейропсихология сегодня. - М., 1995. - С. 160-170.
3. Баранская Л.Т. Нейропсихология: учебное пособие / Л.Т. Баранская, Е.В Павлова. - Екатеринбург: УГМУ. 2020. - 115 с.
4. Большая книга почемучек. - Москва: Махаон, 2012. - 495 с.
5. Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных / Ж.М. Глозман - Москва.: Смысл, 2012. - 264 с.
6. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб заведений / Ж.М. Глозман - Москва: Издательский центр "Академия". 2009. - 272 с.
7. Ломтатидзе О.В. Общая психология: Сенсорно-перцептивные процессы: практикум [учеб. -метод. пособие] / О.В. Ломтатидзе, А.С. Алексеева; М-во

- образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. - Екатеринбург: Из-во Урал. ун-та, 2016. - 76 с.
8. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - Москва: Издательский центр "Академия", 2002. - 384 с.
 9. Марковская И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика / И.Ф. Марковская - Москва: Компенс-центр, 1993. - 198 с. - Текст: непосредственный.
 10. Поцепун. Л. Пять интересных экспериментов над своим телом / Л. Поцепун. [электронный]- URL.: <http://tsvetyzhizni.ru/tematicheskie-zanyatiya/5-interesnykh-nauchnykh-eksperimentov-nad-svoim-telom-kotorye-budut-interesny-detyam-i-vzroslym.html> (дата обращения 10.03.2020).
 11. Ротенберг Р. Раста здоровым (детская энциклопедия здоровья) / Р. Ротенберг - Москва: Физкультура и спорт, 1992. - 591 с.
 12. Семаго Н.Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго - Москва: АРКТИ, 2000. - 208 с.
 13. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие / А.В. Семенович - Москва: Генезис. 2017. - 474 с.
 14. Симерницкая Э.Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости / Э.Г. Симерницкая // Нейропсихология сегодня. - Москва. 1995. - С. 154-160.

Организация социально-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ (интеллектуальная недостаточность)

Герасимова О.С.,
социальный педагог МБОУ С(К)ОШ №60
г. Челябинск

Недоразвитие познавательной, эмоционально-волевой и личностной сфер, обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляется не только в качественных и количественных отклонениях от нормы, но и в глубоком своеобразии их социализации.

Обучающиеся с ОВЗ (интеллектуальная недостаточность) способны к развитию, хотя оно и осуществляется замедленно, атипично, а иногда с резкими изменениями всей психической деятельности ребенка, только при организации специально созданных условий. При этом, несмотря на многообразие структуры данного нарушения, перспективы образования детей с интеллектуальной недостаточностью predeterminedены, в основном, степенью выраженности недоразвития интеллекта.

Для удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ОВЗ необходимо реализовывать личностно-ориентированный подход к воспитанию и обучению обучающихся. В свою очередь, это позволит формировать возрастные социальные и психологические новообразования и корректировать высшие психические функции в процессе изучения обучающимися учебных предметов, а также в ходе проведения коррекционно-развивающих и просветительно-профилактических занятий.

На базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) № 60 г. Челябинска» реализуется работа социального педагога с детьми и их родителями (законными представителями).

Технология работы социального педагога с семьей ребенка с особыми образовательными потребностями включает оказание социально-педагогической помощи, правовое консультирование родителей, содействие в оказании материальной и бытовой помощи, оказание помощи родителям во взаимодействии с различными центрами и социальными учреждениями. Основным концептуальным принципом социально-педагогической деятельности с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии, является единство действий семьи и образовательного учреждения.

Для максимального использования потенциальных способностей ребёнка, адекватным возможностям, которые раскрываются в процессе воспитания и обучения, обучающемуся важно, чтобы социально-педагогическое воздействие осуществлялось в системе и комплексно: специалистами службы сопровождения (социальный педагог, педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед), учителями-предметниками, педагогами дополнительного образования.

Процесс организованного сотрудничества социального педагога с семьёй включает в себя следующие направления работы.

1. Изучение и описание обращений родителей или педагогов за помощью.

В нашем образовательном учреждении, ведётся журнал запросов от педагогов к любому из специалистов службы сопровождения. Если поступает

запрос от классного руководителя или педагога-предметника непосредственно к социальному педагогу, то социальный педагог начинает работу с учащимся, в отношении которого поступил запрос. Также к социальному педагогу обращаются родители, для решения возникающих проблем в вопросах воспитания и взаимодействия со своими детьми. Все беседы, консультации с обучающимся и его семьёй, фиксируются в журнале консультаций социального педагога.

2. Определение общих проблем семьи и её особенностей.

Социальный педагог ведёт работу по сбору и непрерывному обновлению банка данных семей следующих категорий: ТЖС (трудная жизненная ситуация); СОП (социально опасная ситуация), опекаемых детей; детей, оставшихся без попечения родителей (детский дом); детей, содержащихся в СРЦ (социально-реабилитационный центр), куда временно попадают учащиеся изъятые из семей; детей, обучающихся на дому. Также социальный педагог осуществляет повышенный контроль за семьями обучающихся, которые были замечены в употреблении никотиносодержащих веществ, алкоголя и других запрещённых веществ, семьями, в которых родители не осуществляют должный уход и присмотр за детьми.

3. Изучение семьи.

Каждый обучающийся в нашей школе имеет свою историю семьи, которая отражена в личной и медицинской документации. Социальный педагог изучает документацию, содержащуюся в личном деле, а также медицинскую карту и заключение ПМПК, в котором отражен актуальный уровень развития ребёнка. Является семья полной или неполной, благополучной или нет, состоит ли семья на каком-либо виде учёта, получает ли семья социальную поддержку от государственных органов или общественных организаций.

4. Изучение социально-экономического аспекта жизнедеятельности семьи (размер семьи, состав семьи, уровень образования родителей, социальный статус семьи).

В начале каждого учебного года в нашем образовательном учреждении проводится анкетирование родителей. Проводят его классные руководители, с дальнейшим заполнением социального паспорта класса. По результатам этого анкетирования, социальным педагогом школы каждый год обновляется социальный паспорт школы, в этом документе отражаются все аспекты жизнедеятельности семей: размер семьи, состав семьи, уровень образования родителей, социальный статус семьи.

5. Обследование условий проживания семьи.

Обследование жилищных условий семей происходит:

- по запросу классного руководителя (если у него появились предположения о неблагополучии в семье или ненадлежащем уходе и присмотре за ребёнком);
- в рамках межведомственных акций;
- в рамках межведомственного взаимодействия (с привлечением специалистов отдела опеки, инспекторов ОДНи т.д.);
- в соответствии с планом мероприятий социального педагога.

Документом, подтверждающим обследование жилищных условий, является акт обследования жилищных условий, подписанный всеми заинтересованными лицами.

6. *Определение внутренних ресурсов семьи: наблюдение форм ответных реакций родителей при общении со специалистами и педагогами (молчат, рассказывают, ссорятся, ведут себя агрессивно, не доверяют и т.д.).*

7. *Определение внешних ресурсов семьи: изучение социального окружения семьи, наличие помощи семье от государственных и общественных организаций.*

В работе социального педагога с семьёй эффективно применяются следующие методы:

Метод изучения документации – изучение личных дел обучающихся, их медицинской документации, а также индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов, которые составляются на основании первичных обследований ребёнка всеми специалистами службы сопровождения школы.

Метод наблюдения – социальный педагог, классный руководитель постоянно наблюдает за общением ребенка, его поведением в семье, в школе, на уроке, перемене, в общении со сверстниками и педагогами, его внеурочной деятельности.

Метод беседы – метод, позволяющий в доверительной обстановке выяснить причины проблем в семье, дезадаптации ребенка в школе, наметить пути их решения.

Метод убеждения – помогает убедить родителей в необходимости тех или иных действий семьи в интересах детского развития.

Отражением системы и комплексного подхода по социально-педагогическому сопровождению обучающихся с особыми образовательными потребностями, в нашем образовательном учреждении, является индивидуальный коррекционно-развивающий маршрут обучающегося, который заносится в Индивидуальную карту развития ребёнка. Социальный педагог вносит и ежегодно обновляет сведения об обучающемся и его семье, а также прописывает в индивидуальном коррекционно-развивающем маршруте план по социально педагогическому сопровождению ученика.

Индивидуальные карты развития на каждого обучающегося хранятся в файлообменнике внутришкольной сети, в которой любой педагог, находящийся на любом автоматизированном месте учителя в школе, может открыть Индивидуальную карту развития ребёнка, ознакомиться со всей информацией о ребёнке, его семье, а также с его ИКР- маршрутом. Это позволяет наиболее эффективно выстроить коррекционно-развивающую и просветительско-профилактическую работу с обучающимися.

Помимо этого, социальным педагогом осуществляется взаимодействие с другими субъектами оказания помощи детям с ОВЗ и различными представителями общественных организаций.

Осуществляя деятельность в данном направлении, социальный педагог оказывает помощь в составлении планов социально-педагогической реабилитации, взаимодействуя с различными специалистами, в решении проблем данной категории детей (специалисты отдела опеки и попечительства, инспекторы ОДН, специалисты СРЦ и т.д.).

Большую работу социальный педагог ведёт в направлении профориентации. Для этого очень важно знать интересы ребенка, его склонности, ресурсные возможности. В нашем образовательном учреждении, для учеников 4-го класса, проводятся профессиональные пробы (погружение в каждое из трёх направлений трудового обучения реализуемых в школе) – растениеводство, штукатурно-малярное дело и швейное дело. Исходя из

результатов профессиональных проб обучающегося, социальный педагог, в процессе беседы, помогает ребёнку сделать выбор в профессиональном самоопределении.

Таким образом, основная работа социального педагога с обучающимися с особыми образовательными потребностями направлена на социальную адаптацию ребёнка, его дальнейшее приспособление к жизни, помощь семье в принятии такого ребёнка и эффективном с ним взаимодействии. Необходимо, используя все познавательные возможности детей, развить у них жизненно важные навыки, чтобы, став взрослыми, они могли самостоятельно себя обслуживать, выполнять необходимую работу, жить в семье и в трудовом коллективе. Комплексная системная работа педагогического коллектива МБОУ С(К)ОШ № 60 направлена на оказание помощи детям с особыми образовательными потребностями и их семьям. Итогом такой помощи будет являться способность ребёнка перейти на новый уровень социального функционирования, который позволит расширить круг его взаимоотношений и создаст условия для социализации ребёнка в изменяющемся мире.

Литература

1. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. И. Акатов. - М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003. - 326 с.
2. Гончарова, Е.Л., Кукушкина О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями [электронный ресурс] / Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. – режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami>.
3. Одоевцева, Л.Г. Методические рекомендации для педагогических работников образовательных учреждений по организации работы с семьями, находящимися в опасном положении или трудной жизненной ситуации / Л.Г.Одоевцева. - Челябинск, 2018.-48 с.

Применение кинезиологических упражнений в работе с детьми с особыми образовательными потребностями

Глазова М.Ф.,
МКОУ «Крыловская СОШ»,
МО Красноуфимский округ, с. Крылово

Коррекционная работа с детьми с особыми образовательными потребностями представляет сложную проблему для специалистов, так как данная группа детей характеризуется различной природой дефекта и неоднородностью клинических проявлений.

Перед специалистами стоит задача поиска наиболее эффективных методов компенсации патологии, которая обеспечивала бы социализацию ребёнка с нарушением, позволяла бы в игровой форме формировать мотивы, волевые качества, необходимые для продолжительной работы, дающей стабильные результаты. Одним из таких методов является развитие межполушарного взаимодействия, который называется кинезиология.

Кинезиология – наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определённые двигательные упражнения. Эти упражнения позволяют создать новые нейронные сети и улучшить межполушарное взаимодействие, которое является основой развития интеллекта. Развитие головного мозга ребёнка начинается внутриутробно и активно продолжается после рождения.

Успешность развивающей работы во многом зависит от своевременного развития межполушарных связей, а сензитивным периодом для развития является дошкольный возраст, когда кора больших полушарий еще не окончательно сформирована. К этому утверждению пришли в ходе практических экспериментов ученые Н.А. Бернштейн (теория уровней организации движений), А.Р. Лурия (теория СДЛ ВПФ), Л.С. Цветкова, М.М. Кольцова, Л.В. Фомина (принципы нейропсихологий детского возраста), Ф. Бильгоу, П. Денисон и др. [9, С.3].

По исследованиям физиологов правое полушарие головного мозга – гуманитарное, образное, творческое – отвечает за тело, координацию движений, пространственное и кинестетическое восприятие. Левое полушарие головного мозга – математическое, знаковое, речевое, логическое, аналитическое. Оно отвечает за восприятие слуховой информации, постановку целей и построение программ. Единство мозга складывается из деятельности двух полушарий, тесно связанных между собой системой нервных волокон (мозолистое тело).

Основное развитие межполушарных связей формируется у девочек до 7 лет, у мальчиков до 8,5 лет. Совершенствование интеллектуальных и мыслительных процессов необходимо начинать с развития движений пальцев и тела.

С целью выявления исходного уровня развития межполушарного взаимодействия и, в дальнейшем, для определения уровня сложности кинезиологических упражнений, необходимо предварительно провести диагностику по следующим методикам:

1. Шкала оценки психомоторного развития Николая Ивановича Озерецкого.

2. Проба Н.И. Озерецкого на динамический праксис «Кулак—ребро—ладонь».

3. Степень сохранности премоторной зоны. Проба на перебор пальцев.
5. Исследование орального праксиса.
6. Речевой вариант пробы Хеда.
7. Ритмы. Исследование сукцессивных функций.

Кинезиологические упражнения можно использовать как на коррекционно-развивающих занятиях в качестве динамических пауз, так и перед занятиями, как организующее звено, настраивающее детский организм на плодотворную работу.

Для достижения максимально возможных результатов коррекционно-развивающей деятельности необходимо соблюдение следующих условий:

- кинезиологическая гимнастика проводится в первой половине дня в течение 10-20 минут;
- упражнения выполняются в спокойной, доброжелательной обстановке;
- кинезиологическая гимнастика проводится ежедневно, без пропусков;
- от детей требуется точное выполнение с дальнейшим усложнением и ускорением темпа;
- при составлении комплекса упражнений важно учитывать возрастные возможности и индивидуальные особенности ребенка;
- не рекомендуется проводить работу с ребенком в период болезни и в течение 5-7 дней после, так как в этот период организм ребёнка и его нервная система ослаблены [9, С.4].

Гимнастика с элементами кинезиологии включает в себя массаж (самомассаж), телесные упражнения, растяжки, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, упражнения для развития мелкой моторики рук, упражнения с ложками, упражнения с «закодированными» гласными звуками.

Кроме того, можно использовать на занятиях рисование двумя руками, которое направлено на развитие межполушарных связей, расширение поля зрительного восприятия, развитие пространственных представлений, мелкой моторики, способности к произвольному самоконтролю.

Односторонние, перекрестные (реципрокные) телесные упражнения – развивают межполушарное взаимодействие, снимают непроизвольные, непреднамеренные движения и мышечные зажимы.

Растяжки нормализуют гипертонус (неконтролируемое чрезмерное мышечное напряжение) и гипотонус (неконтролируемая мышечная вялость).

Дыхательные упражнения улучшают ритмы, повышают энергетическое обеспечение деятельности мозга, успокаивают, снимают стресс. Умение произвольно контролировать дыхание развивает самоконтроль над поведением, эмоциями, речью, движениями.

Глазодвигательные упражнения позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма.

Упражнения с «закодированными» гласными звуками, которые сопровождаются движениями, способствуют развитию межполушарного взаимодействия, развивают внимание и память. Можно использовать разноцветные перчатки с изображениями различных персонажей.

Массаж (самомассаж) - воздействует на биологически активные точки. Особенно эффективным является массаж (самомассаж) кистей, пальцев рук и ушных раковин. Для массажа (самомассажа) можно использовать массажные мячи Су-Джок, ложки.

Упражнения на релаксацию - способствуют расслаблению, снятию физического и интеллектуального напряжения, формированию эмоционального благополучия и укреплению нервной системы ребенка.

При подборе атрибутов для выполнения упражнений используются знания о влиянии цвета на психические процессы:

- красный цвет - активизирует, повышает работоспособность;
- оранжевый, розовый – рекомендуются при подавленном настроении, оказывает тонизирующее действие;
- жёлтый – нейтрализует любой негатив;
- синий – символизирует душевный покой и умиротворение. Этот цвет и его оттенки расслабляющее действуют на человека, снимают душевное напряжение и усталость; считается самым благоприятным для умственной работы;
- зелёный – успокаивающий.

Важное значение имеет правильно подобранная музыка. Так, ритмичная, быстрая, громкая музыка оказывает стимулирующее и тонизирующее действие, аналогичное влиянию красного, желтого, оранжевого цветов. Медленная, плавная негромкая музыка оказывает успокаивающее и расслабляющее действие, как зеленый, голубой, синий цвета.

Кинезиологические методы влияют не только на развитие умственных способностей и физического здоровья, они позволяют активизировать различные отделы коры больших полушарий, что способствует развитию способностей человека и коррекции проблем в различных областях психики. Применение данного метода позволяет улучшить у ребенка память, внимание, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю.

Таким образом, кинезиология – это методика сохранения здоровья путём воздействия на мышцы тела, т.е. путём физической активности. Она является частью образовательной и коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Анварова, И.И. Кнопки мозга: развитие умственных способностей ребенка // методическое пособие для педагогов и родителей детей дошкольного возраста / Анварова И.И., Калябина А.А., Михляева Л.В . - Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2018.106 с.
2. Владимирова, С.В. Использование элементов кинезиологии в системе коррекционной работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи в группах компенсирующей направленности / Владимирова С.В., Свердловва С.В. - [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://kolosok.moy.su/dokument/Obrazovanie/kineziologija.pdf>
3. Волкова, С.Н. Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / С.Н. Волкова. - М.: ВЛАДОС,2003.704 с.
4. Лауткина, С.В. Логопсихология / С.В.Лауткина. - Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007.150с.

5. Крупенчук, О.И. Движение и речь. Кинезиология в коррекции детской речи / О.И.Крупенчук. - СПб.: Литера, 2019.48 с.
6. Крупенчук, О.И. Логопедический массаж ложками / О.И.Крупенчук. - СПб.: Литера, 2014. 48 с.
7. Нормативная база современного дошкольного образования // санитарные правила и нормы. М.: Просвещение, 2014. 79 с.
8. Сиротюк, А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников / А.Л. Сиротюк. - М: ТЦ Сфера, 2001. 48 с.
9. Трясорукова, Т.П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей: нейродинамическая гимнастика Т.П. Трясорукова. - Ростов н/ Д: Феникс, 2019. 32 с.
10. Колганова, В.С. Нейропсихологические занятия с детьми в 2 ч. Ч. 1. / Колганова В.С., Е.В. Пивоварова . М.: Айрис-пресс, 2019. 416с.
11. Колганова В.С. Нейропсихологические занятия с детьми в 2 ч. Ч. 2. / Колганова В.С., Е.В. Пивоварова . - М.: Айрис-пресс, 2019. 144 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. // Екатеринбург: Ажур, 2014. 24 с.
13. Филичева, Т.Б. Логопедия. Теория и практика / Т.Б.Феличева. - М.: Эксмо, 2019. 608с.

Проектно-исследовательская деятельность и участие в конкурсах детей с ограниченными возможностями здоровья

Глызина Е.П.,
педагог-психолог МБОУ Сюмсинская СОШ
Удмуртская Республика, Сюмсинский район, с. Сюмси

*Человек, который смог сдвинуть гору,
начинал с того, что перетаскивал
с места на место мелкие камешки.
Китайская поговорка*

В условиях модернизации образования традиционное обучение не всегда является эффективным. Обучающиеся не могут реализовать полученные знания в практической жизни. В век информационно-коммуникационных технологий одним из самых важных умений школьника становится умение найти информацию, переработать её и использовать в определенных целях. Для этого применяются различные педагогические технологии.

Использование современных образовательных технологий обеспечивает гибкость образовательного процесса, повышает познавательный интерес учащихся, способствует коррекции недостатков развития, творческой активности. Благодаря внедрению в образовательный процесс современных технологий обучения, дети с ограниченными возможностями здоровья имеют шанс приобрести необходимые умения и навыки для дальнейшей жизни и успешной адаптации в обществе, повысить уровень мотивации к обучению.

Действенным средством повышения учебной мотивации для детей с ОВЗ является проектная и исследовательская деятельность. Это позволяет развивать познавательный интерес, умение самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, проявлять компетенцию в вопросах, связанных с темой исследовательского проекта, развивать критическое мышление.

Данный метод позволяет формировать такие личностные качества, как:

1. Умение работать в команде, самостоятельно принимать решение, производить анализ деятельности.
2. Меняется роль обучающихся: они становятся активными участниками процесса реализации проекта или сбора данных для исследования, а не пассивными слушателями.
3. У детей вырабатывается свой собственный взгляд на информацию.
4. Создаётся возможность для профессионального самоопределения.

Проектная и исследовательская деятельность — эффективный метод познания закономерностей и явлений окружающего мира. Это особенно актуально в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Учащиеся вовлекаются в активный познавательный и творческий процесс, учатся применять свои знания в новых условиях, ориентироваться в мире информации. Научно-исследовательская деятельность развивает память ребенка, активизирует его мыслительные процессы, дает учащимся реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и средой обитания.

Задачи проектной деятельности, в процессе обучения детей с ОВЗ, заключаются в том, чтобы развивать у учащихся умение размышлять, анализировать, сравнивать, расширять их представление об окружающем мире через собственную опытно-исследовательскую деятельность, развивать понимание взаимосвязей в природе, воспитывать стремление сохранять и оберегать природу, видеть ее красоту, соблюдать правила поведения в ней.

Необходимо создать для детей с ОВЗ, с разным уровнем развития познавательных потребностей и возможностей, такую образовательную среду, которая будет способствовать развитию у ребёнка исследовательского отношения к миру и самому себе, становлению исследовательских позиций. Востребованной в обучении является исследовательская деятельность учащихся, которая создаёт условия для формирования познавательной активности учащихся и тем самым способствует развитию и индивидуализации личности ребёнка. Психологи утверждают, что ребёнок, в силу своей природной любознательности, познаёт окружающий мир только в процессе взаимодействия с ним.

Одним из эффективных способов является систематическое применение проблемно-исследовательского метода в процессе обучения. Психолого-педагогическим основанием данного метода является моделирование в учебном процессе естественного процесса познания ребёнком окружающего мира. Для того, чтобы открытие состоялось, чтобы получение нового знания психологически переживалось как открытие, ребёнку необходимо самостоятельно обозначить проблему исследования или проекта.

Целью психолого-педагогической деятельности в МБОУ Сюзунской СОШ является создание и реализация условий для формирования и развития исследовательских умений и навыков учащихся, способствующих развитию индивидуальности и их творческой самореализации.

Педагогом-психологом учащиеся с ОВЗ задействованы в исследовательскую и проектную деятельность, в проекты: «Вслух», «Сказочное путешествие», «Литературная гостиная», «ТРИТ – талант, творчество и территория здоровья» и исследовательские работы: «Почему домашние утки не летают?», «Сравнение утки и гуся на домашнем подворье», «Наблюдение за жизнью сизого голубя». В таблице можно увидеть успешность участия обучающихся в различных конкурсах.

Таблица 1. - Участие в различных творческих и научных конкурсах детей с ОВЗ

Результат	2020-2021 учебный год	2021-2022 учебный год
Диплом(сертификат) участия/лауреата	5	3
Диплом I степени	1	1
Диплом II степени	2	2
Диплом III степени	-	1

В результате совместной опытно-исследовательской работы в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдается положительное влияние эксперимента на эмоциональную сферу учащегося, развитие его творческих способностей, формирование трудовых навыков и укрепление здоровья за счет повышения общего уровня познавательной активности ребенка.

Таким образом, основным ресурсом в организации и внедрении инклюзивного образования детей с ОВЗ является психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения. Оно рассматривается в контексте расширения возможностей самореализации и самоопределения ребенка с ОВЗ, адаптации его в коллективе сверстников и обществе в целом, как инструмент формирования самооценки школьника, а также психокоррекции стресса родителей ученика с ограниченными возможностями здоровья.

Вовлечение ребенка в работу над проектом или исследованием позволяет установить дополнительный коммуникативный контакт и определить дополнительные образовательные и личностные ресурсы ребенка, определиться с будущей профессией. И, следовательно, лучше подготовить его к самостоятельной жизни в обществе, поиску и установлению положительных, продуктивных социальных связей, состояться как полноценный, независимый и успешный член общества.

Литература

1. Коноплева, А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: монография / А.Н.Коноплева. - Мн.: НИО, 2017.
2. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /под ред. Н.М. Назаровой. Т. 3: Педагогические системы специального образования. М.: Изд. Центр «Академия», 2018.

Использование различных технологий в работе учителя-логопеда

Голдобова Н. А.,
учитель-логопед МБДОУ д/с "Сибирячок"
Сургутский район, п.г.т. Белый Яр

Инновационные технологии – это внедренные, новые, обладающие повышенной эффективностью методы и инструменты, приёмы, являющиеся конечным результатом интеллектуальной деятельности педагога «Арт-терапия» является средством свободного самовыражения в особой символической форме: через рисунок, игру, сказку, музыку - мы можем помочь человеку дать выход своим сильным эмоциям, переживаниям, получить новый опыт разрешения конфликтных ситуаций. Основная задача арт-терапии состоит в развитии самовыражения и самопознания человека через творчество и в повышении его адаптационных способностей.

Техники изо-терапии, используемые для развития речи:

- техника «кляксография»;
- пальцевая живопись;
- рисование мягкой бумагой;
- рисование тычком жёсткой полусухой кистью;
- рисование на стекле;
- ниткография;
- рисование на манке;
- техника рисования листьями, палочками, камушками, на песке, с помощью фребеля;
- техника отпечатывания ватой;
- техника «оттиск пробками»;
- рисование ладонями.

Телесноориентированные техники:

- биоэнергопластика – соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти руки;
- растяжки – чередование напряжения и расслабления в различных частях тела, нормализуют гипертонус и гипотонус мышц;
- упражнения для релаксации – способствуют расслаблению, самонаблюдению, воспоминаниям событий и ощущений, являются единым процессом;
- дыхательные упражнения – улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность.
- Пальцевый массаж
- массаж ладонных поверхностей каменными, металлическими или стеклянными разноцветными шариками;
- прищепочный массаж;
- массаж орехами, каштанами;
- массаж шестигранными карандашами;
- массаж чётками;
- массаж травяными мешочками;
- массаж камнями;
- массаж зондами, зондозаменителями;
- массаж Су-Джок.

Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для речевого развития личности, расширения сознания и совершенствования взаимодействия через речь с окружающим миром. Основной принцип сказкотерапии – целостное развитие личности, забота о душе. Куклотерапия – это раздел арт-терапии, использующий в качестве основного приёма психокоррекционного воздействия куклу, как промежуточный объект взаимодействия ребенка и взрослого. Цель куклотерапии – помочь сгладить переживания, укрепить психическое здоровье, улучшить социальную адаптацию, разрешить конфликтные ситуации в коллективной деятельности.

Мнемотехника – это система приёмов, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти путём образования дополнительных ассоциаций.

Мнемотехника помогает в развитии:

- связной речи;
- ассоциативного мышления;
- зрительной и слуховой памяти;
- зрительного и слухового внимания;
- воображения;
- ускорения процесса автоматизации и дифференциации поставленных звуков.

Информационная технология обучения – это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио-, видео средства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией.

Возможности использования ИТ (информационной технологии) в логопедии:

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">– повышение мотивации к логопедическим занятиям;– организация контроля развития и деятельности детей;– расширение сюжетного наполнения игровой деятельности;– возможность быстрого создания собственного дидактического материала;– визуализация акустических компонентов речи;– расширение спектра небральных заданий. | <ul style="list-style-type: none">– обеспечивают незаметный для ребёнка переход от игровой деятельности к учебной;– значительные возможности в развитии ВПФ: схематизация, символизация мышления; формирование планирующей функции мышления и речи;– повышение эмоционального тонуса;– более быстрый перевод изучаемого материала в долговременную память. |
|--|---|

Литература

1. Акименко, В.М. Развивающие технологии в логопедии / В.М. Акименко. - Ростов н/Д; изд. Феникс, 2011.
2. Акименко, В.М. Речевые нарушения у детей.- Ростов н/Д; изд. Феникс, 2008.

3. Акименко, В.М. Новые педагогические технологии: учебно-метод. пособие / В.М.Акименко. - Ростов н/д; изд. Феникс, 2008.
4. Баннов, А. Учимся думать вместе: Материалы для тренинга учителей / А.Баннов. — М.: ИНТУИТ.РУ, 2007.
5. Бахман, Е. В. Синквейны на уроках химии. Школа: день за днем / Е.В.Бахман. [электронный ресурс]. - режим доступа: <http://www.denza-dnem.ru/page.php?article=410>
6. Гин, А. Приемы педагогической техники – М.:Вита-Пресс, 2003
7. Душка, Н. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников Журнал «Логопед», №5 (2005).
8. Мордвинова, Т. Синквейн на уроке литературы. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [электронный ресурс]. - режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/518752/>
9. Написание синквейнов и работа с ними. Элементы инновационных технологий. МедБио (кафедра Медицинской биологии и генетики КГМУ) [электронный ресурс]. - режим доступа: <http://www.medbio-kgmu.ru/cgi-bin/go.pl?i=2293>
10. Педагогический словарь [электронный ресурс]. - режим доступа: <http://enc-dic.com/pedagogics/Pedagogicheskaja-Tehnologija-1271.html>
11. Терентьева, Н. Синквейн по «Котловану». / Н.Терентьева. Литература. Журнал «Первое сентября», №4 (2006).

Развитие детей с задержкой психического развития посредством хореографии

Головина А.В.,

МБУК ДО «ЕДШИ № 6 имени К.Е. Архипова»,
г. Екатеринбург

Задержка психического развития относится к разряду слабовыраженных отклонений в психическом развитии и занимает промежуточное место между нормой и патологией. Дети с задержкой психического развития не имеют таких тяжелых отклонений в развитии, как умственная отсталость, первичное недоразвитие речи, слуха, зрения, двигательной системы. Основные трудности, которые они испытывают, связаны, прежде всего, с социальной адаптацией и обучением. Последние несколько лет к проблеме задержки психического развития наблюдается повышенный интерес, вокруг нее ведется множество споров. Все это связано с тем, что само по себе такое отклонение в психическом развитии очень неоднозначно, может иметь множество различных предпосылок, причин и следствий. Явление, сложное по своей структуре, требует пристального и тщательного анализа, индивидуального подхода к каждому конкретному случаю [2, с. 3].

У детей с задержкой психического развития снижена способность планировать свою деятельность, умение предвидеть результат своей деятельности и соотносить с ним отдельные действия. Ребенок при выполнении какого-либо задания начинает работать «на авось», что приводит к многочисленным ошибкам [8, с. 23].

Основной целью коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития является создание оптимальных условий для развития эмоционально-волевой, познавательной, двигательной сфер, позитивных качеств личности ребенка. Коррекционно-педагогическое воздействие должно быть направлено на преодоление и предубеждение нарушений развития, а также на формирование определенного круга знаний и умений, необходимых для успешной подготовки детей к обучению в общеобразовательной школе [6, с. 19].

Какую помощь в развитии могут оказать педагоги дополнительного образования (педагоги-хореографы) ребенку с задержкой психического развития? Без преувеличения – огромную.

В настоящий момент во многих странах мира активно развивается арт-терапия – лечение искусством и творческим выражением, в том числе музыкой и танцем.

Среди большого числа видов эстетического и художественного воспитания детей – хореография занимает особое место. Как никакое другое искусство, хореография обладает большими возможностями, необходимыми для полноценного гармоничного и физического развития ребенка. Кроме физического воспитания, занятия хореографией положительно влияют на развитие творческих способностей, совершенствование детского творчества. Суть таких занятий, основанная, в частности, на коллективных действиях, является соединением изобразительных, музыкальных и других средств художественной выразительности. Дети часто взаимодействуют друг с другом, а это взаимодействие повышает уровень дисциплины, создается чувство

ответственности и товарищества. В будущем появляется уверенность, умение согласовывать движения с музыкой [7, с. 5].

В процессе занятия дети учатся выполнять движения в соответствии с характером, темпом, ритмом, формой. Занятия по хореографии для детей с ограниченными возможностями здоровья будут эффективны, если:

- учитываются особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья;
- особенности развития психомоторики, учет которых позволит более успешно осуществлять коррекционно-развивающую работу по хореографии;
- хореографическая лексика и музыкальный материал подобран и доступен для восприятия детей [7, с. 11].

Таким образом, методика проведения занятий хореографией для детей с нарушением интеллекта выстраивается с учетом, прежде всего, условий и показателей эффективности.

Цель таких занятий – формирование знаний в области хореографической культуры, развитие исполнительских способностей обучающихся. Кроме того, приобщение детей с нарушением интеллекта к искусству танца позволяет этим детям не только постичь эстетику движения, но и поможет решению одной из важных проблем коррекции психофизических нарушений.

В процессе занятий дети приучаются к сотворчеству, у них развиваются творческие способности. Обучающиеся осваивают также природу музыкально-танцевального искусства, у них развивается творческая инициатива, воображение, умение понять и передать характер музыки и содержание образа движения. На каждый год обучения предлагается определенный минимум умений, навыков, дается материал по некоторым разделам хореографии: ритмика, основы классического танца, основы русского народного танца, сюжетный танец.

Раздел «Ритмика» включает в себя знакомство с простейшими элементами музыкальной грамоты: исполнение хлопками, притопами ритмических рисунков некоторых музыкальных произведений; овладение простейшими навыками координации движений; развитие правильной осанки, гибкости, музыкальности.

Раздел «Основы классического танца» – это танцевально-тренировочные упражнения классического тренажа, формирующие у детей хорошую осанку, гибкость, координацию и культуру движений, что способствует подготовке двигательного аппарата к выполнению более сложных танцевальных комбинаций. Это начало тренировки суставного – мышечного аппарата.

Раздел «Основы русского народного танца» предполагает изучение богатства лексики, разнообразную манеру исполнения, многочисленные виды русского народного танца: хороводы, переплясы, пляски, кадрили; рассказ о значении танца в жизни русского народа.

Раздел «Сюжетный танец» – это детский танец на образы.

Раздел «stretch» (растяжка) - упражнения stretch-характера; игровой стрейтчинг.

На занятиях хореографии с детьми с задержкой психологического развития большое внимание уделяется координации движения ног с движениями корпуса, головы, рук. Каждое занятие строится по принципу чередования: упражнения плавные, мягкие чередуются с упражнениями быстрыми, резкими; динамикой музыкальных игр.

В музыкальном воспитании детей с задержкой психологического развития используются следующие упражнения: на освоение основных движений (ходьба, бег, прыжки и т.д.); на развитие отдельных групп мышц и подвижности суставов; на развитие ориентировки в пространстве; в танцевальных и плясовых движениях.

Помимо этого, используется ряд других упражнений, а именно: активизирующих внимание, развивающих мелкую моторику, формирующих музыкально-ритмическое чувство и т.д.

Упражнения, направленные на коррекцию стопы, состоят из различных видов ходьбы на полупальцах, на пятках, на внутренней и внешней стороне стопы. Перекаты с пятки на носок следует выполнять на всей ступне, создавая при этом для пальцев дополнительную работу. Помимо упражнений, к музыкально-ритмическим движениям относятся и танцы: парные, танцы с пением, хороводы, сюжетные, национальные, характерные.

Парные танцы использовать довольно сложно: они требуют координации движений партнеров в парах, а дети с задержкой психического развития часто выполняют такие движения каждый в своем темпе. И все же отказаться от них нельзя, так как правильно подобранный танец может многому научить: развить внимание, ориентировку в пространстве, чувство ритма, координацию движений, а еще – механизм подстройки движений к музыке и к движениям партнера. Использование сюжетных, национальных, характерных танцев зависит от состава группы и двигательных умений детей. Эти танцы обычно исполняются небольшой группой детей или индивидуально, а значит, легче решить, кому из детей удобнее их исполнять. Творчество в музыкальном воспитании предполагает развитие у детей творческого воображения, творческой активности, способности к импровизации музыкально-ритмических движений. Благодаря занятиям по развитию творческих способностей многие, раскрывая свой потенциал, становятся более уверенными и активными.

В результате занятий хореографией детям с задержкой психического развития удается достичь таких личностных результатов, как:

- активное включение в общение и взаимодействие со сверстниками на принципах сохранения и укрепления личного и общественного здоровья;
- проявление позитивных качеств личности и управление своими эмоциями в различных ситуациях риска нарушения здоровья в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми людьми;
- проявление дисциплинированности и упорства в образовательной деятельности для достижения значимых личных результатов при условии сохранения и укреплении личного здоровья;
- принятие и освоение социальной роли обучающегося, формирование и развитие социально значимых мотивов учебной деятельности;
- развитие адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении.

К предметным результатам, приобретаемым детьми на занятиях, относятся умения:

- двигаться в соответствии с характером, темпом и динамикой музыки, отличать начало и конец звучания музыкального произведения;
- ориентироваться в пространстве, легко и ритмично ходить и бегать по кругу, между предметами, воспроизводить несложный ритм и простые движения с предметами, выполнять игровые и плясовые движения, согласовывая движения рук с движениями ног и туловища;

- выполнять дыхательные упражнения;
- уметь себя самопрезентовать в выступлениях перед зрителями.

Литература

1. Галанов, А.С. Игры, которые лечат / А.С.Галанов. – М.: Сфера, 2009.
2. Касицина, М.А. Коррекционная ритмика под ред. Максимова И.Н. / Касицина М.А., Бородина И.Г. – М.: Гном, 1992.
3. Картушина, М.Ю. Сценарии оздоровительных досугов для детей / М.Ю. Картушина. – М.: Сфера, 2005.
4. Конорова, Е.В. Ритмика: Методическое пособие в двух выпусках / Е.В. Конорова. – М.: Музыка, 2012.
5. Котышева, Е.Н. Музыкальная коррекция детей с ограниченными возможностями / Е.Н. Котышева. - под ред. Авидон И. – М.: Речь, 2010.
6. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития / И.Ф.Марковская. – М.: Компенс-Центр, 1993.
7. Музыка и движение в коррекционно-воспитательной работе в специальном детском саду для детей с нарушением интеллекта // Сост. Алферова Г. Н. и др. - Консультативно-практический центр по воспитанию и реабилитации детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. – СПб.: Аполлон, 1994.
8. Программы для общеобразовательных учреждений: Коррекционно-развивающее обучение: Нач. классы // Сост. Л. А. Вохмянина. – М.: Дрофа, 2000.
9. Семаго, Н.Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Семаго Н.Я., Семаго М.М. – М.: АРКТИ, 2001.

Особенности профориентационной работы и формирования начальных общетрудовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Гостеева И.В.,

КОУ ХМАО - Югры «Солнечная школа-интернат
для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»,
с.п.Солнечный

Процесс формирования начальных общетрудовых навыков включает два основных этапа: профориентационный и обучение начальным навыкам профессионального труда.

1. Профориентационный этап.

Задачи профориентационной работы младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на этапе начального трудового воспитания включают:

- мотивационные: формирование мотивации к участию в общественно значимой трудовой деятельности; формирование интереса к знакомству с особенностями различных видов труда и профессий;

- общетрудовые: формирование навыков и умений ручного труда (ручных умений), начальных общетрудовых навыков;

- социально-личностные: развитие навыков межличностного взаимодействия с ближайшим социальным окружением в коллективной трудовой деятельности.

Профориентационная работа делится на 2 этапа: подготовительный и основной.

Цель подготовительного этапа: знакомство и формирование у обучающихся представлений о различных профессиях, инициация мотивации на выбор профессии. В качестве форм работы используются:

- специально подготовленные беседы и рассказы педагогов о профессиях в сопровождении демонстрационного наглядного материала и презентаций. Первоначально акцент делается на тех профессиях, с которыми дети уже знакомы, но затем внимание переводится на те специальности, которым потом будут обучать воспитанников. Важно отметить, что, несмотря на то, что перечень трудовых профессий и рабочих специальностей, которыми могут овладеть лица с умственной отсталостью значительно ограничен, необходимо, прежде всего, предоставить воспитанникам возможность сделать свой, хотя бы первичный выбор, а для того, чтобы его осуществить, они должны быть знакомы с этими профессиями.

- составление портфолио профессий – одна из важнейших форм работы с детьми после проведения ознакомительных профориентационных бесед. В этом процессе участвуют уже не только педагоги, но и сами воспитанники, а также их близкие, родители, члены семей. В качестве домашних заданий детям предлагается вместе с родителями сделать портфолио профессии папы или мамы, других близких лиц, например, «Профессии моей семьи», «Трудовая родословная моей семьи».

На этом этапе используются такие формы профориентационной работы, как:

- встречи с бывшими выпускниками школы, успешно освоившими определенный вид труда; встречи с членами семей воспитанников, передовиками производства;

- экскурсии в школьные мастерские, в учреждения среднего профессионального образования, в которых обучаются рабочим специальностям лица с интеллектуальной недостаточностью;

- творческие мероприятия, посвященные труду, театрализованные представления, театрализованные представления, костюмированные карнавалы профессий.

Схема расположения материалов в портфолио предпочтительно должна быть следующей: общее представление о профессии, функционал, инструментарий, продукция, форма или спецодежда, значение данной профессии в жизни людей представлена в таблице:

Таблица – Схема расположения материалов в портфолио.

Общее представление о профессии	Создание целостного образа представителя определенного профессионального труда, например, профессия повара. Подбирается наиболее типичная картинка, отражающая характеристики профессии.
Функционал	Отвечаем на вопрос: чем занимается представитель данной профессии? Например: чем занимается повар? Он готовит еду. Ребенку предлагается подобрать соответствующую картинку.
Инструментарий	С помощью чего работает повар? Какие инструменты/предметы использует? Предоставляем соответствующую картинку.
Продукция	Что варит повар? Проводим обсуждение в школьной столовой. Так же опираемся на личный опыт обучающихся, которые посещали с семьей заведения общепита.
Форма/спецодежда	Это отличительная одежда, показывающая принадлежность человека к определённой профессии. Например, повар носит спецодежду, колпак, соответствующую обувь. Выбираем картинку с человеком в данной спецодежде.
Предназначение профессии	Для чего нужна профессия повара? Что произойдет, если исчезнет профессия повара?

Таким образом, у воспитанников формируются представления о профессиях, которыми занимаются как близкие им люди, так и те специальности, из которых им самим необходимо будет сделать выбор.

Профориентационная работа (основной этап)

Цель основного этапа: осуществление умственно отсталым младшим школьником собственного начального профориентационного выбора.

На основном этапе профориентационной работы обучающимся предоставляется возможность осуществить собственный профориентационный выбор путем выполнения задания «Моя будущая профессия» или «Кем я хочу стать». Воспитаннику предлагается выбрать из уже ранее изготовленных, знакомых по портфолио именно ту профессию, которая больше всего

нравится, рассказать о ней и объяснить, почему нравится, выполнить задание, которое предлагает педагог (нарисовать человека, который занимается этой профессией, сделать аппликацию на данную тему, подобрать инструментарий или продукцию из предложенных вариантов в соответствии с выбранным портфолио профессии и др.)

2. Начальное трудовое воспитание.

Коррекционное обучение по формированию начальных трудовых навыков осуществляет учитель. Работа проводится с каждым обучающимся индивидуально и дозированно, оценивается включенность каждого ребенка в трудовую деятельность, успешность освоения навыка и возникающие трудности. Формирование начальных общетрудовых навыков осуществляется в процессе выполнения видов деятельности, предусмотренных Адаптированной основной общеобразовательной программой образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). [6]

Процесс овладения начальными общетрудовыми навыками умственно отсталыми младшими школьниками делится на несколько этапов:

1. Дробление всего процесса формирования навыка выполнения изделия на отдельные этапы, включающие более мелкие операции.

2. Демонстрация выполнения трудовой операции сначала педагогом, затем практически одновременное повторение этой же операции уже обучающимся с помощью педагога.

3. Активное применение визуальных образцов.

4. Осуществление отработки отдельных этапов выполнения изделия в следующей последовательности:

- выполнение операции приемом «рука в руке» с помощью педагога;

- выполнение операции самостоятельно, но при активной помощи педагога;

- выполнение операции ребенком полностью самостоятельно без посторонней помощи.

5. Использование многократных повторений этапов формирования навыка выполнения изделия. Этот тренинг должен осуществляться не только в классе, на уроке ручного труда, но и должны быть даны рекомендации по его выполнению родителям.

6. Необходимо контролировать выполнение трудовых операций и не давать закрепляться ошибочным действиям. [5]

Обучающий процесс, который осуществляет учитель труда, сопровождается коррекционными занятиями психолога, направленными на развитие мотивационной активности детей к овладению трудовыми навыками, а в будущем - трудовой профессией.

В процессе коррекционных занятий по формированию мотивационной активности обучающихся у детей формируется позитивное отношение к процессу трудовой деятельности и трудовым межличностным взаимоотношениям между детьми — умение работать в коллективе, предоставлять помощь сверстнику в случае необходимости, благосклонно оценивать труд других детей и в уважительной форме делать замечания.

Заключение.

Успешность реализации целей и задач профориентации и социализации младших школьников с умственной отсталостью зависит от следующих условий:

- учет медицинских показаний и противопоказаний на каждого обучающегося;

- методическое обеспечение коррекционного обучения общетрудовым навыкам данной нозологической группы лиц;
- оборудование учебных трудовых мест, соответствующее потребностям, возрастным и психофизическим характеристикам умственно отсталых лиц;
- профессиональная деятельность специалистов, обладающих профессиональными компетенциями в области специального и трудового воспитания и обучения лиц с умственной отсталостью;
- наличие более широкого выбора профессий и видов труда (не только швейное, столярное, слесарное дело), которые могут быть в перспективе освоены обучающимися с умственной отсталостью.

Литература

1. Белявский, Б.В. Обучение детей с нарушением интеллекта социальному взаимодействию в процессе моделируемой педагогом деятельности // Автореф. дис. канд. пед. Наук / Б.В.Белявский. — Екатеринбург, 2012.
2. Васенков, Г.В. Основы психологии труда и коррекционно-развивающее обучение в процессе профессионально-трудовой подготовки учащихся с нарушением интеллекта / Г.В.Васенков. — М., 2011.
3. Закрепина, А.В. Развиваем социальные умения : родителям детей с ОВЗ: учеб.-практич.пособие / А.В.Закрепина. — М.Инфра-М, 2019. — 162 с.
4. Коробейников, И.А. Профессиональное образование лиц с ОВЗ и инвалидностью: целевые ориентиры и факторы успешного развития //Альманах Института Коррекционной педагогики "Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Коробейников И.А., Кантор В.З. - 2020-2030 годы".- 2019 .- №36.
5. Олигофренопедагогика: учеб. пособие для вузов / Алышева Т.В. [и др.]. — М., 2009.
6. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // М-во образования и науки Рос.Федерации. — М.: Просвещение, 2017.
7. Стребелева, Е.А. Коррекционно - развивающее обучение в процессе дидактических игр / Е.А. Стребелева. - М.: Владос, 2014.- 256 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // М-во образования и науки Рос.Федерации. - М.: Просвещение, 2017.

Социально – психологическая помощь семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья: школа эффективного родителя

Гребенюк И.А.,

педагог-психолог МБОУ «С(К)ОШ №60»

г. Челябинск

Семья является важнейшим фактором социализации, субъектом воспитания и условием саморазвития ребенка. Именно в семье человек получает первый опыт социального взаимодействия, открывает для себя мир человеческих отношений, становится субъектом самовоспитания.

Многообразие форм внутрисемейного воздействия на ребенка, его непрерывная и длительная вовлеченность в личные, эмоциональные родственные отношения, диапазон ценностей, осваиваемых им в жизнедеятельности семьи, составляют ее неоспоримый воспитательный приоритет. Но многие родители воспитывают своих детей так, как воспитывали их, не осознавая произошедших перемен, они не могут поддержать социальный климат в своей семье, духовное и физическое становление своих детей, что в большинстве случаев приводит к нарушению взаимоотношений между ними. [З. ч. 1, с. 31].

Семейная система постоянно меняется, переживая разные психологические этапы. В нынешних, весьма непростых социальных условиях, ресурсов одной семьи порой не хватает для преодоления сложных периодов ее жизненного цикла. Семья в современных условиях нуждается в социально-психологической поддержке, которую могут оказать специалисты психолого-медико-педагогической службы школы, в которую входят: психолог, дефектолог, социальный педагог, логопед и т.д.

В работе с семьей специалисты психолого-медико-педагогической службы школы выступают в роли советников, которые информируют семью о важности и возможности взаимодействия родителей и детей; дают педагогические рекомендации по воспитанию детей; в качестве консультанта помогают разобраться в вопросах межличностного взаимодействия в семье; информируют о существующих методах воспитания в отдельно взятых семьях; разъясняют родителям способы создания условий, необходимых для нормального развития и воспитания ребенка в семье; защищают права ребенка в случае, когда приходится сталкиваться с полной деградацией личности родителей (алкоголизм, наркомания, жестокое отношение к детям) и вытекающими из этого проблемами неустроенности быта, отсутствие внимания, человеческого отношения родителей к детям; выступают посредником между ребенком и взрослым, ребенком и его окружением. По своему профессиональному назначению специалисты стремятся по возможности предотвратить проблему, своевременно выявить и устранить причины, порождающие ее, обеспечить профилактику различного рода негативных явлений.

В.И. Гарбузов, А.И. Захаров и Д.Н. Исаев считают, что решающим фактором, который формирует личностные черты, предрасполагающие к возникновению отклонений в поведении детей и подростков, является неправильное семейное воспитание. Они выделяют три типа неправильного воспитания:

1) Отвергающее (непринятие). Суть его заключается либо в чрезмерной требовательности, жесткой регламентации и контроле, либо в недостатке контроля и попустительстве.

2) Гиперсоциализирующее. Возникает на почве тревожной мнительности родителей в отношении здоровья ребенка и других членов семьи, социального статуса ребенка среди сверстников, его успехов в учебе. Проявляется также в чрезмерной озабоченности будущим ребенка и его семьи.

3) Эгоцентрическое. Наблюдается в семьях с низким уровнем ответственности, когда ребенку навязывается представление «Я-большой» в качестве самодовлеющей ценности для окружающих. [5. т. 2, с. 464].

Консультации и рекомендации нужны не только родителям детей «группы риска» или проблемным семьям, они необходимы каждой семье на определенном этапе ее развития в силу внутренних потребностей и растущих требований общества к семье как социальному институту. Важная роль специалистов психолого-медико-педагогической службы школы определяется комплексностью, целенаправленностью, профессиональной грамотностью, учетом интересов и проблем родителей и ребенка в процессе оказания помощи семье.

Работа с семьей связана с решением социально-психологических и личностных проблем семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Содержание социально-психологической помощи заключается в обеспечении эмоциональной, смысловой поддержки человеку или сообществу в трудных ситуациях, возникающих в ходе их личностного или социального бытия. Работа по социально-психологическому сопровождению неблагополучной семьи предполагает знание ее особенностей. Нужно знать представления ее членов о жизни, их отношение к себе, другим людям и миру в целом; причины семейного неблагополучия (резкое ухудшение внешних условий бытия, снижение уровня жизни и т.д.). Из этого знания будут вытекать первоочередные задачи и ход социально-психологического сопровождения ребенка-инвалида. [4, с. 80].

О.Б. Зерницкий выделяет четыре фазы психологического состояния в процессе становления их позиции к ребенку-инвалиду. Первая фаза - «шок», которая характеризуется состоянием растерянности, беспомощности, страха, возникновением чувства собственной неполноценности. Вторая фаза - «неадекватное отношение к дефекту», характеризующаяся негативизмом и отрицанием поставленного диагноза, что является своеобразной защитной реакцией. Третья фаза - «частичное осознание дефекта ребенка», сопровождаемое чувством «хронической печали». Это депрессивное состояние, являющееся «результатом постоянной зависимости родителей от потребностей ребенка, следствием отсутствия у него положительных изменений». Четвёртая фаза - начало социально-психологической адаптации всех членов семьи, вызванной принятием дефекта, установлением адекватных отношений со специалистами и достаточно разумным следованием их рекомендациям. [2, с. 35].

Опыт нашей работы с семьей базируется на основах внедрения и использования цикла занятий «Школы эффективного родителя» в организации учебно-воспитательной работы.

Название Школы говорит само за себя – это школа для родителей, которые хотят стать надежной опорой своим детям и подготовить их к самостоятельной жизни. Серия занятий «Школа эффективного родителя» базируется на

выстраивании отношений между большими и маленькими людьми: между взрослыми и детьми.

Основная цель – приобретение опыта эффективного взаимодействия с ребенком. Работа состоит из: упражнений, игр и психогимнастики, арттерапии, тренинговых занятий, домашних заданий.

Детско-родительская работа выстроена таким образом, чтобы укрепить отношения между родителями и ребенком. В процессе занятий родители становятся более сензитивными по отношению к своим детям и учатся относиться к ним безоценочно, с пониманием, создавая атмосферу принятия, в которой ребенок может чувствовать себя в достаточной безопасности.

Родители, принимая участие в совместных групповых занятиях, проводят время вместе с ребенком, играют с ним, тем самым находясь на территории его интересов.

Одним из главных преимуществ психологической работы в группе является то, что оказавшись в тренинговой группе, человек обнаруживает, что его проблемы не уникальны, что и другие переживают сходные трудности. Для многих подобное открытие само по себе оказывается мощным психотерапевтическим фактором.

В группе участники «Школы эффективного родителя» имеют возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами.

В процессе подобных занятий и консультаций, в ходе которых важно установить контакт с членами семьи, помочь осознать причины семейного неблагополучия, характер воспитательных ошибок, опора делается на родительский долг, любовь, ответственность за судьбу ребенка. Хороший эффект дает обсуждение жизненных ситуаций с детьми на положительных примерах из жизни, доверительные откровенные разговоры, предостережения.

Таким образом, при оказании социально-психологической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья необходимо повышать адаптационные возможности семьи и каждого ее члена, привлекая, насколько это возможно, внешние ресурсы, а главное - активизируя внутренние ресурсы семьи. При этом необходимо помнить, что разрешение семейных проблем - это, прежде всего, выбор ответственного поведения самих членов семьи.

Литература

1. Захаров, А.И. К изучению роли аномалий семейного воспитания в патогенезе неврозов детского возраста / А.И. Захаров // Неврозы и пограничные состояния. – Л.: Медицина, 1972. - 340 с.
2. Зерницкий, О.Б. Взаимосвязь родительского отношения с психоэмоциональным состоянием ребенка с отклонением в развитии / О.Б.Зерницкий. - Семейная психология и семейная терапия №3. - 2005.
3. Зязюлькин, П.В. Социально-психологическая помощь семье: методические материалы / П.В.Зязюлькин. - Витебск: УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2005. - Ч.1. - 31 с.
4. Солодянкина, О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье / О.В.Солодянкина. - М.: АРКТИ, 2007. - 80 с.
5. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2 / А.С.Спиваковская. - М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. - 464 с.

Особенности эмоциональной сферы у детей с нарушениями речи

Григорьева А.Г.

Педагог-психолог МАДОУ «ДС «Мальвина»,
г. Новый Уренгой

Наверняка каждый, кто работает с детьми, имеющими нарушения речи, может представить знакомую картину: входя в группу комбинированной направленности, мы обычно наблюдаем и фиксируем для себя: занятость детей, общий эмоциональный фон в группе и, конечно же, эмоциональное состояние педагога, который, не осознавая, заряжает детей определённым настроением. И вот мы видим группу детей, которые играют в интеллектуальные игры, требующие активной речевой позиции ребёнка; другая группа детей играют в сюжетную игру (они распределили роли, чётко соблюдают правила, которые сами установили, активно используют речь, жесты, мимику). Далее мы можем увидеть детей, занимающихся творчеством по собственному желанию (лепят, рисуют), и, наконец, небольшая группа детей, которые обычно играют в определённом месте, стараясь не привлекать к себе внимания. Они не стремятся брать на себя ведущую роль в общей групповой деятельности, не требуют, чтобы их выслушали, не берут на себя исполнение главной роли в играх. Эти дети испытывают трудности в социализации. Это дети с речевыми нарушениями. Осознание собственного дефекта, невозможность вербализировать (проговорить) свои потребности обуславливают у этих детей состояние эмоционального дискомфорта и подавленности, повышенную уязвимость, обидчивость, ранимость, а застревание на негативных эмоциональных переживаниях приводит к проявлению агрессии и конфликтности.

Особенности эмоциональной сферы продолжают проследиваться у детей с нарушениями речи и в подростковом возрасте. Для подростков с речевой патологией характерен высокий уровень тревожности, низкая самооценка. Они демонстрируют неуверенность во взаимодействии со сверстниками, в том числе в конфликтных ситуациях, не умеют отстаивать свои интересы. Таким образом, отмечается высокая степень ответственности нас, педагогов-психологов дошкольного образования в совершенствовании владения диагностической и коррекционной работой с детьми с нарушениями речи и их социализации.

Психологическое изучение личности ребёнка с проблемами в развитии имеет свои особенности. Одним из ведущих принципов психолого-педагогического изучения выступает принцип выявления не только нарушенных, но и сохранённых сторон психики (Л.С. Выготский). Недостаточно обнаружить дефектные звенья деятельности; нужно определить и точки опоры для психолого-педагогической коррекции. Именно учёт сохранённых функций поможет разработать верную тактику дальнейшей работы.

Использование проективных методик является важным средством диагностики нарушений личностного развития. Ведь в основу построения проективных тестов положено представление о том, что в творчестве человека, в его предпочтениях, интерпретации событий проявляются характеризующие личность скрытые, неосознаваемые побуждения, конфликты, переживания, которые он проецирует на те, или иные персонажи, объекты, явления. Обследование с помощью этих методик предполагает создание ситуации неопределённости, поскольку она вызывает проекцию. Стимульный материал, предъявляемый в обследовании, может толковаться разными способами -

важны отношение, которое он вызывает, а также личностный смысл и ассоциации.

Далее я хочу представить апробированные в нашем детском саду методы изучения личности детей с ОНР.

Методы изучения особенностей личности дошкольников с общим недоразвитием речи

Метод наблюдения

Метод наблюдения позволяет получить представление о различных проявлениях психики ребёнка в условиях его естественной деятельности, при минимальном вмешательстве со стороны наблюдающего. При изучении детей с нарушениями речи очень важно осуществлять наблюдение за коммуникативным поведением детей. Основными параметрами такого наблюдения являются:

- стремление ребёнка к контакту;
- желание ребёнка общаться со сверстниками, взрослыми;
- преимущественный вид контакта;
- ситуации, вызывающие коммуникативные трудности;
- наличие переживания дефекта;
- формы, в которых это переживание выражается;
- негативные поведенческие проявления при попытках установить контакт;
- наличие паралингвистических средств общения (жест, мимика и т.д.)

Цветорисуночный тест «Тортик для гномика»

Методика позволяет определить психическое состояние дошкольника. Данная методика адаптирована А.О.Прохоровым и Г.Н.Генинг, модификация - С.И. Даниловой.

Детям предлагается сделать красивым и «вкусным» тортик, поделенный на восемь секторов, с помощью цветных карандашей. После того как дети справились с заданием, детям предлагается нарисовать своё настроение: в виде чего они могли бы его представить. Это могут быть разные предметы: солнце, мяч, цветок, дождь и др.

При обработке учитывается не только цветовой показатель – отношение числа цветов положительного спектра к числу цветов отрицательного, но и наличие сильной штриховки, маленькие размеры или наоборот. Результаты подсчитывают индивидуально, также можно учесть эмоциональный фон в группе из расчёта стандартных средних показателей.

Методика «Несуществующее животное»

«Несуществующее животное» - одна из наиболее популярных рисуночных методик, данные которой позволяют выдвинуть определённые гипотезы об особенностях личности. Этот метод исследования построен на теории психомоторной связи. Автор методики И.С. Друкаревич.

Методика «Дом- дерево-человек» (ДДЧ)

Для изучения эмоционального состояния дошкольников с ОНР целесообразно использовать рисуночный тест «Дом-дерево-человек». Автором теста является американский психолог Дж. Бак. Данная методика позволяет выявить степень выраженности незащищённости, тревожности, недоверия к себе, чувства неполноценности, враждебности, конфликтности, трудности в общении, депрессивности.

Методика «Моя семья»

Цель рисуночной методики «Моя семья» - выявление особенностей внутрисемейных отношений, влияющих на нарушение общения. Особенности интерпретации рисунка семьи представлены в работах вышеназванных авторов, а также современных исследователей (Л.Ф. Бурлачук, Р.Ф.Беляускайте, И.Шванцара, Е.С. Романова и О.Ф. Потёмкина, С.С. Степанова, Е.Т. Соколова и т.д.)

Методика Розенцвейга(специальная версия для детей 4-14 лет)

Тест Розенцвейга предназначен для диагностики особенностей поведения в ситуациях фрустрации (ситуация фрустрации – это ситуация блокирования деятельности, ситуация, в которой затруднено достижение цели или удовлетворение потребности.

Детский апперцептивный тест (ДАТ)

ДАТ - одна из проективных методик исследования личности, он имеет несколько вариантов. Основным является тест САТ, предложенный Е.Крис в 1949г. Методика даёт возможность провести комплексную диагностику. С её помощью можно исследовать не какое-то одно качество, а структуру личности ребёнка 3-10 лет. И в отличие от рисуночных методик ДАТ даёт возможность не только выявить отклонения, но и понять некоторые причины их проявления.

Основные подходы к организации и содержанию психокоррекционной работы с дошкольниками с ОНР по профилактике и преодолению нарушений личностного развития.

Психологические проблемы ребёнка, имеющего нарушения речи, наиболее ярко проявляют себя в процессе общения со сверстниками, поэтому основной формой психокоррекционной работы с такими детьми должны быть групповые и подгрупповые занятия.

Независимо от содержания все занятия имеют единую структуру. Которая определяет последовательность этапов.

Ориентировочный этап

Задачи:

- сплочение группы;
- раскрепощение участников;
- установление доверительных отношений между детьми и психологом;
- снятие негативного настроения.

Коррекционный этап

Задачи:

- развитие навыков сотрудничества, взаимной эмпатии;
- разрядка агрессивных импульсов;
- коррекция страхов и негативных черт характера (жадности, упрямства и т.д.);
- развитие мимики, пантомимики;
- развитие эмоциональной произвольности в коммуникативной сфере;
- развитие психических процессов.

3.Релаксационный этап

- снятие мышечных зажимов, развитие чувства собственного тела;
- снижение психоэмоционального напряжения, тревожности;
- развитие воображения, тревожности;
- развитие воображения, чувственного восприятия.

4.Заключительный этап

Задачи:

- подведение итогов (получение обратной связи);
- закрепление полученных навыков.

Для развития коммуникативных навыков можно рекомендовать игры, направленные на развитие навыков конструктивного общения, умения получать радость от общения, умение слушать и слышать другого человека, формирование навыков коллективной деятельности.

Дидактическая игра «Закончи предложение»

Цель. Воспитывать уверенности в себе, в своих силах.

Ход игры. Ребенок должен закончить каждую из предложенных вами фраз: “Я такой один, потому что...”, “Я точно...”, “Я смогу...”, “Я добьюсь...”. Для неговорящих детей показать.

Дидактическая игра «Волшебные слова»

Цель. Развитие уважения в общении, привычка пользоваться вежливыми словами.

Ход игры. Игра проводится с мячом в кругу. Дети бросают друг другу мяч, называя вежливые слова. Назвать только слова приветствия (здравствуйте, добрый день, мы рады вас видеть, рады встречи с вами); благодарности (спасибо, благодарю, пожалуйста, будьте любезны); извинения (извините, простите, жаль, сожалею); прощения (до свидания, до встречи, спокойной ночи).

Творческая игра «Рукавички»

Цель. Воспитывать умение взаимодействовать друг с другом.

Ход. Для игры нужны вырезанные из бумаги рукавички. Количество пар должно соответствовать количеству пар детей. Разложите по разным местам комнаты рукавички с одинаковым (но не раскрашенным) орнаментом. Дети должны отыскать свою пару, и при помощи трех карандашей разных цветов раскрасить одинаковые рукавички. Понаблюдайте, как пары организуют совместную работу, как делят карандаши, как договариваются между собой. Победителей поздравляют.

Игра-драматизация «Семицветик для всех»

Цель. Развить умение дружить, делать правильный выбор, сотрудничать со сверстниками, чувства коллектива.

Ход игры. Детям дается задание: “Если бы у тебя был Цветик - Семицветик, какое бы желание ты загадал?”. Каждый ребёнок загадывает одно желание – педагог записывает желания детей на лепестках. Далее проводится анализ: угадал ли ведущий ребёнок желания детей.

Подвижная игра «С кочки на кочку»

Цель. Учить проявлять взаимопомощь, взаимовыручку.

Ход игры. Дети сидят на стульчиках с одной стороны комнаты. На полу отделяется белой чертой болото. Детям дается по две дощечки. Обоим надо перейти по этим дощечкам – мостикам на другой берег.

Игры - ситуации

Цель. Развить умение вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли, используя мимику и пантомимику.

Ход игры. Детям предлагается разыграть ситуации

1. Две девочки поссорились – помири их.
2. Тебе очень хочется поиграть в ту же игрушку, что и у одного из ребят твоей группы – попроси его.
3. Ты очень обидел своего друга – попробуй попросить у него прощения, помириться с ним.
4. Дети играют, у одного ребёнка нет игрушки – поделись с ним.
5. Ребёнок плачет – успокой его.
6. У тебя не получается завязать шнурок на ботинке – попроси товарища помочь тебе.

Сюжетно-ролевая игра «Маленькие помощники»

Цель. Приучать детей помогать в работе по дому, учить совместной деятельности и общению.

Ход игры. Педагог читает стихотворение. В нужное время по его сигналу каждый из детей показывает, как он умеет выполнять свою работу.

Литература

1. Дубина, Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников: Сборник игр и упражнений / Л.А.Дубина. - М.: Книголюб. - 2006.
2. Мазурова, Н.А. Воспитание эмоциональной отзывчивости и языка чувств у дошкольников средствами сказки / Н.А. Мазурова. –Томск, 2004.
3. Пазухина, И.А. Давайте познакомимся! Тренинговые занятия / И.А. Пазухина. - “Детство-Пресс” Спб, 2004.
4. Шипицына, Л.М. Азбука общения: развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская, А. П. Воронова, Т. А. Нилова. - Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2000. - 380 с.

Значение связной речи в развитии речи школьников

Григорьева А.А.,
учитель-логопед КОУ «Ханты-Мансийская школа
для обучающихся с ОВЗ»,
г. Ханты-Мансийск

В психическом развитии ребенка речь имеет громадное значение, выполняя три главных функции: коммуникативную, обобщающую и регулирующую. Отклонения в развитии речи отражаются на формировании всей психической жизни ребенка. Они затрудняют общение с окружающими, нередко препятствуют правильному формированию познавательных процессов, влияют на эмоционально-волевую сферу.

Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах многими педагогами (А.М. Бородич, А.М. Леушина, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерина и др.), психологами (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) и логопедами (В.К. Воробьева, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова и др.).

За термином «связная речь» в методической литературе закрепилось два основных значения. Под связной речью понимается процесс, деятельность говорящего (пишущего), «длительное, последовательное, связное изложение системы мыслей, знаний одним лицом». Связной речью называют также продукт этой деятельности — высказывание, которое предполагает наличие определенной внутренней (смысловой) и внешней (языковой), конструктивной (структурной) связи отдельных его частей [8,14].

Связная речь, подчеркивал Ф.А. Сохин [1,108], обнаруживает все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя. По тому, как дети строят свои высказывания, можно судить об уровне их речевого развития.

По мнению А.В. Текучева [8,15], под связной речью следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи (Шашкина Г.Р. и др.[5,105]).

Однако как самостоятельная область со своим содержанием работы раздел «Развитие связной речи» стал складываться только в наше время, когда в психологической науке появилась теория Н. И. Жинкина об упреждающем синтезе, лежащем в основе механизмов речи, когда в распоряжении методики оказались данные, характеризующие процесс развития устной и письменной речи детей, а также наблюдения за тем, что их затрудняет при развертывании (оформлении) высказывания и что помогает преодолевать эти трудности [23,19].

Обычно отмечается, что развитие связной речи идет от диалога к монологу, от ситуативной речи, состоящей из отдельных, не связанных друг с другом предложений (понятных в определенных ситуациях), к контекстной речи (когда высказывание понятно вне ситуации, в которой оно имеет место). Как правило, в детских высказываниях анализируется их содержательность, последовательность, особенности речевого оформления. При этом используются следующие критерии: 1) объем высказывания, который чаще всего

устанавливается через подсчет слов и предложений; 2) словарное богатство высказывания, которое устанавливается по отношению словарных единиц к общему количеству слов в высказывании; 3) количество микротем (смысловых единиц) и их развернутость; 4) среднее количество слов в предложении; 5) количество смысловых, лексических, стилистических и других ошибок на определенном отрезке текста; 6) наличие (частота употребления) определенных языковых средств (например, оценочных слов и др.) [27,49].

Современная школа ставит своей целью повышение уровня нравственного воспитания учащихся, подготовки их к активному участию в общественной и трудовой деятельности. Формирование духовно богатой активной личности помогает и предусматривает в качестве одной из задач владение языком, как средством общения в различных сферах жизнедеятельности. Указанную задачу нельзя решить без своевременного и адекватного возрастным особенностям школьников формирования различных речевых умений, позволяющих детям осуществить доступную своему возрасту учебную, общественно-полезную, трудовую и иную деятельность. Неисчерпаемыми возможностями в формировании личности обладают уроки развития речи.

Основные умения, которые относятся к связной речи учащихся:

– умение понять, осмыслить тему, подчинить теме и замыслу ее раскрытия сбора материала, его отбор и расположение, языковые средства; умение писать на тему, не выходя за ее рамки, достаточно полно раскрывать тему, выражая при этом и собственное отношение к изображаемому;

– умение собирать материал, отбирать то, что наиболее важно, что относится к теме и наилучшим образом реализует замысел, отбрасывать второстепенное;

– умение спланировать работу – сначала в общих чертах, затем составить план, записать его, расположить накопленный и отобранный материал в соответствии с планом, построить свой рассказ, своё изложение или сочинение;

– подготовить языковые средства – лексику, словосочетания, отдельные предложения и фрагменты текста, выверить правописание трудных слов;

– составить весь текст – правильно распределить время для сочинения, сосредоточиться и не пропустить чего-то существенного, постепенно и последовательно развёртывать свою мысль, строить предложения и связывать их между собой, следить за орфографией и пунктуацией, записывать текст с соблюдением полей и красной строки, требований каллиграфии;

– умение совершенствовать написанное, исправлять допущенные ошибки, дополнять текст, заменять слова более точными, устранять повторения, убирать лишнее [15,45].

Выделим общие задачи учителя в развитии связной речи учащихся:

– обеспечить хорошую речевую (языковую) среду для учащихся: восприятие речи взрослых, чтение книг, слушание разнообразных программ;

– обеспечить создание речевых ситуаций, определяющих мотивацию собственной речи учащихся, развивать их интересы, потребности и возможности самостоятельной речи, в общем, обеспечить речевую практику для учащихся;

– обеспечить правильное усвоение учащимися достаточного лексического запаса, грамматических форм, синтаксических конструкций, логических связей, активизировать употребление слов, образование форм, построение конструкций, обеспечить формирование конкретных умений в области развития речи;

– вести постоянную специальную работу по развитию речи (уровни: произносительный, словарный, морфологический, синтаксический и уровень

связной речи, текста), связывая ее с уроками грамматики, чтения, с изучаемым материалом;

- создать в классе атмосферу борьбы за высокую культуру речи, за выполнение требований к хорошей речи [29,35].

Главные требования к связной речи учащихся:

- содержательность;

- логичность;

- точность;

- выразительность;

- ясность;

- правильность [33, 48].

Основная задача работы по развитию связной речи в школе состоит в том, чтобы научить детей свободно и правильно выражать свои мысли в устной и письменной форме. Решение этой задачи осуществляется путем формирования у учащихся совокупности речевых умений, которые позволяют воспринимать высказывание, передавать его содержание и создавать свое собственное. Общим при этом является то, что и при восприятии, и при передаче содержания, и при создании своего высказывания действия учащихся направлены на текст, на такие его стороны, как содержание, построение и речевое оформление.

Все речевые умения тесно связаны между собой. Особенность обучения связной речи состоит в том, что оно строится с учетом связей между формируемыми умениями. Усвоение этих связей учащимися рассматривается как одно из важнейших условий осознанного овладения ими и, следовательно, овладения текстом и речью в целом. В процессе формирования умений предметом рассмотрения становятся данные связи:

а) связь содержательной и операционной сторон формируемого умения;

б) связи соподчинения между умениями, выделение ведущих среди них;

в) связи между умениями воспринимать, излагать и создавать текст [15,9].

Оценивая выполнение речевых упражнений учащимися, следует учитывать все перечисленные требования как критерии овладения связной речью.

Таким образом, можно сделать вывод, что в комплекс умений, формируемых у учащихся при обучении связной речи, входят умения, обеспечивающие владение следующими сторонами текста:

1. Информационно-содержательная сторона текста – умения, допускающие возможность получить информацию для высказывания, раскрыть тему и главную мысль в изложении и сочинении.
2. Структурно-композиционные стороны текста предполагают умения правильно строить текст: умение выделять части в тексте, умение связно и последовательно излагать материал, умение формулировать вводную и заключительную части текста.
3. Умения, связанные с использованием языковых средств, соответствующих целям высказывания, его типу и стилю, а также умения редактировать текст.

Литература

1. Архипова, Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии / Е.Ф.Архипова. - М.: АСТ, 2008. 254с.
2. Жукова, Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб.-метод. пособие /Н.С.Жукова. - М.: Соц.-полит. журн.. 1994. 96 с.

3. Коноваленко, В.В. Развитие связной речи. Фронтальные логопедические занятия. Методическое пособие / Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. - М.: Гном и Д, 2002.
4. Медведева, И.В. Логопедические игры и упражнения / Медведева И.В., Моторина Т.Г. СПб: Каро, 2003.
5. Методы обследования речи детей: Пособие для диагностики речевых нарушений. / Под общ. ред. Г.В.Чиркиной. М.: Аркти. 2003. 240 с.
6. Правдина, О. В. Логопедия. Изд. 2-е, доп. и перераб. / О.В.Правдина. - М., Просвещение, 1973. 475 с.
7. Ткаченко, Т.А. Логопедическая тетрадь. Формирование и развитие связной речи / Т.А.Ткаченко. - М.: Изд-во Гном и Д, 1998.
8. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Практическое пособие / Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. М.: АЙРИС-ПРЕСС, 2004.
9. Флерова, Ж.М. Логопедия. Серия «Учебники, учебные пособия» / Ж.М. Флерова.- Ростов н/ Д : Феникс, 2001.
10. Шашкина, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К.Шашкина. - М.:Астрель, 2007.

Коммуникативные компетенции детей в онтогенезе

Гутник Е.П.,
учитель-логопед МБДОУ Детский сад №343,
г. Челябинск

Коммуникативная компетенция трактуется как комплекс лингвистической (собственно языковой), речевой, понятийной и социокультурной компетенций. Понятия «речевая компетенция», «языковая компетенция» и «коммуникативная компетенция» сообразно соотносятся с терминами «речевые навыки», «языковые знания», «коммуникативные умения» [22]. Разделение данных компонентов в структуре коммуникативной компетенции весьма условно и имеет надобность только при решении методических и научных задач. Языковая компетенция – владение комплексом данных об изучаемом языке с учетом его уровней (морфемного, фонемного, синтаксического, лексического) – является фундаментом формирования коммуникативной компетенции.

В настоящее время вопросы, относящиеся к изучению языковых структур и процессов овладения ими в онтогенезе, рассматриваются согласно коммуникативно-функциональному подходу, смысл которого заключается в отказе от исследования речевой продукции, «от формы», другими словами, изучения внешних проявлений языка в речи. Исследование самих языковых структур, а также последствий их использования в речи с учетом выполняемых ими функций в ходе реализации коммуникативного намерения предполагается именно коммуникативно-функциональным подходом.

Онтогенез понимается как процесс развития индивида в течение всего жизненного пути. В узком же значении онтогенез рассматривается как период, в который происходит интенсивное психическое развитие ребенка.

Перед появлением слова у ребенка формируется определенный уровень зрительного и слухового внимания, памяти, накапливается пассивный словарный запас. Огромное значение на первых порах формирования речи ребенка приобретает появление у него желаний подражать словам. Помимо имитации, воспроизведения или копирования детьми слов, произносимых окружающими, существует скрытая, невероятно сложная система функциональных нервных связей, отвечающих за реализацию речи.

В речевом онтогенезе разграничение двух возрастных этапов, отчетливо различающихся по употребляемым ребенком средствам общения, является более общим. На первом году жизни на дословесном этапе используются вокализации (голосовые реакции) и жесты, позднее, с появлением первых слов и развитием грамматики начинают использоваться собственно языковые средства (Лепская Н.И., Ушакова Т.Н.). Гвоздевым А.Н. различаются такие периоды становления грамматического строя русского языка у ребенка: первый период предложений, складывающихся из аморфных слов-корней, употребляемых всегда без изменения (1,3-1,10); второй период овладения грамматической структурой предложения, который связан с образованием грамматических категорий, а также их внешним выражением (1,10-3); третий период овладения морфологической системой русского языка, отличающийся освоением типов спряжений и склонений (3-7) [13, с. 16].

Таким образом, известно большое количество признаков, по которым можно выделить фазы и периоды речевого онтогенеза, расчленив на определенные этапы процесс изучения какой-либо стороны речи. Как правило,

согласно условным усредненным периодам детского развития проводится комплексное рассмотрение различных аспектов усвоения родного языка (его фонетики, лексики, грамматики).

Четыре этапа в формировании речи детей устанавливаются А.Н. Леонтьевым: 1-й - подготовительный (с момента рождения - до 1 года); 2-й - преддошкольный (от 1 года до 3 лет); 3-й - дошкольный (от 3 до 7 лет); 4-й - школьный (от 7 до 17 лет) [6, с. 96]. При этом А.А. Леонтьев отмечает, что описанные им временные границы последовательных этапов или «стадий» весьма вариативны (больше всего к 3 годам).

Подготовительный этап начинается с появления ребенка на свет, которое знаменует он криком. Крик является первой голосовой реакцией ребенка. У всех детей наблюдается период «гуления». Примерно в 1,5 месяца, а дальше - в 2-3 месяца ребенок проявляет голосовые реакции в виде воспроизведения некоторых звуков. О.И. Тихеевой ребенок в период «гуления» сравнивается с настраивающим свой инструмент музыкантом.

Таким образом, ребенок в младенческом возрасте, выражая свои состояния и потребности, еще не употребляет собственно языковые средства. Лишь к окончанию первого года жизни появляются первые слова, ввиду этого данный этап в формировании речи ребенка, как правило, называют доречевым или дословесным.

На преддошкольном этапе пополняется объем лепетных слов, употребляемых ребенком. Указанный этап отличается повышением внимания ребенка к речи окружающих, усилением его речевой активности. Первые предложения, складывающиеся из аморфных слов-корней, появляются после полутора лет, в это же время происходит расширение активного словаря детей.

На данном этапе большое значение имеет сумма следующих факторов: а) механизм подражания речи окружающих; б) многоуровневая система функциональных связей, которыми обеспечивается реализация речи; в) благоприятные условия воспитания ребенка (доброжелательная обстановка, забота, необходимое речевое окружение, полноценное общение со взрослыми).

В этот период необходимо отметить фазу «физиологического аграмматизма», когда ребенок составляет предложения без соответствующего грамматического оформления. В условиях правильного речевого развития данный этап протекает лишь несколько месяцев. Признаком становления детской речи - развитие у ребенка в положенный срок способности пользоваться своим лексическим запасом в разных конструкциях предложений. Поэтому уже к 2,5-3 годам дети составляют трех-четырёхсловные предложения, употребляя частичные грамматические формы [14, с. 262].

Из всего вышесказанного можно заключить, что самый благоприятный и насыщенный период развития речи ребенка приходится на первые 3 года жизни. Функции центральной нервной системы в ходе их естественного развития именно на данном этапе довольно просто поддаются воспитанию и тренировке. К концу преддошкольного периода дети общаются, употребляя простые распространенные предложения и несложные грамматические категории речи. К трем годам подходит к завершению анатомическое оформление речевых областей мозга, к этому времени ребенок должен уже освоить главные грамматические формы родного языка и накопить соответствующий возрасту лексический запас. В связи с этим, если ребенок в 2,5-3 года употребляет только лепетные слова и обрывки лепетных предложений,

есть необходимость в консультации логопеда, проверке физиологического слуха, посещении коррекционных занятий.

Дошкольный период отличается особо быстрым речевым развитием. У ребенка происходит качественный скачок в обогащении словарного запаса, начинается активное использование всех частей речи, поэтапно вырабатываются навыки словообразования.

Поэтапное отграничивание речи от собственно практического опыта начинается именно в дошкольном возрасте. В это время появляется способность к восприятию речи за пределами ситуации, а также потребность поделиться впечатлениями со взрослыми, полученными вне контакта с ними. Конец дошкольного периода характеризуется простейшими формами ориентации речи на адресата при подборе слов и изложении мыслей. Новые функции использования речи требуют верного ее оформления (фонетического, лексического и грамматического).

В указанный период заканчивается процесс освоения артикуляции звуков. К пяти годам хорошо развивающийся ребенок может артикулировать все звуки родного языка, произносить слова практически любого слогового строения и звукового состава.

Итак, к окончанию дошкольного периода ребенок, по сути, осваивает родной язык, развернутую фразовую речь, овладевает в требуемой и достаточной мере для устного общения на понятные дошкольнику темы, фонетикой, лексикой и грамматикой.

Таким образом, развитие коммуникативной компетентности происходит во времени и пространстве, оно обусловлено многими факторами: социальными, педагогическими, политическими, экономическими, а также возрастными, половыми, психологическими, индивидуальными особенностями, спецификой общения и взаимодействия с людьми. Средства коммуникации выражают содержание общения и могут быть экспрессивно-мимическими, предметно-действенными и речевыми. На начальных этапах онтогенеза исключительное значение для развития психики ребенка имеет его коммуникативная связь со взрослыми, т.к. в этот период все его моральные, психические и поведенческие качества формируются практически только посредством общения.

Способы и приемы общения, разумеется, зависят от возраста и имеют в этой связи характерные отличия. Так, например, у детей они совершенно отличаются от взрослых, а дошкольники контактируют с окружающими их взрослыми и сверстниками по-иному, нежели школьники. Безусловно, наиболее интенсивно коммуникативное развитие ребенка проходит в дошкольный период детства, и именно этот опыт является базисом его дальнейшего личностного и социального развития.

Литература

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. / М.М. Алексеева, В.И. Яшина М.: Академия, 2000. - 400с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев - СПб.: Питер, 2002. - 288 с.
3. Бастрикова, Е.М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен // Русская и сопоставительная филология: лингвокультурологический аспект / Е.М.Бастрикова. - Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2004. С. 43-48.

4. Бекназарова, М. Ю., Булгакова В.В. Комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с речевыми нарушениями в условиях дошкольного образовательного учреждения // Альманах института коррекционной педагогики. Выпуск № 14, 2010 г. – 214 с.
5. Белякова, Л.И. «Недоразвитие и утрата речи» // журнал «Дефектология», №4, 1988 г. – с. 96
6. Битова, А.Л., Сафронова Е.Н. Сенсорная алалия. Пути преодоления// Конгресс по детской психиатрии. Материалы конгресса. 25-28 сентября 2001 г. - М.: РОСИНЭКС. - 2001. - С. 307-308
7. Божович, Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников: психолого-педагогические аспекты языкового образования / Е.Д.Божович. – М.:МПСи, 2002. – 288с.
8. Визель ,Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т.Г. Визель. - М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005.- 384 с.
9. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2. проблемы общей психологии. / Под ред. В.В. Давыдова, – М: Педагогика, 1982. – 504 с.
10. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. - СПб. : Союз, 1997.-224 с.
11. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений / А.Н.Гвоздев. - 2-изд. – М.: КомКнига, 2005.- 16 с.
12. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И.Гез.- Иностранные языки в школе. 1985. № 2.
13. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация / Гойхман О.Я., Надеина Т.М. - М.: ИНФРА-М, 2001.
14. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. - М., 1958.
15. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М: Смысл, – 2000 г. – 511 с.
16. Лепская, Н.И. Язык ребенка: Онтогенез речевой коммуникации / Н.И. Лепская. - М.: Изд-во МГУ, 1997.
17. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. - М.:Педагогика, 1986. - 143с.
18. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской: Психолого-педагогическая характеристика детей с моторной алалией. М., 1997 г. – 438 с.
19. Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р.Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 253 с.
20. Лурия, А.Р. Мозг и психологические процессы / А.Р.Лурия. - М.: «ИНФРА», 2000 г. – 485 с.
21. Седов, К.Ф. Онтопсихоллингвистика: становление коммуникативной компетенции человека / К.Ф. Седов. - М.: Лабиринт, 2008, 320 с.
22. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н. Щукин. - М., 2008.

Шаг за шагом в формировании нравственного воспитания при работе с детьми с ОВЗ

Дементьева Т.А.,
учитель начальных классов МБОУ «С(К)ОШ №60
г. Челябинск»

Воспитание – сложный, многогранный и длительный процесс, в котором человек получает все самое важное и необходимое для жизни. Все, с чем соприкасаются дети, накладывает отпечаток на их моральный облик и поведение.

Школа является индикатором человеческих ценностей и морально-нравственного состояния общества. Нравственное воспитание детей должно быть ориентировано на современные требования общества. Процесс формирования эстетического воспитания является одним из направлений федерального государственного стандарта. Получить результаты воспитания сразу невозможно, но если педагог сможет показать ребенку красоту художественного слова, приобщить к миру театра и искусства, то результат будет положительный.

Чтобы учащиеся смогли усвоить нравственные ценности, коллектив нашего учебного заведения определил одну из задач – усилить воспитательную деятельность школы через реализацию организационно-методического сопровождения программы воспитания. Отличительной чертой дополнительной общеразвивающей программы является раздел «Культпоход». Программа данного раздела учитывает особенности детей с ОВЗ (интеллектуальные нарушения). Здесь развернута характеристика основных содержательных блоков, каждый из которых соответствует определенному направлению.

Правилом деятельности школы по нравственному воспитанию должно быть не только разъяснение определенных норм, но и создание условий, в которых бы дети могли проверить свои взгляды, отточить их, убедиться на опыте в их правильности. Одна из коррекционно-развивающих задач: развивать эмоционально-волевую сферу, формировать нравственные чувства, как самоуважение, чувство собственного достоинства обучающихся через посещение культурно-массовых мероприятий (театр). Поэтому постоянный педагогический поиск заключается в применении различных методов обучения и воспитания.

Детям с ограниченными возможностями здоровья необходима социализация, адаптация в социуме. В процессе обучения и воспитания учитываются особенности психофизиологического состояния детей с ОВЗ (нарушениями интеллекта). Прежде всего, отмечается замедленный темп развития: все психические процессы формируются медленно. Для многих учащихся характерны особенности поведения, проявляющиеся в повышенной возбудимости, неуравновешенности.

Этапы работы логически выстроены коллективом за многие годы. Создание воспитывающей среды, обеспечивает коррекционный курс «Я и школьный театр». Содержание занятий предоставляет детям возможность почувствовать мир красоты в целом, позволяет развивать их творческие способности, дать собственную оценку окружающему миру. Театральная деятельность развивает личность ребенка, прививает интерес к детской литературе, художественному слову, театру, совершенствует навык воплощать в игре определенные

переживания, побуждает к созданию новых образов. Благодаря этим занятиям, жизнь ребят становится более интересной и разнообразной, наполняется яркими впечатлениями. Содержание занятий дает возможность детям развиваться и почувствовать мир красоты.

Театр – одно из самых трудных искусств. Ведь он сочетает в себе знание детской литературы, художественного слова, игры, музыки, танца. В работе используются разнообразные формы и методы по эстетическому воспитанию. Это практические занятия, прослушивание аудиокниг (слушание онлайн), просмотр детских спектаклей, участие в школьных спектаклях, постановка мини-сценок, посещение театров в нашем городе.

Разработана программа по курсу внеурочной деятельности «Я и школьный театр». В основу курса заложены следующие принципы: принцип от простого к сложному, увлекательности и занимательности; сотрудничества и дифференциации. Включены направления: формирование жизненных компетенций; расширение знаний учащихся; посещение детских спектаклей с родителями и классом.

Шаг первый – детская Литература – основа нравственного и эстетического воспитания детей.

Книги всегда играли важную роль в жизни ребенка: они являются фундаментом нравственного воспитания, учат сопереживать, думать, анализировать, усваивать первые и самые простые уроки человеческих отношений. Задача педагога помочь, подсказать и предложить нужную литературу. «Не бывает ребенка, который ненавидит читать; есть только дети, которые не нашли нужную книгу» - Теа Дорн. Все дети знают рассказы и произведения Л. Толстого, В. Осеевой, В. Катаева, Н. Носова, В. Сутеева и другие. Любят малыши и взрослые произведения С.Я. Маршака, А.С. Пушкина, К.И. Чуковского, С. Михалкова, И. Токмаковой, М. Пляцковского и других известных писателей.

Шаг второй – прекрасный репертуар детских спектаклей в театрах нашего города и их посещение.

Челябинск – культурная столица, и дети имеют возможность с ранних лет посещать детские спектакли. Огромный восторг вызывает Челябинский государственный академический театр драмы имени Н. Орлова. Увидеть яркие, объемные и плоские куклы и игру актеров можно в государственном театре кукол им. В. Вольховского.

Самый посещаемый театр школьников – это государственный драматический Молодежный театр, а также государственный академический театр оперы и балета имени М. И. Глинки и театр «Манекен». Репертуар для детей подобран грамотно, в его основе классические произведения: «Снежная королева», «Летучий корабль», «Аленький цветочек», «Динь-дон, я ваша мама», «Гуси-лебеди», «Конек -горбунок», «Сказка о царе Салтане», «Иван-Царевич и серый волк» и др. Спектакль – это волшебный мир с красочными декорациями, яркими костюмами и необычными перевоплощениями. Ни один ребенок не откажется от волшебной сказки.

Первое посещение театра зависит от хорошо организованной предварительной работы, которая включает в себя знакомство с содержанием спектакля и произведением, по которому поставлена пьеса. Необходимость предварительного ознакомления с содержанием спектакля продиктована тем, что ребенку с ОВЗ сложно одновременно воспринимать игру актеров, а также следить за сюжетной линией. Содержание пьесы необходимо пересказать

малышу в занимательной форме, то есть заинтересовать его. Также немаловажную роль имеет знакомство с театральным словарем: премьера, аншлаг, акт, антракт, аплодисменты, занавес, звонок, партер, балкон, бельэтаж, спектакль, пьеса, мюзикл, антракт, суфлер, роль, режиссер, правила этикета в театре и т.д.

Например, в Драматическом театре Наума Орлова на малой сцене показывают спектакль «Колобок» (продолжительность 40 минут). Педагог с первоклассниками на занятии разбирает сказку, дети ее пересказывают, повторяют диалоги, репетируют мини-сценки по сказке, а затем отправляются на просмотр спектакля.

В Молодежном театре поставлен мюзикл «Динь-дон, я ваша мама». Сначала дети также читают сказку по ролям «Волк и семеро козлят», слушают и заучивают прекрасные строчки из песен про маму: «Мама первое слово, главное слово в каждой судьбе. Мама жизнь подарила, мир подарила мне и тебе»; «Динь-дон, Я ваша мама, Я ваша мама, Вот мой дом», которые включены в спектакль, а потом родителям с детьми предлагается сходить на детский спектакль.

Особая заинтересованность у детей возникла при просмотре мюзикла спектакля «Бременские музыканты»! Каждый ребенок знает песни Ю. Энтина наизусть: «А мне летать охота!», «Песня Бременских музыкантов», «Песня охраны», «Я – гениальный сыщик» и другие. Многократное повторение и заучивание песен улучшает память детей с ограниченными возможностями здоровья. На этих произведениях мы будем воспитывать и следующие поколения детей.

Итак, прежде чем вести детей в театр, детям необходимо прочитать, разобрать произведение в школе. У ребенка появится интерес, чем-либо заинтриговать и пригласить в театр на просмотр спектакля. Задать ребенку вопросы: «Чем в этот раз нас удивят главные герои?», «Какие будут превращения?» И ребенок с удовольствием захочет пойти в театр.

Шаг третий – творческие занятия, мини-сценки, театрализованные школьные спектакли.

На практических занятиях используются следующие формы проведения занятий: постановка сказки, представление, презентация, сюжетно-ролевые игры, репетиция, праздник, концерт, спектакль.

Выполнение игровых заданий в образах животных и персонажей из сказок помогает лучше овладеть своим телом, осознать пластические возможности движений. Театрализованные игры и спектакли позволяют детям с большим интересом и легкостью погружаться в мир фантазии, учат замечать и оценивать свои и чужие промахи. Школьники становятся более раскрепощенными, общительными; они учатся четко формулировать свои мысли и излагать их публично, тоньше чувствовать и познавать окружающий мир. Продвигаясь от простого к сложному, ребята смогут постичь увлекательную науку театрального мастерства, приобретут опыт публичного выступления и творческой работы. Важно, что, занимаясь в театральном кружке, дети учатся коллективной работе, работе с партнером, учатся общаться со зрителем, работать над характерами персонажа, приобретают навыки критически оценивать отдельных сказочных героев и анализировать сказку как художественное произведение в целом.

Шаг четвертый – совместная работа с родителями.

Работа с родителями строится на принципе сотрудничества – включение родителей в педагогический процесс. Родитель должен иметь ясное

представление о нравственном воспитании, о нравственных качествах ребенка и достойного поведения. Школа оказывает методическую помощь в решении данного вопроса. В педагогике сложились определенные формы сотрудничества: совместные праздники, посещение детских спектаклей, видеоотчет об участии в конкурсах. Дети с родителями выполняют рисунки, поделки по любимым сказкам.

Шаг пятый – участие в городских и районных конкурсах.

За эти года наши обучающиеся активно принимают участие в школьных, районных и городских конкурсах. Награды были достойные, ребята являются призерами этих конкурсов.

Таким образом, только совместно объединив усилия образовательной организации и семьи, можно решить проблему нравственного воспитания детей с ОВЗ.

Литература

1. Зябкина, В.В. Роль художественной литературы в формировании нравственно-эстетических качеств личности/ В.В. Зябкина. // Среднее профессиональное образование. - 2010. - № 5. - С. 59-62
2. Клейменова, Н.С. Взаимосвязь художественного слова, музыки и рисования как средство этического и нравственного развития школьников \ Н.С. Клейменова // Начальная школа. - 2010 - №8.
3. Нравственно-эстетическое воспитание учащихся / Под ред. Н.И. Загоренко. - Новосиб., 2008.

Мы разные, но мы вместе! из опыта работы инклюзивной мастерской «ТерраКОТ»

Демина В.В., Токарева Н.Ф.,
педагоги дополнительного образования МУДО «Увинский ДДТ»,
Увинский район, п.Ува

*Мир «особого» ребенка –
Интересен и пуглив.
Мир «особого» ребенка –
Безобразен и красив.
Неуклюж, немного страшен,
Добродушен и открыт
Мир «особого» ребенка.
Иногда он нас страшит.
Почему он агрессивен?
Почему он молчалив?
Почему он так испуган?
И совсем не говорит?
Мир «особого» ребенка...
Он закрыт от глаз чужих.
Мир «особого» ребенка
Допускает лишь своих.
Калиман Н. А.*

Дети с особенностями в развитии часто вызывают страх у окружающих, потому что мы ничего про них не знаем. А мест, чтобы познакомиться и начать взаимодействие между особенными и нормотипичными детьми не много. Инклюзивные мастерские решают эту проблему и создают безопасное пространство для всех.

Инклюзивные мастерские — это ремесленные пространства, где люди с особенностями здоровья и развития занимаются творчеством, социализируются под присмотром педагогов, кураторов и волонтеров.

Инклюзивные мастерские бывают разными. Это зависит от того, кто там занимается — люди с ментальной инвалидностью или с психическими расстройствами, люди с нарушениями слуха, зрения или с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Все это влияет на то, как творческая мастерская устроена и делает процесс обучения уникальным.

Для всех участников инклюзивных мастерских — это шаг на пути к полноценной социализации, возможность попробовать свои силы в работе с материалами и техниками, завести новых друзей и просто расширить круг общения.

Физиологам, психологам и педагогам давно известно, что творчество (как процесс познания и самоутверждения) является врожденным абсолютно для всех людей, независимо от физиологических, психических или интеллектуальных способностей. Соответственно, более эффективно, продуктивно и свободно ребенок, даже если он инвалид, будет развиваться в процессе творчества.

В Увинском районе проживает более 1,5 тысяч инвалидов, в самом поселке Ува около 300 человек, из них 167 – дети.

Социальная адаптация инвалидов является одной из актуальнейших проблем современной социальной работы. Недостаток инструментов адаптации для людей с ограниченными возможностями здоровья ведет к низкому уровню их жизни, появлению чувства неудовлетворенности своим местом в обществе, отсутствию возможности самовыражения. В большинстве своем дети с инвалидностью живут изолированно от общества, общаясь с узким кругом людей – семьей, людьми с аналогичной формой инвалидности, педагогами в специализированных учебных заведениях.

Для эффективного решения этой проблемы была создана инклюзивная творческая мастерская «ТерраКОТ», включающая в себя гончарное и изобразительное творчество

Основная идея, которой заключается в создании условий для социализации и художественно-эстетического развития детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов через продуктивную творческую деятельность.

Созданию инклюзивной мастерской способствовало решение ряда задач:

- проведение информационной кампании о деятельности мастерской среди родителей детей с ОВЗ, детей-инвалидов;
- разработка программы мастер-классов творческих студий «Арт-студии «Краски жизни», гончарной мастерской «ТерраКОТ».
- организация набора в группы детей с ОВЗ, детей-инвалидов.
- обучение наставников-волонтеров для проведения общих мероприятий в рамках деятельности мастерской.

Оснащение творческих студий материалами и инструментами стало возможным за счет средств гранта Фонда президентских грантов.

В гончарной мастерской проходят мастер-классы по работе с глиной. На мастер-классах осваиваются техники ручной лепки, работе на гончарном круте, декорирование ангобами, глазурями.

Помимо самовыражения и чувства собственной значимости улучшается и физическое состояние, так как при работе с глиной развивается моторика, улучшается пространственное мышление и координация движений.

В «Арт-студии «Краски жизни» дети знакомятся с нетрадиционными техниками рисования, выполняют работы в технике правополушарного рисования. Дети с удовольствием рисуют гуашью, пастельными мелками, акварельными красками.

Для организации общих занятий подключаются дети-подростки (волонтеры) участники районной молодежной общественной организации Российского Союза Молодежи. Также эти ребята выступают в качестве наставников для участников проекта и помогают им в освоении таких навыков как коммуникация, работа в команде, делиться своими победами и переживаниями.

Основываясь на опыте работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью, можно с уверенностью сказать, что при попадании в инклюзивную группу творческой мастерской, легче проходит процесс адаптации в условиях единого творческого процесса. Общение в инклюзивной группе в процессе работы снимает большинство комплексов и дает возможность забыть о своих проблемах. Работа наставников-волонтеров также приносит свои положительные результаты. Организованные ими мероприятия и мастер-классы помогают формированию

коммуникативных навыков, личностных качеств: доброте, «чувству плеча», уверенности в себе и др.

На сегодняшний день в инклюзивной мастерской «ТерраКОТ» занимаются 60 детей и подростков с ОВЗ и инвалидностью в возрасте от 6 до 17 лет.

Созданная творческая мастерская, помогает организовать условия, при которых ребенок с ограниченными возможностями здоровья может заниматься продуктивной творческой деятельностью - лепкой из глины и рисованием. Это и профилактика личностных отклонений, и выход негативных эмоций, и снятие нервно-психического напряжения, страхов, агрессии.

Кроме этого, участники творческой мастерской имеют возможность реализовать свою продукцию на ярмарках-продажах, через интернет-магазины.

Занятия в инклюзивной мастерской – это пример преодоления психологических барьеров, страхов и сомнений.

Наша миссия: сделать жизнь особенных детей более яркой, насыщенной и красочной. Включить их в единое творческое пространство.

Мы разные, но мы вместе!

Литература

1. Выводы и рекомендации 48-й сессии международной конференции по образованию // Инклюзивное образование: путь в будущее.
2. Дианова, В.И. Проблемы интегрированного обучения и предпосылки их решения: (из опыта работы пилотных площадок интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Краснодарском крае) / В.И. Дианова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 4. – С. 19-24.
3. Дорохова, Е.С. Организация инклюзивного образования в системе ДОД / Е.С. Дорохова // Методист. – 2009. – № 7. – С. 28-33.

Межведомственное взаимодействие специалистов по вопросам сопровождения детей, подростков и молодежи с различными образовательными потребностями

Дубасова Т.Н.,

педагог-психолог МБОУ «Талинская СОШ»,
Ханты-Мансийский автономный округ – Югра

В течение второго десятилетия XXI века прирост населения в Ханты-Мансийском автономном округе - Югре составил более 155 600 человек. На 2020 - 2025 годы Правительством округа принята подпрограмма «Оказание содействия добровольному переселению в ХМАО-Югру соотечественников, проживающих за рубежом». Количество детей-мигрантов, которые в соответствии с обязательствами принимающей стороны подлежат обучению, растет. Школы стали центрами социокультурной адаптации, а учитывая, что многим выпускникам из семей мигрантов предстоит в дальнейшем жить и трудиться в России, проблема адаптации и социализации детей-мигрантов в образовательной организации становится чрезвычайно актуальной [2].

Наблюдается усиление социального неравенства в сфере образования, так как из-за языкового барьера дети-мигранты испытывают сложности в доступе к качественному образованию, а противоречия между местным населением и мигрантами, как взрослыми, так и детьми, могут доходить до конфликтов на религиозной, этнической, трудовой, бытовой почве. Поэтому так необходима социальная составляющая адаптации детям-мигрантам: они должны почувствовать себя полноправными членами той страны, в которой проживают.

В зависимости от способов адаптации к новым жизненным установкам можно условно разделить детей-мигрантов на три типа [3]. Первый тип - дети из русскоязычных семей, эмигрировавшие из горячих точек, способность к адаптации у них выражена хорошо, однако социальное недоверие к окружающим может проявляться в агрессивной форме поведения. Второй тип - дети иных национальностей, достаточно хорошо владеющие русским языком, способность к социальной адаптации повышена. При этом может быть выражено недоверие к окружающему социальному миру, который воспринимается как враждебный. Открытая агрессия проявляется редко. Третий тип - дети иных национальностей, которые слабо владеют или не владеют русским языком, что вызывает дезадаптацию, как в учебной деятельности, так и в социуме.

Сложности в освоении русского языка, включение в иную культурную среду, трудности коммуникации в школьном коллективе, незнание норм и базовых ценностей культуры российского общества, отсутствие представлений об особенностях и нормах межличностного общения, сложности в овладении учебным материалом - основные проблемы, с которыми сталкиваются дети-мигранты. Но не только дети-мигранты в процессе адаптации испытывают социальные, педагогические и психологические проблемы. Появление как внешних, так и внутренних мигрантов может вызывать ксенофобные установки у населения, давно проживающего на данной территории, повысить уровень социальной напряженности, что затрудняет процесс адаптации и социализации детей-мигрантов. Их интеграция в школьное сообщество оказывает воздействие на развитие личности окружающих детей и подростков, что, в свою очередь,

может привести к проявлению асоциальных поступков, вплоть до криминальных.

На базе МБОУ «Талинская СОШ» в течение пяти лет совместно со всеми специалистами учреждений системы профилактики реализуется комплексная программа профилактики правонарушений и безнадзорности несовершеннолетних «Мы в ответе за будущее наших детей». Учитывая, что наиболее актуальными барьерами являются языковой и социокультурный, дети-мигранты, имеющие различные образовательные потребности, вовлекаются в образовательную, культурно-досуговую и социальную деятельность. Важную роль в решении проблемы адаптации и социализации детей-мигрантов играют специалисты службы сопровождения – педагог-психолог, социальный педагог, учитель-логопед, педагог-организатор, педагоги-предметники, классные руководители, медицинские работники, администрация школы, специалисты отдела по делам несовершеннолетних, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав. Следовательно, процесс сопровождения затрагивает как учебную часть образовательного процесса, так и внеурочную деятельность. В ходе сопровождения детей-мигрантов создается адаптивно-развивающая среда, которая является одновременно основным условием и целью комплексного сопровождения детей и подростков, что позволяет компенсировать неблагоприятное влияние социальной среды обитания обучающихся, исправить ситуацию неблагоприятного развития. Для выяснения причин возможной дезадаптации у детей-мигрантов используются такие формы и методы работы, как индивидуальные беседы с родителями/законными представителям, изучение личных дел, индивидуальная углубленная диагностика школьной тревожности, уровня мотивации обучения, тестирование, анкетирование, опрос, наблюдение. Контролируются пропуски уроков без уважительной причины и опоздания, в случае возникновения межличностных конфликтов следует обращение в школьную службу примирения. Для ликвидации пробелов знаний педагогами оказывается консультативная помощь, разрабатывается индивидуальная программа. Специалисты учреждений системы профилактики оказывают помощь родителям/законным представителям детей-мигрантов в воспитании и защите их прав, вовлекают детей в различные формы внеурочной, в том числе, спортивно-оздоровительную деятельность, дополнительное образование. Дети-мигранты обследуются на школьном консилиуме, при необходимости – направляются в территориальную психолого-медико-педагогическую комиссию для получения рекомендаций по программе обучения.

В ходе социально - психолого – педагогического сопровождения детей-мигрантов используются такие технологии работы, как встречи в семье, круги заботы, в которые вовлекаются родные и близкие детей-мигрантов, сопровождение несовершеннолетних наставником, как наиболее авторитетным взрослым, а также практика общения детей и привлечение русскоговорящих семей по принципу «равный - равному», когда опытом сопровождения и воспитания делятся дети и родители, а не поучают специалисты учреждений системы профилактики.

Проблемы социального характера, связанные с переменой места жительства семьи, тяжелое материальное положение, отсутствие комфортного жилья, бытовые трудности, сложности адаптации, как в социуме, так и в школе, находятся под контролем специалистов учреждений профилактики. Разработка комплекса социально-психологических мер способствует адаптации в новой

среде, социальному развитию детей-мигрантов, созданию условий, способствующих предотвращению конфликтов и правонарушений, развитию коммуникативных способностей, обучению умению вести диалог и приходить к взаимопониманию.

Современные классы становятся многонациональными по составу, поэтому в них наблюдается разный уровень общей культуры и уровень владения русским языком. Возникают проблемы, связанные с низкой успеваемостью по русскому языку и другим предметам, наблюдается отчужденность, замкнутость детей-мигрантов в связи с некомфортным пребыванием в новом сообществе по причине плохого знания русского языка [5]. Внеурочная деятельность позволяет раскрыться личностному потенциалу, дети вовлекаются в групповую проектную и исследовательскую деятельность. Включенность детей-мигрантов в позитивные социальные отношения помогают формировать личную и социальную компетентность, предоставляют возможность самореализации в процессе позитивного социального взаимодействия, вовлекают в позитивную деятельность, адекватную интересам и способностям [6].

В течение 5 лет на базе школы работает Центр культурно-языковой адаптации детей-мигрантов, целью которого является достижение максимальной адаптации к новой культурно-языковой среде детей-мигрантов. Идентификация детей-мигрантов позволяет выявить трудности в обучении, в том числе, детей с особыми образовательными потребностями, реализовать рекомендации школьного психолого-педагогического консилиума для выработки единой стратегии сопровождения семей детей-мигрантов по проблемам интеграции в новой среде обучения [1].

В результате деятельности Центра культурно-языковой адаптации детей-мигрантов реализуется целостная технология по адаптации, социализации и обучению детей мигрантов младшего школьного возраста; что позволяет вывести их на мотивацию изучения русского языка, коррекцию знаний, развитие творческих способностей, повышение результативности обучения. Проводится диагностика трудностей, связанных с адаптацией к новой социальной среде (диагностика познавательной, мотивационной, эмоциональной сфер).

Дополнительные занятия по изучению русского языка позволяют детям быстрее социализироваться в коллективе, не испытывать дискомфорта, школьной тревожности в отношении обучения и общения. Участие родителей в школьной жизни также оказывает положительное влияние на процесс адаптации и социализации детей-мигрантов. К окончанию учебного года по результатам диагностики 100% детей адаптированы к условиям обучения, что указывает на действенность занятий с детьми-мигрантами.

В ходе сопровождения специалисты учреждений системы профилактики стремятся к созданию комфортной безопасной образовательной среды, направленной на здоровьесбережение, социализацию и адаптацию детей-мигрантов с различными образовательными потребностями.

Литература

1. Азнабаева, Ф.Ф., Скороспелкина, Г.С., Турова, Г.А., Сахипова, З.Г. Русский язык. Литературное чтение. Методические рекомендации. Учебное пособие для мигрантов и переселенцев. 3-е издание – М. : Просвещение, 2017г, 143с.
2. Гуляева, А.Н. Социокультурная адаптация детей мигрантов

- [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2010. – № 5. – Режим доступа: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2010_5_1964.pdf
3. Дудко, С.А. К проблеме социально-педагогической интеграции детей мигрантов в России [Электронный ресурс] // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского – 2012. – № 28. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-sotsialno-pedagogicheskoy-integratsii-detey-migrantov-v-rossii#ixzz40POqM85L>
 4. Конькина, Е.В., Савинова, И.А. Адаптация детей мигрантов: способы решения проблемы [Электронный ресурс] // Современная педагогика. – 2013. – № 12. – Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2013/12/1998>.
 5. Мохова, Л.А., Сагаякова, Н.Ф., Спирина, Т.А. Сопровождение детей-мигрантов как социально-педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 6-3. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-detey-migrantov-kak-sotsialno-pedagogicheskaya-problema#ixzz40PPGw3AU>
 6. Суровцова, Е.И. Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в школе [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-migrantov-v-shkole#ixzz40POKCb98>

Актуальные вопросы сотрудничества педагогов и специалистов с семьями, воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями

Евсюкова Г.И., Войнова Ю.Д.
МБДОУ «ДС № 433 г. Челябинска»,
г. Челябинск

В настоящее время в Российской Федерации на каждом уровне общего образования создан равный доступ к образованию и созданию специальных условий для получения и реализации прав детей с учетом разнообразия особых образовательных потребностей (далее ООП) и индивидуальных возможностей каждого ребенка.

Одно из условий, которое реализуется в МБДОУ «ДС № 433 г. Челябинска», это разнообразие групп разной направленности для детей раннего и дошкольного возраста:

- общеразвивающие – для здоровых детей дошкольного возраста;
- группы комбинированной направленности, где воспитываются здоровые дети и дети с особыми образовательными потребностями
- группы компенсирующей направленности для детей с особыми образовательными потребностями, в том числе и детьми-инвалидами.

Для качественного коррекционного образовательного процесса в штате имеются квалифицированные учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагог-психолог, воспитатели со специальной подготовкой.

Создание специальных условий для получения 1 ступени образования одно из важнейших условий работы с детьми с ОПП и включает в себя предоставление детям пособий, материалов, тренажеров, технических средств обучения, создание условий в развивающей предметно-пространственной среде каждой группы и образовательной среде учреждения, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий со специалистами.

Определим место родителей (законных представителей) воспитанников с ОПП в системе дошкольного образования.

В соответствии с Договором об образовании по образовательным программам дошкольного образования:

- родители могут участвовать в образовательной деятельности образовательной организации, в том числе в разработке адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с ООП;
- находиться с воспитанником в образовательной организации в период его адаптации при условии соблюдения санитарно-гигиенических требований;
- принимать участие в организации и проведении совместных мероприятий с детьми в образовательной организации;
- получать информацию обо всех видах планируемых обследований (медицинских, психологических, психолого-педагогических) воспитанника, давать согласие на проведение таких обследований или участие в таких обследованиях, отказаться от их проведения или участия в них, получать информацию о результатах проведенных обследований;

- присутствовать при обследовании воспитанника психолого-педагогической комиссией, обсуждать результаты обследования и рекомендации, полученные по результатам обследования, высказывать свое мнение относительно предлагаемых условий для организации обучения и воспитания воспитанника.

Но не всегда и не со всеми родителями (законными представителями) воспитанников МБДОУ «ДС № 433 г. Челябинска» взаимодействие перетекает в крепкое сотрудничество, партнерство, содружество и поддержку. Причин несколько:

- со стороны дошкольного учреждения – это отсутствия опыта или желания сотрудничать с родителями, помогать и заинтересовывать их, учитывать их пожелания и возможности, особенности характера и уровень понимания;
- со стороны родителей – недоверие, потребительство и настороженность, озлобленность и непонимание требований от специалистов дошкольного учреждения, нежелание встать на позицию партнерства и делового общения.

Какие же проблемы стоят перед педагогическим коллективом, какие формы сотрудничества используются в образовательной организации, какие пути решения этих проблем мы видим и реализуем, как нам удастся это выполнить?

Одна из проблем – это заинтересовать родителей в активном партнерстве для коррекционной, воспитательной и образовательной работы со всеми специалистами дошкольного учреждения.

По результатам последних 5 лет в МБДОУ «ДС № 433 г. Челябинска» выстроился определенный алгоритм работы. При заключении Договора между родителями воспитанника и дошкольным учреждением, при заполнении пакета документов и согласий, присутствует не только руководитель, но и специалист координатор ДОУ по работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Координатор разъясняет особенности реализации адаптированной основной образовательной программы детей с ОВЗ, права и обязанности родителей, к кому они могут обратиться по тому или иному вопросу, выдается памятка. Координатор затрагивает отдаленные результаты работы, к которым должны быть готовы родители.

Именно первое взаимодействие координатора дошкольного учреждения с родителями закладывает половину успеха на дальнейшее сотрудничество. Родителям нужен человек-путеводитель в коррекционной образовательной деятельности в дошкольном учреждении, и этим специалистом является координатор. В ДОУ это специалист с многолетним стажем работы.

При посещении ребенком ДОУ 1 - 2 недели разрешено присутствие родителей, участие их совместно с детьми во всех режимных моментах в группе: приеме пищи, образовательной, игровой деятельности, на прогулке. Родители включаются в возрастной режим дня дошкольного учреждения и группы, в последовательность событий в течение дня ребенка, который необходимо стараться поддерживать в домашних условиях и применять на собственном опыте.

Эффективной формой повышения педагогической компетенции родителей является ежеквартальное присутствие и участие родителей на индивидуальных коррекционных занятиях у учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-

психолога с целью отслеживания динамики обучения ребенка. На занятиях происходит обучение родителей отдельным приемам и методам работы с детьми с ООП, при желании, способам обучения выполнения домашнего задания. Такие индивидуальные просмотры не только востребованы родителями, но и повышают их практический опыт взаимодействия с ребенком, имеющим те или иные отклонения, нежелание заниматься, не умеющего включиться в образовательную деятельность.

Участие родителей (по желанию и/или по приглашению) на психолого-педагогические консилиумы дошкольного учреждения. К этому мероприятию готовятся, как специалисты, так и родители. Анализ развития ребенка со всех сторон, проговаривание каждым специалистом достижений и проблем конкретного ребенка, прогнозирование результатов, динамики развития, могут, как вселить в родителей воспитанников оптимизм, уверенность и тесное сотрудничество с педагогами, так и повергнуть в бессилие. Только коллегиально мы можем поддержать, подсказать, донести и доказать родителям дальнейшее обращение к медицинским специалистам, установление инвалидности, прохождение ПМПК по изменению образовательного маршрута.

И здесь встает еще одна проблема: ребенок приходит с заключением ПМПК и рекомендацией по освоению адаптированной основной образовательной программы для детей с ЗПР, мы видим, что ребенок имеет РАС, ребенку устанавливается инвалидность по этому заболеванию. Это подразумевает освоение ребенком АООП для детей с РАС, создание других условий в группе. А по заключению ПМПК он пребывает в группе ЗПР. И таких детей достаточное количество. Родителям снова идут на ПМПК для уточнения программы дальнейшего обучения и создания условия для сопровождения ребенка (тьютор или ассистент). И трудно до родителей донести необходимость решения этого вопроса. Только кропотливое разъяснение специалистами может решить этот вопрос, но не всегда.

Остановимся на эффективных формах сотрудничества с родителями воспитанников в вопросах образовательной деятельности и социализации детей с ООП, которые стали традиционными в МБДОУ «ДС № 433 г. Челябинска»:

Совместные акции дети - родители - педагоги: «Покормим птиц», «Вырастим рассаду», «Подарки малышам», «Книжкина мастерская». «Шоу маски». Данные акции не только интересны детям, но и помогают родителям включиться в интересную деятельность совместно с детьми, научиться сотрудничать и договариваться с детьми.

Мастер – классы для детей и родителей: «Новогодняя игрушка своими руками», «Подарок маме», «Поделка для папы» на которых родители совместно с детьми под руководством педагогов, не только изготавливают игрушку или поделку разными техниками исполнения, но и проходят по всем группам дошкольного учреждения с экскурсией и знакомятся с выставками игрушек, поделок детей и родителей других групп.

Изготовление информационно-познавательной фотогазеты группы «Интересные события месяца». Участниками являются дети, родители, педагоги. Это не только фотоматериалы, а также короткие отзывы родителей, стихи, рассказы о деятельности детей в течение месяца. В этом году мы перешли на электронный вариант фотогазеты, что позволяет распространить информационно-познавательные материалы в каждую семью.

Совместные мероприятия с родителями: постановки спектаклей, праздничные утренники, итоговые занятия по теме недели с приглашением для выступления родителей воспитанников («Профессии наших мам», «Профессии наших пап», «Как я провел лето», «Мой огород»). Совместное изготовление атрибутов и костюмов «зажигает» всех. Совместные выступления родителей на детских мероприятиях поднимают их авторитет в глазах детей.

Совместные конкурсы «12месяцев-12конкурсов», посвященные знаменательным датам: рисунков, поделок, открыток, пригласительных билетов, кормушек, книжек, листовок, настольных игр активизируют детей и родителей.

Районный и городские конкурсы художественного мастерства «Читай-ка», «Хрустальная капель» и «Искорки надежды». Это конкурсы более высокого уровня, на которых проявляются таланты детей.

Таким образом, взаимодействие с родителями (законными представителями) воспитанников проходит несколько этапов: недоверие, знакомство, включение в образовательный процесс и сотрудничество, когда родители становятся активными участниками жизни своего ребенка и детей группы и дошкольного учреждения в целом. Только понимание потребностей и возможностей детей и родителей дает результат в воспитании и обучении детей с ОПП и развитии ребенка для его дальнейшего раскрытия, а так же создании единого пространства: дом – детский сад - общество.

В МБДОУ «ДС № 433 г. Челябинска» сложилась эффективная система сотрудничества педагогов и специалистов с семьями, воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ : с изм. на 17 февраля 2021 г. // Техэксперт : [сайт]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/zakon-rf-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-federacii>

Прозрачный мольберт как средство вовлечения детей дошкольного возраста с РАС в совместную творческую деятельность

Егорова Л. М.,

воспитатель КОУ «Излучинская школа-интернат»
ХМАО-Югра, Нижневартовский р-н, пгт Излучинск

Часто взрослые сталкиваются с большими проблемами при обучении рисованию детей с РАС. Как правило, дети проявляют явное нежелание рисовать, как впрочем, при обучении любым другим ручным навыкам. На то есть множество причин. Но важно понять: учить рисовать стоит, так как эти навыки напрямую связаны с письмом, а детям с аутизмом, особенно неговорящим, навык письма жизненно необходим. Так же письмо тесно связано с чтением.

Развитие навыков рисования детей с РАС требует повышенного визуального внимания. Один из лучших способов добиться этого - предложить рисовать на вертикальной поверхности, такой как бумага, приклеенная к стене, мольберт или раскраска на гигантской картонной коробке. В своей работе мы используем методику совместного рисования на прозрачном мольберте. Ребенок меньше отвлекается, когда его работа находится прямо перед его глазами, а не отвлекается на окружающие его предметы. Использование ограждения, который закрывает обзор, также полезно. Тем не менее, у вертикальной поверхности есть свои преимущества, в том числе укрепление осанки и более эффективное позиционирование запястья для захвата карандаша либо кисти.

Один наш воспитанник очень долго был в роли наблюдателя. Со стороны следил за ходом занятий с другими детьми, присматривался, привыкал к присутствию взрослого. А чуть позже стал проявлять желание рисовать, брать в руки карандаш и кисти.

Постепенно начинаем замечать, что ребенок психологически уже готов к занятиям. Начинаем с рисования простых предметов, особенно тех, которые значимы для ребенка, при этом эмоционально сопровождаем изображение. Например: «Ммм, какие вкусные конфеты в коробочке! Красная конфета, уж очень похожа на клубнику. А у конфеты желтого цвета - наверняка вкус лимонный». Обыгрываем праздничный салют: «Посмотри, какой яркий и красивый салют! Вот салют красный - бах-бах! А вот салют синего цвета - ба-бах!» Не всегда ребенок с РАС принимает сюжетное рисование сразу. Возможно, ему потребуется немало времени, чтобы «принять» данную игру. Поначалу ребенок будет искоса наблюдать за происходящим, прислушиваться к вашим комментариям, но при этом оставаться будет пассивным. Спустя время его внимание к рисованию будет расти. А однажды вы почувствуете, что он просит вас нарисовать то, что ему очень хочется.

Переходим ко второму этапу. Предлагаем, чтобы ребенок сам выбрал предметы для рисования, рисуем то, что нравится ребенку. Возможно, ребенку захочется рисовать одно и то же много раз, одинакового цвета, формы и даже размера. Постепенно переходим к следующему этапу.

Выполняя заказ ребенка, начинаем использовать различные изобразительные средства. Помним, что ребенок должен насытиться воспроизведением совершенно одинаковых предметов.

Возможно придется встретить резкий протест, после попытки привнести что-то новое для ребенка. Но через некоторое количество повторений возобновляем попытку разнообразить наш рисунок. Действуем осторожно и постепенно, и вот однажды ребенок обязательно согласится с привнесением нового, ведь он очень очарован волшебным появлением изображения любимого предмета на стекле.

Ребенок с удовольствием наблюдает за действиями взрослого, при этом предпочитает оставаться пассивным. Необходимо постоянно стимулировать активность ребенка различными педагогическими приемами и методами. Как вариант, может предложить ребенку самостоятельно подготовить материалы для работы, по окончании работы убрать их на место. «Забывайте» в изображении дорисовать деталь, когда ребенок заметит, то обязательно проявит интерес, чтобы завершить изображение (что для ребенка РАС особенно важно). Предложите дорисовать эту деталь самостоятельно. Можно предложить ребенку несколько вариантов развития рисунка, и пусть он самостоятельно выберет то, что ему больше нравится: «А что теперь нарисуем?», «А где будет лежать коробочка? Покажи!», «А баночка у нас полная или пустая? А что в баночке?» Предложите выбрать не только цвет изображения, но и подобрать нужный карандаш.

На этом этапе ставшие близкими ребенку изображения его любимых предметов помещаются внутрь сюжета. Такой сюжет должен быть, с одной стороны, близок опыту ребенка, а с другой - должен давать возможность уточнить уже сформированные у ребенка представления и в случае необходимости скорректировать их.

Когда сюжет становится уже знакомым ребенку, начинаем вводить новые детали и усложняем рисунок. На этом этапе ребенок получает новые представления об окружающем мире.

На этом этапе уже можно переходить к проигрыванию этого сюжета с использованием игрушек и предметов, закреплять их в повседневной жизни. А также закреплять приобретенные знания в других видах деятельности (лепке, конструировании, аппликации и т.д.).

На занятиях можно использовать различные нетрадиционные техники рисования, а так же использовать различные приемы и приспособления: использование наклеек, рисование пальцами и ладошкой, рисование листьями, штампы и печати, поролоновые рисунки, метод монотипии, рисование кремом, пенной для бритья, рисование предметами окружающего пространства, точечный рисунок, рисование маркером, рисуем по очереди, рисунок плюс аппликация, рисуем с натуры, юный портретист.

Литература

2. Глибина, Е.Л. Рекомендации по развивающей и арт-терапевтической работе с прозрачным мольбертом: методическое руководство/ Е.Л. Глибина, И.А. Шевченко. – СПб.: ИМАТОН, 2017.
3. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2007.
4. Широкова, Г.А. Практикум для детского психолога/ Широкова Г.А., Жадько Е.Г. // Серия «Психологический практикум». Ростов н/Д: Феникс, 2004 б. Энциклопедия развивалок - М.: Эскиммо, 2012.

Семинар-практикум как форма партнерства учителя-логопеда и семьи обучающихся с нарушением речи

Еделькина Т.Д., учитель-логопед
Сирина Т.В., учитель-логопед
МАУ ДО Центр «Семья и школа»
г. Екатеринбург

Формирование нравственной, культурной, творческой, социально-зрелой личности ребенка возможно, если учителя и родители будут действовать как партнеры. Из-за недостаточного уровня педагогической компетенции, родители часто испытывают трудности в вопросах обучения и воспитания детей. Одной из задач нашей деятельности является организация взаимодействия с родителями как полноправными участниками коррекционно-развивающего процесса.

В практике своей работы мы используем следующие формы взаимодействия с семьей: родительские собрания, консультации, открытые занятия, лекции, индивидуальные практикумы и др.

Наиболее эффективной и востребованной формой работы в этом направлении считаем проведение семинаров-практикумов.

Представляем опыт организации и проведения семинара-практикума из цикла «Ученье без мучений» для семей первоклассников с нарушениями речи.

Цель: познакомить родителей первоклассников со способами преодоления школьных трудностей.

Задачи:

- повысить компетентность родителей в вопросах преодоления школьных трудностей;
- предоставить практические рекомендации по правильной организации выполнения домашних заданий, совершенствованию навыков чтения, способах устранения ошибок на письме и формированию произвольной саморегуляции;
- познакомить с методической литературой, пособиями;
- получить обратную связь и предложения к дальнейшему партнерству учителя-логопеда и семьи.

Ожидаемый результат: родители приобретут практический опыт в вопросах преодоления трудностей школьного обучения, познакомятся с методической литературой, определятся с кругом вопросов следующего семинара-практикума.

Первоначально проводим анкетирование родителей с целью выявления актуальных проблем в обучении детей. Анализируем анкеты и с учетом запроса родителей определяем основные направления семинара-практикума.

Информационно-техническое обеспечение:

- раздаточный материал для родителей «Эти трудные домашние задания», «Как хорошо уметь читать!», «Самые нужные игры», «Учимся соблюдать правила»;
- методические игры, пособия;
- презентация «Ученье без мучений».

Содержание семинара-практикума:

1. Вводная беседа. Раскрываем цели и задачи семинара-практикума.
2. Выступления учителя-логопеда по обозначенным вопросам.

Эти трудные домашние задания»

Цель: обучить родителей правильной организации выполнения домашних заданий.

У первоклассника работоспособность снижается довольно быстро, о чем свидетельствует общее двигательное беспокойство. Через 15-20 минут после начала урока дети начинают отвлекаться, вертеться - то же самое происходит дома во время приготовления домашних заданий. Двигательное беспокойство - защитная реакция детского организма, который как бы отключается, дает себе отдых, не доводя до утомления.

Как сделать так, чтобы ребенок меньше уставал и лучше учился?

Только спланированное переключение с одного вида деятельности на другой может предотвратить утомление и удержать внимание ребенка. Представляем несколько видов упражнений, которые можно использовать с ребенком дома.

Дыхательные упражнения для детей несут несколько важных функций. Во время проведения подобной гимнастики организм успокаивается, насыщается кислородом, обменные процессы в мозговой ткани усиливаются и ускоряются.

Предлагается комплекс дыхательных упражнений, который можно легко выполнять в домашних условиях. Родители привлекаются к выполнению упражнений.

Самомассаж. При выполнении несложных массажных упражнений улучшается кровообращение, достигается нормализация мышечного тонуса, происходит стимуляция тактильных ощущений, а также под воздействием импульсов в коре головного мозга лучше развивается речевая функция. Родителям предлагается выполнить следующие упражнения «Мытье головы», «Обезьяна расчесывается», «Ушки», «Теплые ручки».

Упражнения из комплекса *релаксационной гимнастики* направлены на формирование умения управлять своим тонусом, способствуют устранению мышечных зажимов, прекрасно настраивают детей на занятия. С родителями проводятся следующие упражнения «Штанга», «Кулачки», «Солдат и тряпичная кукла».

«Как хорошо уметь читать!»

Цель: обучить родителей приемам совершенствования навыков чтения.

В каждом классе есть несколько учеников, которые не укладываются в предусмотренные нормативы. Умея читать (артикулировать прочитанное), они проделывают это медленно, с многочисленными ошибками и часто без понимания прочитанного. Тренировки в чтении и дополнительные занятия, которые проводят с ними учителя, родители, как правило, дают более чем скромный результат. При этом взрослые невольно постоянно фиксируют внимание ребенка на неудачах, что приводит к росту его тревожности, формированию эмоционально отрицательного отношения к процессу чтения и ко всей учебе в целом, к неверию в успех и скованности, вызванной страхом допустить при чтении ошибку. Поэтому работа по выработке навыков чтения крайне актуальна.

Мы предлагаем необычные, интересные упражнения, выполнение которых создают положительный эмоциональный фон, снимают напряжение, тревожность и формируют целый ряд важных операций, лежащих в основе чтения. Задания способствуют повышению у ребенка интереса к чтению.

Родители знакомятся с приемами совершенствования навыков чтения (Е.В. Заика), приемами из методики оптимального чтения (С.Г. Швайко, И.Т. Федоренко-Пальченко).

Самые нужные игры».

Цель: познакомить со способами устранения ошибок на письме.

Неудачи в овладении письмом приводят школьника сначала к нежеланию и отказу выполнять домашние задания в письменном виде, а потом и посещать уроки, на которых этот дефект обнаруживается наиболее отчетливо.

Как же заниматься с такими детьми? Что делать? Ответ – играть! В поэтапном игровом развитии, согласно классической психологии, формируются все механизмы, необходимые для успешной учебы и, в частности, для грамотного письма. Предлагаем упражнения, выполнение которых создают положительный эмоциональный фон, снимают напряжение, тревожность, способствуют формированию процессов внимания, памяти, восприятия, мышления и одновременно достигается дидактическая цель.

Представляем упражнения для преодоления следующих трудностей:

- пропуск букв в словах;
- зеркальное написание букв;
- замена букв в словах при письме (сходные по начертанию буквы, звонкие и глухие согласные).
- *«Учимся соблюдать правила»*

Цель: познакомить родителей с приемами по формированию произвольной саморегуляции.

Формирование произвольной самоорганизации необходимо во всех сферах деятельности ребенка. Ведь формирование программы, постановка цели и задач, способов их выполнения, регуляция и самоконтроль – неперенные условия адекватности любой деятельности.

На занятиях мы часто наблюдаем детей, которые не могут соблюдать правила, даже если сильно этого хотят. Это и учебные правила – не умеют действовать по образцу, знают правила, но не применяют их, а также и не соблюдение общих норм поведения – могут встать во время урока, играть, когда остальные дети выполняют задания учителя.

У детей данной категории страдают три функции – цель, программа, контроль. Они испытывают трудности планирования и планомерного выполнения действия. У них нарушена самоорганизация, произвольный компонент внимания. Характерные ошибки на письме – многочисленные пропуски, повторения букв, орфографические и пунктуационные ошибки.

Родителям даются упражнения для совершенствования произвольной саморегуляции:

- развитие навыков произвольного внимания;
- развитие способностей понимать речевую инструкцию и умения работать по инструкции;
- развитие умений и навыков планирования;
- формирование навыков самоконтроля.

3. Подведение итогов. Организация *рефлексии «Мое участие в семинаре-практикуме».*

Цель: конкретизировать, уточнить, обобщить знания родителей, полученные в результате семинара-практикума из цикла «Ученье без мучений».

Практика работы показала, что проведение семинаров-практикумов способствует вовлечению семьи обучающихся с нарушениями речи в образовательный процесс. Благодаря партнерским отношениям между учителем-логопедом и родителями достигается понимание того, что школа не может конкурировать с семьей. Именно семья является важным средством формирования ценностных ориентиров личности.

Литература

1. Егорова, Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников / Т.В.Егорова. - М., 1993.
2. Заика, Е.В. Упражнения для формирования навыка чтения у младших школьников / Е.В.Заика. // Вопросы психологии. - 1995. - №6.
3. Немов, Р.С. Психология в 3 кн. Кн. 2 Психология образования, изд. / Р.С.Немов. – М: Просвещение: Владос. 1995.
4. Светловская, Н.Н. Обучение чтению. //Начальная школа. №2 2000.
5. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. / А.В.Семенович. - М., 2010.
6. Емельянова, Е.Н. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом / Е.Н.Емельянова, А.Е.Соболева. – Спб.: Питер, 2009.

Развитие умственной работоспособности у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ посредством подвижных развивающих игр

Елисеичева Е.И.,
МАУ ЦПП МСП Советского района,
г. Челябинск

В современном российском обществе возрастает потребность в людях, способных сохранять высокую умственную работоспособность, заключающуюся в возможности получать, перерабатывать и удерживать получаемую информацию. И формировать умственную работоспособность необходимо начиная с дошкольной ступени образования.

Современной медициной и педагогикой обоснована необходимость учитывать взаимосвязь физической и умственной активности детей при проведении всех форм организованной работы с дошкольниками, в силу того, что современные дети растут в период непростой социально-экономической обстановки, а также свой «отпечаток» накладывает и повышенная информатизация, благодаря чему у ребенка происходит своеобразная расфокусировка когнитивной сферы, повышается его тревожность. Кроме того, современные дети стали очень мало двигаться и подвижной игре предпочитают современные гаджеты, что оказывает также негативное влияние не только на физическое развитие, но и на умственную работоспособность.

Умственная работоспособность – объем умственной (мозговой, психической, нервной) работы, связанной с обработкой информации, который должен быть выполнен без снижения заданного (или установленного на максимальном, оптимальном для данного индивидуума уровне) функционирования организма. Основными показателями умственной работоспособности являются: скорость выполнения задания; концентрация, переключаемость; продуктивность и устойчивость внимания. Умственная работоспособность зависит от напряженности функционирования сенсорных систем, воспринимающих информацию, от состояния памяти, мышления, выраженности эмоций. Показатели умственной работоспособности служат интегральной характеристикой функционального состояния организма, от которого зависит умственная работоспособность.[4]

Исследованиями установлено, что умственная работоспособность на протяжении трудового дня отличается колебаниями продуктивности работы. На основе выявленных колебаний были выделены периоды работоспособности, которые последовательно сменяют один другого.

Период вработываемости. Выражается в постепенном повышении работоспособности с определенными колебаниями продуктивности работы.

Период оптимальной работоспособности отличается стабильными показателями качества работы. Все изменения показателей функций организма адекватны той нагрузке, которую испытывает человек, и находятся в пределах физиологической нормы.

Период полной компенсации отличается оптимальной работоспособностью. Особенность этого периода в том, что в нем начинают появляться первые признаки утомления.

Период неустойчивой компенсации характеризуется нарастанием утомления, когда человек волевым усилием какое-то время еще может поддерживать умственную работоспособность на необходимом уровне.

Период прогрессивного снижения работоспособности характеризуется быстрым нарастанием утомления, а человек не в состоянии волевым усилием компенсировать утрачиваемую продуктивность умственной деятельности. [5]

В современной педагогике вопросы, касающиеся развития детей, в частности их умственной работоспособности, относятся ко всем детям, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности. Дети с ограниченными возможностями – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь.

Рассматривая детей с ограниченными возможностями здоровья можно выделить некоторые характерные особенности: низкий уровень развития восприятия. Недостаточно сформированы пространственные представления. Внимание неустойчивое, рассеянное, дети с трудом переключаются с одной деятельности на другую. Недостатки организации внимания обуславливаются слабым развитием интеллектуальной активности детей, несовершенством навыков и умений самоконтроля, недостаточным развитием чувства ответственности и интереса к учению. Память у таких детей ограничена в объёме, преобладает кратковременная память над долговременной, механическая над логической, наглядная над словесной. Снижена познавательная активность, отмечается замедленный темп переработки информации. Наглядно-действенное мышление развито в большей степени, чем наглядно-образное и особенно словесно-логическое.

У детей с ограниченными возможностями здоровья снижена потребность в общении, как со сверстниками, так и с взрослыми. Наблюдается низкая работоспособность в результате повышенной истощаемости, вследствие возникновения у детей явлений психомоторной расторможенности. Они быстро становятся вялыми или раздражительными, плаксивыми, с трудом сосредотачиваются на задании. Низкий уровень развития мелкой и крупной моторики. Развитие процесса восприятия в дошкольном возрасте имеет также свои особенности. Сенсорное развитие является базой для развития психических функций ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. У детей с ОВЗ наблюдается общая пассивность восприятия, замедленность переработки информации. [11]

Согласно Декларации прав ребенка (принцип 8) «Ребенок должен при всех обстоятельствах быть среди тех, кто первым получит защиту и помощь» [12]. Этот принцип важен для реализации прав детей с ОВЗ. Поэтому таких детей важно и нужно обучать согласно их особым образовательным потребностям, учитывая глубину и характер дефекта, не забывая о том, что это такие же дети.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования переносит акцент с формирования у детей знаний, умений и навыков на формирование личностных характеристик как планируемый итоговый результат дошкольного образования, что предполагает системное развитие ребенка: физическое (включая созревание нервной системы) и психическое (личностное и интеллектуальное) через разные виды детской деятельности [13]. Формирование и поддержание достаточной умственной работоспособности детей старшего дошкольного возраста является одной из задач дошкольного образования и основой подготовки к школе.

Любой ребенок, в том числе дети с ОВЗ нуждаются в двигательной активности – это биологическая потребность организма, от удовлетворения которой зависит здоровье ребенка, физическое и общее развитие. Современные условия обучения не восполняют ту потребность, в которой нуждается детский организм на сегодняшний день. Причиной этого является специфический характер учебной деятельности. Значительные умственные нагрузки, снижение двигательной активности, посредственная организация процесса физического воспитания негативно отражаются, в том числе и на состоянии здоровья детей и как следствие, снижение формирования их умственной работоспособности [8]. Реформирование системы образования требует нового подхода к организации воспитательно-образовательного процесса в ДОО. В связи с этим актуальными стали вопросы поиска этих форм, т.е. в какой форме целесообразно более эффективно вести образовательную работу с детьми дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте игра – ведущий вид деятельности. Игра обеспечивает такие условия – мгновенно принять решение о своей позиции в игре, понять и предугадать действия других требует активной мыслительной деятельности. Макаренко А. С. большое значение придавал играм, в частности, подвижным. Ученый считал, что нужно удовлетворить желание ребенка играть, и не просто поиграть, а необходимо заполнить игрой всю его жизнь [6].

В настоящее время современный рынок развивающих игр систематически пополняется, и появляются различные виды игр, которые позволяют проводить вводную часть занятия, не сидя за столом, а в активности, благодаря чему достигается благоприятный психологический климат, улучшается психоэмоциональное состояние, снимаются мышечные зажимы, происходит активизация умственной деятельности за счет межполушарного взаимодействия и мозжечковой стимуляции.

При правильной организации занятия подвижные игры возможно использовать на протяжении всего урока. Важно подбирать подвижные развивающие игры так, чтобы они носили образовательный характер. Подвижная развивающая игра – это баланс физической активности ребенка и грамотно подобранного дидактического материала.

Подвижные игры способствуют формированию таких качеств, как наблюдательность, сообразительность, ориентировка в меняющейся ситуации, смелость, ловкость, инициатива, самостоятельность и т.д. При этом движения чередуются с отдыхом. Благодаря тому, что игры насыщены элементами игровой деятельности, это благоприятно воздействует на выработку положительных эмоций у дошкольников при занятиях ими. Игры являются источником радостных эмоций для детей, и формируют в свою очередь положительное отношение к процессу обучения, а также тренировке умственной работоспособности.

Возможность саморегулирования темпа, энергии и продолжительности движений (по желанию и по мере необходимости можно или ускорить или замедлить движение, или сделать перерыв и присесть) придает подвижной игре дополнительную привлекательность. Посредством руководства подвижной игры взрослый способен отслеживать и регулировать снижение физической нагрузки, т. е. постепенный переход от возбужденного состояния к более спокойному.

Таким образом, на мой взгляд, наилучший способ формирования умственной работоспособности – это интеграция различных образовательных областей, в частности совмещение познавательных и физических потребностей ребенка. Подвижные игры – отличный вариант такой интеграции. Это хорошая

возможность проведения коррекционно-развивающих занятий, учитывая потребности детского организма в подвижности, используя основной вид деятельности – игру, при этом учитывая особенности детей с ОВЗ. Все это будет способствовать гармоничному развитию обучающихся, улучшению и формированию умственной работоспособности детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Агаджанян, Н. А. Ваша работоспособность сегодня. / Н.А.Агаджанян. – М.: Советская Россия, 1978. – 88 с.
2. Аулик, И. В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте / И.В. Аулик. – 2-изд., перераб. и доп./ И.В.Аулик.– Москва : Медицина, 1990. – 192 с.
3. Безруких, М. М. Кто живет по режиму – в школе не устает / М. М. Безруких, С. П. Ефимова // Здоровье детей: Ежегод. прил. к газ. "Первое сентября", 2000, N N43/44 (00.11). [Текст] –16-17 с.
4. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность. - М.: Наука, 2020. [Текст] – 496 с.
5. Бодров, В. А. Профессиональное утомление: фундаментальные и прикладные проблемы / В. А. Бодров ; Российская акад. наук, Ин-т психологии. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2009. – 558 с.
6. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности [Текст] / А. С. Макаренко, сост. В.В. Кукарин. – М.: Педагогика, 2012. – 334 с.
7. Галеев, И. Ш., Святова Н. В., Ситдикова А. А., Миннахметова Л. Т., Мисбахов А. А., Садыкова А. И. Анализ умственной работоспособности студентов на фоне занятий физической культурой и спортом // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2.
8. Двигательная активность растущего человека : от теории к практике : монография / под ред. Л. Н. Волошиной, В. Л. Кондакова, Е. Н. Копейкиной. – Белгород : Литературный караван, 2019. – 176 с.
9. Егоров, Б.Б. Актуальные проблемы здоровья детей дошкольного возраста // дети России образованы и здоровы: материалы 7 всероссийской научно-практической конференции г. Москва, 16-17 апреля 2009г. – М.: 2009. 233-235 с.
10. Синяков, А.Ф. Секреты бодрости: Как восстановить работоспособность. / А. Ф. Синяков. – М.: ТОО “КСП”, 1995. – 208с.
11. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога / Е.А.Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 180 с.
12. Нормативные основы детских прав // URL: <https://docs.yandex.ru>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт // Российская газета. Электрон. дан. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.

Реализация практико-ориентированного проекта «Мой маленький шаг в большой мир» в рамках сетевой инновационной площадки «Вариативные модели социокультурной образовательной среды для детей младенческого и раннего возраста»

Забудская Е.П.,
МАДОУ ДС №15 «Солнышко»,
г. Нижневартовск

В соответствии с Указом Президента №204 от 7 мая 2018 года «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» с целью «...достижения к 2021 г. стопроцентной доступности дошкольного образования для детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет» на базе ФГ бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (далее - ФГБНУ «ИХОиК РАО») создана сетевая инновационная площадка «Вариативные модели социокультурной образовательной среды для детей младенческого и раннего возраста», руководителями которой являются доктор педагогических наук, заместитель директора по инновационной деятельности Ирина Александровна Лыкова и кандидат педагогических наук, главный методист Виктория Витальевна Кожевникова. На основании Приказа № 50 от 20.05.2021г. ФГБНУ «ИХОиК РАО» МАДОУ г. Нижневартовска ДС №15 «Солнышко» является участником данной сетевой инновационной площадки, целью которой является внедрение комплексной основной образовательной программы «Теремок», разработанной Лыковой Ириной Александровной.

В рамках внедрения и реализации образовательной программы «Теремок» педагогом-психологом совместно с воспитателями был разработан проект «Мой маленький шаг в большой мир». Данный проект направлен на создание в дошкольном учреждении оптимальных условий для успешной адаптации и полноценного развития детей раннего возраста с учетом их индивидуальных особенностей через сенсорное развитие и воспитание.

Ребенок раннего возраста, впервые переступая порог детского сада, оказывается в совершенно новом для него мире, который воспринимается ребенком как «чужой». И к этому новому и «чужому» миру ребенку нужно как-то приспособиться – адаптироваться. А чтобы адаптация прошла легко и быстро, нужно помочь ребенку освоить новое пространство и новые способы взаимодействия с окружающими.

На сегодняшний день в дошкольных учреждениях актуальность внедрения в образовательную практику новых технологий воспитания и образования дошкольников стало насущной необходимостью.

Актуальность проблемы обеспечения качественного образования детей раннего возраста в дошкольном учреждении обусловлена необходимостью решения задач дошкольного образования. Это связано с тем, что от качества взаимоотношений взрослого и ребенка в первые дни и месяцы в значительной степени будут зависеть способности, характер, психическое и физическое состояние ребенка в последующей жизни. Именно поэтому необходимо построить работу в группе раннего развития таким образом, чтобы обеспечить создание мотивирующей образовательной среды для освоения ребенком

социокультурного опыта по вектору амплификации развития с учетом его возрастных возможностей и индивидуальных особенностей.

Освоение социокультурного опыта начинается с сенсорного развития и воспитания в раннем возрасте, поэтому очень важно в раннем детстве помочь ребенку накопить сенсорный опыт и развить его сенсорные системы. Сенсорное развитие, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей.

Ребенок на каждом возрастном этапе оказывается наиболее чувствительным к тем или иным воздействиям. В этой связи каждая возрастная ступень становится благоприятной для дальнейшего нервно-психического развития и всестороннего воспитания дошкольника. Чем меньше ребенок, тем большее значение в его жизни имеет чувственный опыт. На этапе раннего детства ознакомление со свойствами предметов играет определяющую роль.

Таким образом, сенсорное развитие – основа успешной адаптации. Чувственный опыт является основой успешной адаптации любого живого существа к новым жизненным обстоятельствам. Следовательно, успешность адаптации ребенка раннего возраста к детскому саду во многом зависит от уровня его сенсорного развития и воспитания. Ирина Александровна Лыкова говорила о том, что «быстрое включение сенсорных систем является одной из ключевых способностей человека, определяющих успешность адаптации в новых условиях, в том числе в образовательной среде детского сада».

Задачи проекта разделены на две части: для воспитанников и для родителей.

Таблица 1
Задачи проекта

<i>Для воспитанников:</i>	<i>Для родителей:</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Организовать условия для освоения детьми разных видов деятельности (общение, предметно-манипулятивная, орудийная, познавательная и др.). 2. Установить эмоциональный контакт с детьми, снять у воспитанников психологическое напряжение на этапе адаптации. 3. Побуждать детей к эмоциональному отклику на игровое занятие и участие в совместной игре. 4. Формировать у детей эмоционально-положительное отношение к окружающим, предметам, обстановке. 5. Расширять представления об окружающем мире (предметном, социальном, природном), доступном непосредственному восприятию ребенка. 6. Обеспечивать полноценное сенсорное развитие. Создавать условия для 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Повысить психолого-педагогическую культуру родителей в вопросах успешной адаптации и сенсорного развития детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения. 2. Создать единое воспитательно-образовательное пространство ДОУ и семьи в вопросе успешной адаптации и сенсорного развития детей

<p>восприятия объектов разными анализаторами отдельно и в комплексе (зрением, слухом, обонянием, осязанием).</p> <p>7. Инициировать разнообразные действия с предметами и материалами, веществами с целью «открытия» их постоянных и переменных свойств (форма, цвет, величина, вкус, запах, фактура, количество, функция, местоположение).</p> <p>8. Поддерживать развитие предметной деятельности, познавательно-исследовательскую активность, самостоятельность.</p> <p>9. Развивать восприятие, память, наглядно-действенное мышление, речь.</p> <p>10. Создавать условия для разнообразных культурных практик.</p>	раннего возраста.
---	-------------------

Сроки реализации проекта: февраль-май 2022 г.

У ребенка раннего возраста развитие мыслительной деятельности тесно связано с развитием сенсорных систем. Ребенок раннего возраста мыслит, прежде всего, действуя руками. Играя с разнообразными предметами, ребенок соотносит их форму, размер или цвет и связывает их свойства между собой. Так он учится воспринимать их физические качества. В рамках проекта мы используем такие игры, которые направлены не только на сенсорное развитие ребенка, но и способствуют адаптации детей раннего возраста к группе детского сада. С этой целью в рамках проекта были организованы мероприятия, представленные в таблице 2.

Таблица 2

План мероприятий

Срок	Мероприятия, запланированные в рамках проекта	Содержание мероприятий
1 неделя	<p>«Маленькие помощники»</p> <p>Цель: развитие координации движений, внимания, точности, моторики рук. Снятие эмоционального напряжения. Создание тёплых и доверительных отношений педагога с ребенком. Сенсорное развитие: формирование умения сравнивать, устанавливать сходство предметов по их признакам: цвету, форме, правильно называть цвет, форму; развитие зрительного восприятия; активизация в словаре детей</p>	<p>Работа с детьми:</p> <p>1. гра-забава на снятие эмоционального напряжения «Забей гвозди»</p> <p>2. игры с сенсорной адаптационно-дидактической юбкой. Дидактическое упражнение «Заплатки»</p> <p>Работа с родителями:</p> <ul style="list-style-type: none"> - знакомство родителей с проектом «Мой маленький шаг в большую жизнь» - создание игрового пособия совместно с ребенком «Юный

	<p>понятий формы: «круглая», «треугольная», «квадратная»; воспитание желания оказывать помощь.</p>	<p>повар»</p>
<p>2 недел я</p>	<p>«Лесные жители» Цель: снятие напряжения, развитие мелкой моторики рук, коммуникативной функции речи. Закрепление умения детей работать с краской, знакомство с новой техникой рисования – «витраж», сенсорное развитие – уточнение и закрепление знания цветов, обучение ориентации на листе бумаги, формирование интереса и положительного отношения к рисованию.</p>	<p>Работа с детьми: 1. гра на снятие эмоционального напряжения с прищепками «Лиса» 2. рт-методика. Игра «Витражи» (рисование лисы) Работа с родителями: - знакомство родителей с сенсорным развитием (памятка «Сенсорное развитие детей раннего возраста») - создание поделки из прищепок «На лесной полянке»</p>
<p>3 недел я</p>	<p>«Волшебная ленточка» Цель: развитие у детей равновесия в движении, навыка бега. Повышение эмоциональный тонус. Выполнение движений в соответствии с текстом. Создание тёплых и доверительных отношений педагога с ребенком. Сенсорное развитие: формирование умения устанавливать сходство предметов по цвету, правильно называть цвет, умения сравнивать; развитие зрительного восприятия, мелкой моторики рук.</p>	<p>Работа с детьми: 1. одвижная игра «Карусели» 2. гры с сенсорной адаптационно-дидактической юбкой. Дидактические упражнения «Разноцветные прищепки», «Сверни ленточку» Работа с родителями: - знакомство родителей с сенсорными играми (брошюра «Сенсорные игры дома. Всё, что надо знать») - создание игрового пособия с ленточками</p>
<p>4 недел я</p>	<p>«Воздушный шарик» Цель: упражнять детей в прыжках, развивать координацию, способствовать снижению уровня тревожности. Сенсорное развитие: уточнение и закрепление знания цветов, развивать чувство цвета, формы, размера, обучение ориентации на листе бумаги, развитие мелкой моторики рук, координации движения рук;</p>	<p>Работа с детьми: 1. одвижная моторная игра на снятие эмоционального напряжения «Допрыгни до воздушного шара» 2. рт-методика. Игра-забава «Рисование шариками» Работа с родителями: - изготовление игрового пособия «Шарики-шумелки»</p>

	<p>развитие эстетического восприятия, речи. Формирование интереса и положительного отношения к рисованию.</p>	<p>- составление фотоальбома «Мой маленький шаг в большую жизнь»</p>
--	---	--

Для реализации запланированных мероприятий нами были изготовлены материалы для игр, предложенных программой «Теремок» для адаптации детей раннего возраста к ДОО. Для развития сенсорных представлений была изготовлена «Сенсорная юбка». Она включает в себя большое количество дидактических игр и позволяет общаться с ребенком индивидуально, уделяя ему больше времени, а также подходит и для общения с подгруппой детей.

Разработанные и проведенные нами мероприятия позволили создавать положительный эмоциональный настрой в группе, способствовали налаживанию контакта между детьми и взрослыми. Данный проект развивает общий кругозор малышей, формирует сенсорные и нравственные эталоны, а также способствует дальнейшему благополучному развитию ребенка в детском саду. Также разработанный проект позволил повысить психолого-педагогическую культуру родителей в вопросах успешной адаптации и сенсорного развития детей раннего возраста к условиям ДОО и создать единое воспитательно-образовательного пространства ДОО и семьи дошкольного образовательного учреждения.

Литература

1. Кривенко, Е.Е. Адаптационные игры для детей раннего возраста. Методическое пособие для реализации комплексной образовательной программы «Теремок». /Под ред. И.А. Лыковой, В.В. Кожевниковой. – М.: Издательский дом «Цветной мир», 2019. – 80 с.
2. Лыкова, И.А. Адаптация к детскому саду ребенка раннего возраста. Учебно-методическое пособие для реализации комплексной образовательной программы «Теремок» / Лыкова И.А., Файзуллаева Е.Д. – М.: Издательский дом «Цветной мир», 2019. – 96 с.
3. Образовательная программа дошкольного образования «Теремок» для детей от двух месяцев до трех лет / Научный руководитель И.А. Лыкова; под общей редакцией Т.В. Волосовец, И.Л. Кириллова, И.А. Лыковой, О.С. Ушаковой. - М.: Издательский дом «Цветной мир», 2021. – 160 с.

Педагогическая технология «Сторителлинг» как фактор развития лидеров завтрашнего дня

**Засыпкина Н.В., Пояркова Е.С.,
Засыпкина С.Е., Иутина Л.С.**
МБДОУ ДС № 370,
г. Челябинск

На современном этапе развития в образовательных процессах происходят изменения: усложняется содержание образования, акцентируется внимание педагогов дошкольного и школьного образования на развитие творческих и интеллектуальных способностей детей, коррекции эмоционально-волевой и двигательной сфер; на смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, которые направлены на активизацию познавательного развития ребенка. В изменяющихся условиях педагогу необходимо уметь ориентироваться в широком спектре современных технологий и в многообразии интегративных подходов к развитию детей [1].

В настоящее время, мы активно используем инновационные технологии, поэтому основная задача педагогов дошкольного учреждения – выбор методов и форм организации работы с воспитанниками, инновационных педагогических технологий, которые соответствуют поставленной цели развития личности.

Позиция ребёнка в воспитательно-образовательном процессе, отношение к ребёнку со стороны взрослых являются важной стороной в педагогической технологии. Педагог в общении с детьми придерживается положения: «Не рядом, не над ним, а вместе!». Целью является содействие становлению ребёнка как личности.

Современная логопедия находится в постоянном активном поиске путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей на разных возрастных этапах и в различных образовательных условиях [3, с. 24].

Каждый логопед в своей профессиональной деятельности должен активно использовать современные коррекционные методы и технологии. В своей работе мы внедряем педагогическую технологию «сторителлинг» («Кубики историй»).

Ни для кого не секрет, что одной из самых острых проблем в современном образовании, является развитие речи. В своей педагогической копилке мы имеем много разнообразных средств - игры, картины и т.д. Однако приходится сталкиваться с трудностями у детей, когда надо составить рассказ или сказку, придумать окончание истории. У детей не очень хорошо развито воображение, поэтому они затрудняются при составлении различного рода рассказов (по картине, по серии картин, из опыта, на заданную тему и т. д.)

Конечно, каждый из нас замечал, что дети внимательно слушают педагога, когда он рассказывает рассказ или сказку своими словами, а не читает их в книге. Детей больше привлекают импровизированные истории. Только стоит произнести фразу: «Однажды со мной произошёл такой случай...», или «Хочу вам рассказать, как когда-то я...», и это сразу же привлекает внимание детей.

Сочиняя, дети «проживают» истории, у них появляется способность мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах. Каждый ребёнок рассказывает свои истории, опираясь на свой жизненный опыт, наделяя героев историй своими эмоциями, страхами, мечтами и чувствами. Играя в «Кубики

историй», формируем способ передачи опыта в процессе обучения и воспитания детей. Их сочинять не только полезно, но и очень увлекательно.

У наших детей недостаточно развиты коммуникативные способности, ребятам трудно придумать развитие определенных событий, даже с опорой на кубики. И поэтому мы начали составлять истории вместе с детьми. Например, первый кубик бросает ребёнок, а следующий - педагог, и т. д. У нас появилась возможность корректировать сюжетную линию в нужном направлении. Уже после нескольких игр они составляли небольшие истории, и объединяли картинки в сюжетную линию: как начинать и заканчивать повествование. Чем больше мы применяем эту технологию, тем больше она нас захватывает.

Теперь «сторителлинг» мы используем во всех видах деятельности. Например, на продуктивные виды деятельности к ребятам приходят разные герои, которым мы даём имена, герои наделяются чувствами, чтобы ребёнок им сопереживал, а также, придумывают действия, которые он выполнит, а мы, тем самым, решаем программные задачи.

Театрализованную деятельность мы практикуем для визуализации историй, это позволяет более разнообразить «сторителлинг», дополняя его игрушками, декорациями или куклами.

В настоящий момент наши воспитанники сами сочиняют истории, подбирают жанр рассказа (детектив или смешная история, фантастика), выбирают главного героя и сюжет.

Используя педагогическую технологию, мы формируем у воспитанников такие софт навыки, как:

- коммуникабельность – при этом ребёнок очень легко общается со своими сверстниками и взрослыми;
- критическое мышление – когда у ребёнка есть своё собственное мнение, а не «потому, что так надо»;
- логическое мышление;
- эмоциональный интеллект;
- креативность, творческий подход к учебе и жизни;
- творческий подход к учебе и жизни, креативность;
- умение себя занять и развиваться самостоятельно;
- грамотная и правильная речь;
- умение работать в команде [2].

Технологию «Сторителлинг» мы применяем в работе с родителями, при этом они становятся режиссёрами собственных историй.

Таким образом, поиск новых методов и технологий помогает повысить уровень вовлеченности детей в образовательную работу, что в дальнейшем будет гарантировать его успешное обучение.

Литература

1. Русакова, А.С. Ключи к детской душе. Как рассказать и сочинять истории и сказки / А.С.Русакова. – М.: Обруч. - 2015. -192с.
2. Симмонс, А. Сторителлинг. Как использовать силу историй / А.Симмонс.– М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. -177с
3. Федорова, С.В. Использование техники сторителлинг в работе с детьми дошкольного возраста // С.В. Федорова, А.А. Барчева. Молодой ученый. -2017. - №16. – с.515-518.

Развитие психомоторных функций у детей младшего школьного возраста с РОП в структуре физического воспитания

Захарова С.М.,
МБОУ «Талинская СОШ»,
ХМАО- Югра, Тюменская обл., пгт. Талинка

В последние годы в общеобразовательных учреждениях отмечается увеличение количества детей, имеющих нарушения развития. Интеграция детей с различными образовательными потребностями в систему общего образования требует поиска новых форм и методов работы в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями каждого ребенка. Значительную группу детей с различными нарушениями развития составляют дети с нарушениями речи. Контингент детей с речевыми нарушениями: дети, имеющие статус ребенка с ограниченными возможностями здоровья; дети, испытывающие трудности в овладении чтением и письмом и дети-мигранты с недостаточной сформированностью средств языка.

Особенности речевой деятельности данной категории детей:

1. дефектное произношение звуков;
2. низкая речевая активность;
3. сужение лексического запаса;
4. трудности формирования и формулирования собственных мыслей;
5. недостаточное развитие связанной речи.

Диагностика сформированности высших психических функций у детей с нарушениями речи показывает:

- неустойчивое внимание;
- низкий уровень сосредоточения и включения в занятия;
- низкий уровень слуховой памяти;
- низкий уровень способности к классификации, сравнению и упорядочиванию.

При этом наблюдается:

- преобладающий тип мышления – наглядный;
- низкий уровень самоконтроля.

Психомоторное развитие в целом объединяет двигательную, познавательную и эмоциональную сферы и характеризуется:

- повышенной возбудимостью или заторможенностью двигательной сферы;
- недостаточным умением управлять своими движениями;
- снижением или повышением мышечного тонуса;
- нарушением равновесия;
- нарушениями дифференциации мышечных усилий;
- общей моторной недостаточностью.

Развитие психомоторных функций включает особенности развития общей моторики, тонкой моторики рук, зрительно-моторной координации, восприятия, психических функций, речи.

Л.С. Выготским, Е.А. Аркиным, М.М. Кольцовой, Н.И. Озерецким, Е. Оирге и другими доказана взаимосвязь речевой функции и психомоторного развития, прямая зависимость развития речи от двигательной активности ребенка, прежде всего в формировании координации движений, особенно мелкой моторики [1,

с.75]. Одним из факторов, стимулирующих развитие психомоторных функций, является организация обучения, направленная на обеспечение целенаправленной двигательной активности.

Соответственно, задержка в развитии двигательной сферы сопровождается запаздыванием в становлении высшей нервной деятельности.

Анализ литературы позволяет сделать вывод о необходимости коррекционной работы по развитию психомоторных функций детей с нарушениями речи в комплексе логопедического воздействия. Особое внимание заслуживает предметная область физическая культура.

Физическое воспитание находится в тесной связи с умственным, нравственным, эстетическим, трудовым обучением.

Физическая культура - это предметная область, обеспечивающая в общеобразовательном учреждении создание условий для всестороннего развития детей с РОП в урочной и во внеурочной деятельности. Занятия физической культурой позволяют ребенку расширить двигательные возможности, корректировать недостатки развития отдельных высших психических функций.

Применение на уроках физической культуры различных технологий и методик, способствующих развитию психомоторных функций, способствуют формированию полноценных двигательных навыков и повышению уровня речевого развития детей с РОП.

Нами были разработаны методические рекомендации по развитию психомоторной сферы детей младшего школьного возраста с нарушениями речи. Данные рекомендации содержат интерактивные приемы и методы, обеспечивающие психомоторное развитие детей младшего школьного возраста с РОП. В своей работе я использую:

- подвижные игры в сочетании с различными ритмическими, логоритмическими, музыкально-ритмическими упражнениями и комплексами, а также игры с музыкальным сопровождением, танцевальными движениями с предметом и без предметов;

- общеразвивающие упражнения под музыкальное и стихотворное сопровождение с включением упражнений, начиная с простых на согласование одноименных и однонаправленных движений и до сложных на согласование разноименных и разнонаправленных движений. Учитывая нарастание сложности, обязательным условием является постепенность в усложнении задач, разнообразие движений и ускорение темпа;

- приемы организации вербального и невербального общения, обучения диалогу в классе, что способствует развитию речи как русскоговорящих детей, так и детей с билингвизмом. Обучение активной коммуникативной деятельности учащихся в полиэтничном классе эффективно только при благоприятном учебно-психологическом климате, который помогает учащимся, слабо владеющим русским языком, преодолеть боязнь говорить, речевую замкнутость.

В занятия полезно включать игры-драматизации стихотворного или прозаического текстов на самые различные темы и сюжеты, коммуникативные игры. Движениями, пантомимикой, мимикой, выразительной речью играющие передают содержание игры и образов. Ритм речи, особенно ритм стихов, поговорок, пословиц способствует развитию координации, общей и тонкой произвольной моторики. Движения становятся более выразительными,

ритмичными, плавными. С помощью стихотворной ритмической речи вырабатываются правильный темп речи, ритм дыхания, развиваются речевой слух и речевая память. Стихотворная форма всегда привлекает детей своей живостью, эмоциональностью, настраивая детей на игру без специальных установок. Коммуникативные игры способствуют формированию у детей умения сотрудничать, увидеть в другом ребенке его достоинства, поддержать его вербально или тактильно.

На занятиях также использую такое методическое средство, как психогимнастические игры. У детей формируется принятие своего имени, качеств характера, своего прошлого, настоящего, будущего, своих прав и обязанностей.

Известно, что при эмоциональном напряжении, когда ребенок сильно взволнован, возбужден или наоборот, угнетен, возникает избыточное напряжение в отдельных группах мышц. Самостоятельно дети не могут избавиться от этого напряжения, начинают нервничать, что приводит к напряжению других групп мышц. Для того, чтобы появилась возможность управлять ими, необходимо научить детей расслаблять мышцы. Эмоциональное напряжение ослабевает или исчезает совсем. Детей необходимо учить чувствовать напряжение мышц, изменять степень их напряжения и совсем снимать его, расслабляя определенные группы мышц. Включение упражнений на выработку навыков релаксации у детей младшего школьного возраста основано на методе активной нервно-мышечной релаксации Э. Джекобсона и визуально-кинестетических техник. Мышечное расслабление – основа для занятий с элементами аутотренинга. Волевым образом мы можем расслабляться только до определенного предела. Есть ряд приемов, которые помогают продвинуться за этот предел, поэтому приемы аутотренинга рекомендую коллегам включать в заключительную часть урока.

Особое внимание уделяется использованию приемов самомассажа и дыхательных техник на занятиях по физическому воспитанию школьников, особенно в классах, в которых обучаются дети с ОВЗ. Так, в подготовительную часть урока включается комплекс упражнений, содержащий дыхательные упражнения активизирующего типа, в заключительную часть урока – дыхательные упражнения успокаивающего характера.

Таким образом, средства физического воспитания по активизации психомоторных функций через направленную двигательную активность позволяют одновременно решать задачи по коррекции речевых нарушений и физическому развитию ребенка.

Литература

1. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. - СПб.: Союз, 1997. - 224 с.
2. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М.М. Кольцова. - М.: Педагогика, 1973. - 143 с.
3. Литвинов, Е.Н. Методика физического воспитания учащихся 1-4 кл. Пособие для учителя / Е.Н. Литвинова. - М.: Просвещение, 2001.
4. Лях, В.И. Развивая координационные способности / В.И.Лях // Физическая культура в школе. - 1989, № 4, С.14.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб., 2000.

Нейропсихологические технологии в психолого-педагогическом сопровождении адаптации младших школьников с ОВЗ

Иванова О.В.,
МБОУ СОШ №115,
г. Челябинск

Одной из актуальных задач современного образования остается вопрос повышения эффективности психолого - педагогического процесса при организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Данная тема для нашей учебной организации является приоритетной, так как 20% процентов обучающихся имеют статус ОВЗ или «ребёнок – инвалид».

Адаптация к условиям школьного обучения - один из сложных и напряженных периодов в жизни ребенка.

Адаптация (лат. adapto – приспособляю) – процесс приспособления организма к изменяющимся условиям среды. Термин «адаптация» возник в XIX веке в биологическом контексте, однако со временем получил распространение и в других областях знаний.

Процесс адаптации рассматривается по трем факторам – физиологическом, психологическом и социальном.

Физиологическая адаптация заключается в перестроении функций организма, органов и клеток с целью сохранения гомеостаза в обновленных условиях среды.

Гомеостаз (др.-греч. ὁμοιοστάσις от ὁμοιος «одинаковый, подобный» στάσις «стояние; неподвижность») - саморегуляция, способность открытой системы сохранять постоянство своего внутреннего состояния посредством скоординированных реакций, направленных на поддержание динамического равновесия. Стремление системы воспроизводить себя, восстанавливать утраченное равновесие, преодолевать сопротивление внешней среды.

Психологическая адаптация означает нормальное функционирование всех психических структур при воздействии психологических факторов извне.

Социальная адаптация характеризуется возможностью человека выстраивать модель своего поведения в соответствии с условиями, которые сложились в данной социальной среде.

Адаптация считается высокой, когда все три уровня сформированы, что характеризуется быстрым привыканием ребенка к школе в течение 2-6 недель.

Средний уровень адаптации характеризуется более длительным привыканием к школе - 2-3 месяца.

Низкий уровень (дезадаптация) — это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме затруднений в учебной деятельности, нарушения поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии.

Особенности психофизического развития детей ОВЗ, снижающие адаптивные процессы:

- низкий уровень информированности об окружающем мире в связи с ограничениями в познании;

- рассеянное внимание, отсутствие способности к концентрации из-за низкой интеллектуальной активности;
- недостаточность навыков самоконтроля, отсутствие интереса к обучению;
- ограниченный объем памяти, запоминание чаще кратковременное и поверхностное;
- минимальная мотивация к познавательной деятельности;
- очень низкая работоспособность ввиду общей ослабленности организма (быстро устает и нуждается в отдыхе);
- повышенная утомляемость;
- отсутствие «смышленности», низкая скорость обработки поступающей информации;
- инфантилизм (отставание в развитии, несоответствие характеристик эмоционально-волевой сферы действительному возрасту);
- неразвитость крупной и мелкой моторики.

В своей работе для повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения адаптации и коррекционно – развивающей деятельности применяю нейропсихологические технологии.

Нейропсихология — это междисциплинарное научное направление, лежащее на стыке психологии и нейронауки, нацеленное на понимание связи структуры и функционирования головного мозга с психическими процессами и поведением живых существ.

Нейропсихология – это современная наука о мозговой организации психических процессов. Она изучает то, как особенности развития мозга человека влияют на его личность и поведение.

«Мозг человека, его морфогенез, функциональные системы как единицы интегративной деятельности мозга и как психофизиологическая основа ВПФ являются материальной основой развития психической деятельности. Такие процессы, как предметная деятельность и восприятие, память и мышление, речь и воображение, сложились в процессе общественно-исторического развития, и их субстратом являются иерархически организованные нейрональные, морфологические мозговые структуры и физиологические процессы. Известно также, что мозг начинает формировать и продуцировать у ребенка только при воздействии на мозг социальных внешних форм деятельности ребенка. Это означает, во-первых, что начало развития ВПФ лежит не внутри мозговых структур, а вне их — в социальной среде и, во-вторых, все эти уровни — мозговой, физиологический, психологический и социальный — работают в тесном взаимодействии и взаимовлиянии. Сейчас уже хорошо известно, что внешние социальные воздействия влияют на взаимодействие всех уровней в структуре ВПФ и на своевременное созревание как отдельных мозговых структур, так и мозга в целом. Хорошо известно, что «невостребованные» зоны мозга будут отставать в своем развитии, а это, в свою очередь, может отразиться на качестве развития ВПФ и их задержке времени».[3, стр.60]

Нейропсихологическая коррекция (нейрокоррекция) — комплекс специальных психологических методик, которые направлены на переструктурирование нарушенных функций мозга и создание компенсирующих средств для того, чтобы ребёнок мог в дальнейшем самостоятельно обучаться и контролировать своё поведение.

Нейропсихологическая коррекция предназначена для детей с самого раннего дошкольного и подросткового возраста. Особенно она показана при таких видах дизонтогенеза, как ранний детский аутизм, умственная отсталость,

задержка психического развития различных типов, общее нарушение развития, алалии, дизартрии, дисграфии, дислексии, СДВГ, ДЦП. Нейрокоррекция помогает и детям, испытывающим сложности в обучении в силу психологических причин (невротических расстройств, психосоматических расстройств, особенностей личности), при общем физическом недоразвитии, при школьной дезадаптации и стрессовых расстройствах.

Существует несколько видов нейропсихологических игр, направленных на решение разных задач по развитию психомоторных координаций. Основные из них следующие:

- Дыхательные упражнения. Помогают восстановить нормальное дыхание, как в состоянии покоя, так и в комплексе с разнообразными движениями. Это способствует правильному снабжению кислородом органов и тканей, выравниванию мышечного тонуса, снижению уровня возбудимости.

- Глазодвигательные упражнения. Позволяют расширить зрительное восприятие, способствуют снижению синкинезий (рефлекторных движений, сопутствующих движению другой части тела или конечности).

- Двигательные упражнения и растяжки. Стабилизируют тонус, способствуют нормализации двигательной координации, помогают регулировать вегетативные нарушения, осваивать пространство своего тела и окружающего пространства.

- Упражнения на развитие познавательных навыков. Совершенствуют познавательную активность ребенка (внимание, память, логику, концентрацию).

Применение этих игр и упражнений в коррекционно – развивающей деятельности повышает эффективность, снижает эмоциональное напряжение, снижение мышечного тонуса и способствует повышению мотивации.

Список игр и упражнений, применяемых при коррекционно – развивающей работе. [1]

- «Снеговик», «Тряпичная кукла и солдат»;
- «Ныряльщик», «Надуй шарик»;
- «Дерево», «Робот»;
- «Необычное рисование», «Зеркальное рисование»;
- «Путешествие на облаке», «Ковер-самолет»;
- «Колечки», «колечко - цепочка», «ухо - нос», «коза – заяц»;
- «Модифицированная таблица Шульте»;
- «Числовой поиск»; - «Найди и вычеркни»;
- «Лишние буквы»; - «Лабиринт»;
- «Графический диктант»; - «Рисование двумя руками»;
- «Муха»; - «Дорисуй фигуру».

Это лишь малый объем игр и упражнений, которые я использую в своей деятельности.

Литература

1. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А.Р.Лурия. - М., 2007.
2. Праведникова, И.И. Нейропсихология. Игры и упражнения / И. И.Праведникова. — М.: АЙРИС-пресс, 2018. — 112 с: ил.
3. Цветкова, Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие / Цветкова Л.С., Семенович А.В., Котягина С.Н., Гришина Е.Г., Гогберашвили Т.К. //Под ред. Л. С. Цветковой.- М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.

Взаимодействие педагога-психолога и родителей обучающихся с интеллектуальными нарушениями на этапе их профессионального самоопределения

Ильина О.А.,
педагог-психолог МБОУ «С(К)ОШ «60 г. Челябинска»,
г. Челябинск

Введение ФГОС и профессиональных стандартов отражает современное понимание процесса воспитания и обучения детей школьного возраста, основывающихся на психолого-педагогических и медико-социальных закономерностях развития детства.

Психолого-педагогическое сопровождение в условиях образовательной организации включает в себя оказание психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, а также другим участникам образовательного процесса [5].

Основной целью реализации адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является создание условий для максимального удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся, обеспечивающих усвоение ими социального и культурного опыта, а также их успешной социальной адаптации [4].

Поэтому достижение поставленной цели возможно только при совместном участии педагогических работников, обучающихся и их родителей (законных представителей) в проектировании и развитии внутришкольной социальной среды.

Немаловажную роль при этом имеют формы взаимодействия педагога-психолога и родителей обучающихся с ОВЗ на этапе профессионального самоопределения детей.

Выбор профессии – процесс достаточно сложный и долгий. Однако для человека с ограниченными возможностями здоровья данный выбор приобретает особое значение, поскольку необходимо учитывать большой ряд специфических факторов, которые будут влиять не только на саму профессиональную деятельность, но и на обучение по выбранной специальности.

Семья – это пространство, где формируется первичное отношение к труду и профессиональной деятельности. У каждого из взрослых есть свое представление о работе, которое они, порой сами того не замечая, передают ребенку [3].

Поэтому основная цель профориентационной работы в семье заключается в оказании родителям помощи в анализе склонностей и возможностей детей, а также совместном определении их профессионального жизненного пути.

На базе МБОУ «С(К)ОШ № 60 г. Челябинска» реализуются следующие программы профильного обучения: штукатурно-малярное дело, швейное дело, растениеводство.

В рамках Программы профориентационной работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) 1/1-9 классов (вариант 1) блок работы с родителями реализуется педагогами профильного труда, классными руководителями и педагогом-психологом.

На начальной ступени образования (1/1-4 классы) реализуется программа курса внеурочной деятельности «Мир профессий», развивающая интерес к трудовой деятельности, понимание ее роли в жизни человека.

При переходе от начальной к основной ступени обучения (в конце четвертого класса) педагогом-психологом осуществляются диагностическое направление работы с целью создания банка данных о предпочтениях, склонностях и возможностях обучающихся.

Для этого среди обучающихся и родителей проводится анкетирование, включающее в себя ряд вопросов, касающихся профессионального самоопределения с точки зрения желания родителей и самих обучающихся с выбором предпочтительного направления дальнейшего профильного обучения [1].

После этого организуются и проводятся профессиональные пробы по трем направлениям: штукатурно-малярное дело, швейное дело, растениеводство, во время которых педагогом-психологом осуществляется экспертная работа по оценке психофизиологических особенностей детей. На пробах присутствуют члены родительской общественности.

Профессиональные пробы представляют собой специально организованные профильные уроки, включающие набор заданий, моделирующих элементы конкретного вида профессиональной деятельности.

В ходе проведения проб заполняются экспертные листы оценивания уровня сформированности профессионально значимых качеств у обучающихся для последующего разделения их по профилям обучения.

Деление по профилям обучения основывается на желании родителей (законных представителей), а также коллективной оценке экспертной комиссией склонностей, предпочтений и психофизиологических возможностей обучающихся. Зачисление по трем видам профильного труда осуществляется на этапе основной ступени обучения (5 класс).

В первые месяцы обучения детей профильному труду педагогу-психологу необходимо проводить консультативную и просветительскую работу со всеми участниками образовательного процесса с целью оказания им адресной помощи в формировании осознанного выбора обучающимися будущей профессии.

С переходом на основную ступень обучения педагогом-психологом реализуется программа курса внеурочной деятельности «Мой выбор» (5-9 класс) с целью актуализации у подростков значимости профессиональной деятельности, оказания помощи в осознании ими своих интересов, способностей и возможностей, социальных ценностей с ориентацией на будущую профессиональную деятельность [2]. Одной из задач курса является расширение возможностей взаимодействия обучающихся с учителями и родителями как значимыми для них носителями профессиональных знаний.

Таким образом, на базе МБОУ «С(К)ОШ № 60 г. Челябинска» создана система организационно-методических мер, направленных на профессиональное самоопределение обучающихся и оказание адресной психолого-педагогической помощи в формировании осознанного выбора будущей профессии.

Литература

1. Гладкая, И. В. Диагностические методики предпрофильной подготовки / И. В. Гладкая. – СПб : Речь, 2001. – 176 с.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М. : Мир, 2008. – 336 с.

3. Методические рекомендации для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, по формированию профессионального самоопределения и осознанного выбора профессии/ сост. Т. В. Шатина, Т. Г. Ерохина. – Саранск : МРИО, 2018. – 26 с.
4. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15).
5. Профессиональный стандарт Педагог-психолог (психолог в сфере образования) / утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. №514н.

Психологическая работа с ресурсной субъектностью как фактор переосмысления потенциальных возможностей родителей детей с различными образовательными потребностями

Илюшина И.И.,

педагог-психолог, директор АРИТ «ИЛАРТ»

г. Калуга

Тенденции развития современного образования направлены на то, чтобы обеспечить организацию условий образовательного пространства для успешного обучения детей с различными образовательными потребностями.

В тоже время многие ученые обращают большое внимание на гармонизацию общего психологического климата в семье и влияние социального окружения на развитие ребенка [3].

Появление в семье ребенка с нарушениями в развитии тяжело переживается родителями, вызывает повышение уровня психического напряжения и затрагивает эмоционально-волевую, мотивационно-потребностную, ценностно-смысловую сферы и сферу самосознания [6]. Возможные изменения психических состояний родителей могут носить деструктивный для социальной интеграции ребенка характер. Озлобленность, закрытость, переживание чувства вины, родителей вряд ли поможет ребенку, входящему в социальную среду образовательного пространства. Напротив, мобилизованная активность, направленная в необходимое русло, помогающая грамотному построению взаимодействия с ребенком, стимулирующая его развитие, будет способствовать более мягкому и гармоничному вхождению ребенка в среду сверстников. В связи с этим, именно способности членов семьи, родителей ребенка с различными образовательными потребностями, конструктивно преодолевать трудности, будет тем важным фактором успешной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс [6].

Как считает Р.И. Хайрудинова, данная способность, формируется на основе индивидуальных ресурсов, базирующихся на психологических характеристиках и качествах личности родителей.

Как отмечают психологи, конструктивный характер активности личности родителя основывается на индивидуальных психологических особенностях, адаптивных способах реагирования [6], нервно-психической устойчивости, самооценке личности, ощущении социальной поддержки, опыте социального общения. На наш взгляд, помимо выделенных характеристик, необходимо учитывать осознанное отношение к своим ресурсам, определенную М.И.Илюшиной и И.П. Краснощеченко, как «ресурсная субъектность» [1]. Именно осознание, вербализация, актуализация своих потенциальных и реальных возможностей, своих внешних и внутренних ресурсов, может помочь в преодолении возникающих трудностей, при воспитании ребенка с особенностями развития.

Исходя из этого, мы предприняли попытку предложить систему психологической работы с ресурсной субъектностью, представляющую собой серию ассоциативных психологических игровых технологий. Теоретической основой данной системы стали: теория отношений (В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, Б.Ф. Ломов), теория сохранения ресурсов

(С.Хобфолл), исследование акмеологических ресурсов и психологического здоровья личности (И.С. Бусыгина, А.А.Деркач, В.Н. Маркин, П. Рикер, Дж. Фейдман и др.), теория личностного потенциала (В. Г. Асеев, И.Н. Дроздов, Е.В. Дьячкова, В.Г. Зазыкин, О.Н. Зубова, Д.А. Леонтьев, А.Г. Маклаков, В.Н. Марков, К. Уилбер, Е.П. Ходаева и др.). Данная система тесно связана с практикой работы психолога, точнее, с той проблематикой, с которой обращаются клиенты к психологу.

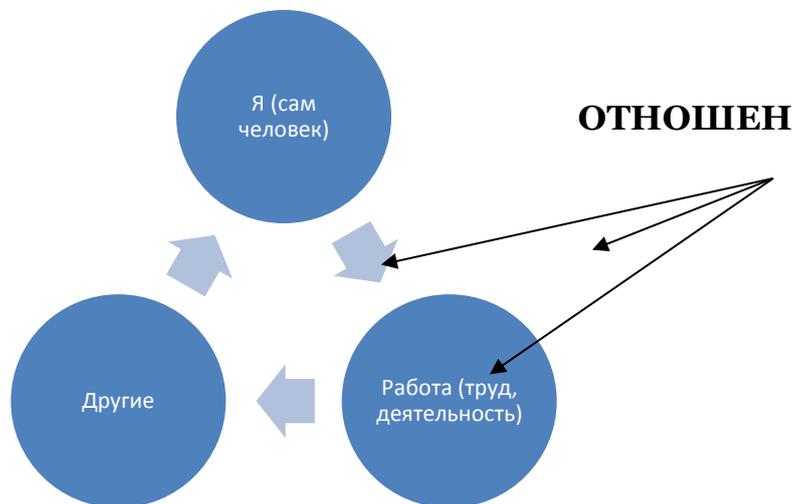


Рисунок 1 Направленности психологической работы с ресурсной субъектностью

Использование данной системы позволяет актуализировать ресурсную субъектность как фактор конструктивного переосмысления потенциальных возможностей родителей детей с различными образовательными потребностями.

Основой работы с данной системой является применение в практике работы ассоциативного образа. Ассоциативный образ несет за собой когда-то забытую аффективно-эмоциональную реакцию человека, являясь одной из форм отражения взаимосвязей объектов действительности. Благодаря произвольности, ассоциирование не только отражает реально существующие, но и устанавливает новые, значимые для индивида связи объектов, идей [4].

Ассоциативные технологии берут свое начало из ассоциативного эксперимента, впервые описанного и систематизированного Ф. Гальтоном (1879) в связи с задачей изучения «ассоциации идей». В дальнейшем он получил развитие в исследованиях Э. Крепелина (1892), К. Юнга (1906), Г. Кента и А. Розанова (1910), В. Вундта (1911), А.Р. Лурии (1932), Д. Рапапорта и его сотрудников (1946). В отечественной психологии метод ассоциативного эксперимента широко применялся в исследованиях аффективных реакций А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьевым, данный метод, впоследствии стал использоваться для определения ассоциативных следов в сознании преступников (А.Р. Лурия, 1930).

В свою очередь цель ассоциативных методик - создать возможность для того, чтобы незавершенные и ушедшие в подсознание индивида компоненты пережитого (а точнее, недопережитого) психического состояния получили бы возможность для своей самореализации в системе других компонентов этого психического состояния [4].

Воспитание ребенка с различными образовательными потребностями требует от родителей постоянно повышенного внимания и ответственности, что

приводит к существенному увеличению стрессогенных источников и делает состояние эмоционального стресса практически постоянным. Следовательно, родителям, необходимо иметь багаж ресурсных возможностей для важных задач. Каждый человек имеет определённый запас ресурсов своей личности, о котором сам и не догадывается, а соответственно не использует в своей жизни, упуская уникальную возможность помощи самому себе.

Именно применение ассоциативного образа, через систему «чувственной ткани образа» выделенную А. Н.Леонтьевым, как «материю образа», т.е. то, из чего образы «сотканы» [2] и без чего не могли бы существовать. Чувственная ткань «придает реальность» картине мира, открывающейся субъекту. Именно благодаря чувственной ткани образы предметов существуют для нас как образы реально предстоящих нам вещей. В предлагаемой системе мы ориентируемся на два важных момента «образ» и «чувство». Предъявляемые в работе «картинки» есть стимулы ассоциативного образа, запускающего положительные (в редких случаях отрицательные) ассоциативные ряды, помогающие родителям осознать весь спектр их потенциальных ресурсов. Последующая работа с психологом поможет родителем в построении перспективы в системе работы с ресурсами, но главное в работе происходит запуск механизма актуализации ресурсной системы, его субъективизация – личностная активность человека по отношению к своим ресурсам.

Работа с данной методикой может быть выстроена как индивидуально, так и в диаде (родитель-ребенок, родитель-родитель, ребенок-ребенок). Работа с ресурсной субъектностью родителей детей с различными образовательными потребностями является важной задачей психологов, как специалистов поддерживающих и стимулирующих развитие системы инклюзивного образования.

Литература

1. Илюшина, М.И. Концептуализация представлений о ресурсной субъектности / Илюшина М.И., Краснощеченко И.П. // Прикладная юридическая психология № 1 2017 г. С.138
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975 -304 с.
3. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом [Текст]: В 2 ч. Ч. 1. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии / Н. Н. Малофеев. – М.: Печатный двор, 1996. – 182 с.
4. Попова, Т.В. Ассоциативный эксперимент в психологии : [электронный ресурс] Учебн. пособие /Т.В. Попова. –2-е изд., стереотип. –М. : ФЛИНта: НОУ ВПО «МПСИ», 2011., С.12
5. Прохоров, А. О., Валиуллина, М. Е., Габдреева, Г. Ш., Гарифуллина, М.М., Менделевич, В.Д. Психология состояний: Учебное пособие / Под ред. А.О. Прохорова. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. - 624 с
6. Хайрудинова, Р.И. Личностные особенности и адаптивные ресурсы родителей, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации инклюзивного образования/ Р.И. Хайрудинова. // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6

Организация психолого – педагогического сопровождения в инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья

Кандалова К.М.,
педагог-психолог МОУ-СОШ № 4,
г. Богданович

В настоящее время проблема образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – детей с ОВЗ) привлекает внимание не только педагогов, психологов, социальных работников, но и является одним из приоритетных направлений в современной социальной и образовательной политике Российского государства. Вопросы создания условий и защиты прав детей с ОВЗ, разработки специальных программ обучения и развития, занимают лидирующие позиции в российском образовании.

Согласно приказу Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», для обучающихся с ОВЗ разрабатывается адаптированная образовательная программа, где необходимым компонентом является коррекционная работа с психологом. В связи с этим, психолого – педагогическому сопровождению детей с ОВЗ уделяется большое внимание.

Ежегодно численность детей данной категории в образовательных организациях увеличивается, поэтому потребность в психологической работе остается актуальной каждый год.

Сопровождение детей с ОВЗ охватывает все направления деятельности и реализуется посредством комплексного психолого - педагогического сопровождения.

Модель психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений предполагает следующие формы:

Диагностическое направление. Процесс диагностики обучающихся с ОВЗ сопровождается работой, которая осуществляется в течение всего учебного года и включает в себя:

- входящую диагностику, с целью определения уровня мотивации, инициативности, самооценки, контактности.
- промежуточную диагностику, которая позволяет отследить динамику развития исследуемых процессов.
- итоговую диагностику, с помощью которой удается понять результативность проведенной работы.

Важным аспектом психологического сопровождения является консультативная деятельность, которая включает в себя консультирование всех участников образовательных отношений.

Консультирование. Консультативная деятельность – это оказание помощи обучающимся, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам и другим участникам образовательных отношений в вопросах развития, воспитания и обучения детей с ОВЗ по средствам психологического консультирования.

Психологическое консультирование помогает понять себя, оценить свои мысли и поступки, узнать и использовать свои слабые и сильные стороны, принимать правильные решения и нести за них ответственность.

К методам психологического консультирования относятся:

- дискуссионные методы
- медиативные техники
- семейная терапия

В рамках психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ консультативная деятельность ведется в следующих направлениях:

1.

Проведение групповых и индивидуальных консультаций родителей.

2. Проведение консультаций для педагогов, которые организуются в форме семинаров, круглых столов, тренингов, педагогических консилиумов:

3. Проведение консультаций для обучающихся:

- индивидуальные и групповые консультации для обучающихся по взаимодействию в классном коллективе, вопросам школьного режима, процесса адаптации в целом.

Наиболее значимым этапом психологического сопровождения детей с ОВЗ является коррекционная и развивающая работа, которая осуществляется на основании результатов диагностического исследования.

Коррекционная и развивающая работа. Цель коррекционно-развивающей работы заключается в разработке системы работы с учащимися, испытывающими трудности в обучении и адаптации.

Для обучающихся с ОВЗ характерно наличие тех или иных проблем в различных сферах жизнедеятельности. Проблемы в познавательной, мотивационной, волевой, поведенческой сферах и будут объектом коррекционной и развивающей работы психолога.

Психологическая коррекция – это активное воздействие на процесс формирования личности и сохранение ее индивидуальности, осуществляемое на основе совместной деятельности педагогов, психологов и других специалистов.

Развивающая работа ведется по основным направлениям:

- развитие познавательной сферы обучающихся: внимание, память, мышление;
- снятие тревожности, формирование адекватной самооценки;
- развитие навыков самоорганизации и самоконтроля.

Коррекционно-развивающая работа с обучающимися начинается с момента получения документального подтверждения статуса ребенка с ОВЗ. Она проводится с детьми индивидуально или в микрогруппах, которые формируются на основе сходства проблем, выявленных у детей на этапе диагностики и рекомендаций специалистов. Занятия строятся в зависимости от возрастных особенностей: по средствам терапевтической игры, электронного оборудования, профориентационных и деловых игр.

Профилактика. Психологическая профилактика – это деятельность по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии учащихся и созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития.

Под психологической профилактикой понимается целенаправленная систематическая совместная работа специалистов, педагогов и родителей:

- по предупреждению возможных социально-психологических проблем у обучающихся;

- по выявлению детей группы риска (по различным основаниям);
- по созданию благоприятного эмоционально-психологического климата в педагогическом и детском коллективе.

Направления профилактической работы. Для реализации эффективной профилактической работы с детьми с ОВЗ в ОО, организуются и проводятся следующие мероприятия:

Работа по адаптации субъектов образовательных отношений к условиям новой социальной среды:

- анализ медицинских карт (карта «История развития ребенка») для получения информации о развитии и здоровье ребенка, выявление детей группы риска, требующих повышенного внимания психолога;
- групповые и индивидуальные консультации для родителей;
- информирование педагогов о выявленных особенностях ребенка и семьи, с целью оптимизации взаимодействия участников воспитательно – образовательных отношений;
- отслеживание динамики социально – эмоционального развития обучающихся;
- содействие благоприятному социально – психологическому климату в ОО;
- профилактика профессионального выгорания у педагогического коллектива.

Профилактическая работа осуществляется посредством включения детей с ОВЗ во все виды психопрофилактических работ.

Данный комплекс мероприятий способствует не только успешной адаптации детей в классном коллективе, но также и благоприятно влияет на развитие взаимодействия в различных диадах: ребенок – учитель, ребенок – родитель, родитель – учитель.

Просвещение. Психологическое просвещение – это деятельность, направленная на формирование положительных установок к психологической помощи педагога – психолога и расширение кругозора в области психологических знаний.

Главная задача психологического просвещения заключается в том, чтобы знакомить учителей, родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного психологического развития ребенка, популяризовать и разъяснять результаты психологических исследований.

Для психологического просвещения используются различные способы:

- вербальные (беседа, лекция, тематический семинар);
- выпуск буклетов, памяток;
- оформление тематических стендов;
- размещение тематической информации на сайте ОО;
- проведение систематизированного психологического просвещения родителей в форме родительских собраний, круглых столов.

Таким образом, реализуя комплексное психолого – педагогическое сопровождения обучающихся с ОВЗ, можно говорить о возможности всестороннего развития данной категории детей в условиях инклюзивного образования.

Литература

1. Бабкина, Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Н.В. Бабкина. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 143 с.

2. Репина, О. К. Психолого-педагогические особенности учебного сотрудничества в школе / Педагогическая психология (учебник) // под ред. Гуружапова В.А. – М.: Издательство Юрайт, 2013.- 493с. - С.224-262.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2009. – 720 с.
4. Досани, С. 52 способа помочь ребенку выжить в школе : [помогите своему ребенку поверить в себя] : [перевод с английского] / Сабина Досани. - .: 2009.- 221 с.
5. Фельдштейн, Д.И. Психология младшего подростка / Д.И.Фельдштейн. - М.: Просвещение, 2004. – 357 с.

Прием глинолтерапии в работе с детьми с ОВЗ: опыт работы

Каракотова Е.В.

МДОАУ црр-д/с «Аленький цветочек»

г. Пыть-Ях

Глинолтерапия - уникальная техника арт-терапии, основанная на применении природного материала - глины, с успехом применяемая при решении проблем у обучающихся с ОВЗ.

Глина – звено экологической системы, она позволяет педагогу-психологу достигать множества развивающих и коррекционных задач. Именно во взаимодействии с таким природным материалом, как глина, ребенок становится поистине свободным в развитии. Также формируется произвольность деятельности: заинтересовавшись глиной, ребенок окунается в мир творчества, фантазии, изменяющихся ощущений. Оказывая влияние на глину и изменяя ее состояние, ребенок не замечает, как сам оказывается под влиянием природного материала. В ходе такого взаимодействия глины с ребенком педагог-психолог может решать многие коррекционно-развивающие задачи, исподволь оказывая направляющие воздействие на данный процесс.

Глинолтерапия способствует снятию эмоционального, мышечного напряжения, позволяет развивать навыки самоконтроля, способствует интеллектуальному развитию. Используя здоровые органы чувств, глинолтерапия позволяет развивать отстающие, гармонично формировать личность

В каждом ребенке заложен мощный развивающий и компенсаторный механизм, благодаря которому он интуитивно ищет занятия и деятельность, необходимые ему на каждом этапе развития. Цель взаимодействия с ребенком в рамках метода – разбудить эти механизмы и дать им возможность реализоваться.

Коррекционные возможности глинолтерапии в отношении детей с ОВЗ связаны с тем, что данная деятельность несет в себе источник новых впечатлений и переживаний ребенка, формирует новые потребности, порождает необходимость развития навыков для их удовлетворения. Взаимодействие ребенка с глиной и возможность выразить собственные эмоции, впечатления или просто оставить след в окружающем пространстве являются сильной мотивацией. Продукт деятельности ребенка несет отпечаток его личности и дает ему представление о себе самом и возможных способах самовыражения и саморазвития. Творческая деятельность развивает эмоциональную сферу ребенка, при этом выполняя коммуникативную, регулятивную функции.

Глина имеет уникальную физическую структуру. Она мягка, податлива и хорошо размягчается водой. Ее можно формировать руками, ее можно взбивать, бросать, мешать, наливать, разбивать – снова и снова она будет подчиняться. Глина чутко реагирует, меняется и, несмотря на это, все же не разрушается, она остается глиной, из которой можно снова сформировать ком.

Из глины может лепить каждый. Мягкая субстанция глины активизирует тактильные ощущения и пробуждает чувство радости.

Способность глины вызывать при работе с ней определенные сенсорные ощущения служит для людей мостиком между ощущениями и чувствами. Если ребенок рассержен, при работе с глиной он может различными способами дать выход своему раздражению. Дети, испытывающие необходимость в улучшении

самооценки, получают необыкновенное ощущение «Я» в процессе использования глины.

Новизна метода заключается во введении в работу педагога-психолога глины как природного материала, благотворно воздействующего как на эмоциональное состояние ребенка, так и обладающего развивающим стимулом. Особенно это подходит в работе с детьми, имеющими ментальные нарушения. Глина считается идеальным посредником для ребенка, который не может пользоваться вербальными средствами коммуникации.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья разработана программа «Волшебная сила глины», которая состоит из 20 занятий.

Цель программы: коррекция особенностей в развитии личности ребенка с ОВЗ посредством глинотерапии для успешной социализации и интеграции в общество.

Данная работа позволяет решать ряд задач:

1. Создать условия для снижения эмоционального напряжения, агрессивности, снятия мышечных зажимов, становлению произвольной регуляции поведения.

2. Формировать коммуникативные навыки.

3. Развивать мелкую моторику.

4. Развитие познавательных процессов ребенка.

Программа предназначена для занятий с детьми с ОВЗ от 4 до 7 лет. Форма проведения зависит от индивидуальных особенностей детей и целей, решаемых на конкретном занятии: индивидуальные и подгрупповые занятия (2-3 ребенка).

Основные методы работы в рамках данной программы это глинотерапия, арт-терапия, сказкотерапия, игровая терапия, песочная терапия, психологические игры и упражнения.

Ожидаемые результаты:

1. Снижение уровня тревожности, уменьшение раздражительности и различных проявлений агрессии.

2. Повышение самооценки.

3. Раскрытие творческого потенциала детей.

4. Повышение уровня коммуникативного общения со сверстниками и взрослыми.

Тема занятия: «Знакомство с глиной: сенсорное восприятие»

Цель: создать условия, для знакомства детей с глиной;

Задачи: посредством тактильного, зрительного восприятия уточнить свойства глины; развивать мелкую моторику рук, умение выражать свои ощущения вербально; способствовать созданию положительного настроения.

Материал: дощечки с глиной, покрытые влажной салфеткой.

Ход занятия

Вхождение.

Дети стоят в кругу. Взрослый протягивает свою ладонь соседу со словом «Привет!», ребенок хлопает взрослого по ладони. Так приветствие передается по кругу.

Взявшись за руки, дети приветствуют друг друга словами, которые будут повторяться на каждом занятии - как ритуал, соответствующими возможностям детей.

Познание. Детям предлагают исследовать глину.

Педагог-психолог предлагает поиграть с глиной и сделать следующие действия с глиной:

Педагог-психолог проговаривает и сам выполняет действия.

Возможные действия с глиной:

- погрузить руки в глину;
- сжать, смять глину;
- растянуть ее, вытягивать глину;
- разрывать глину;
- протыкать ее;
- расплющить глину;
- придать форму волны;
- скрутить глину.

- Посидите немного, положив руки на глину. Подрожайте с куском глины.

- Он гладкий? Корявый? Плотный? Холодный? Теплый? Влажный? Сухой?

Возьмите его и поддержите. Легкий он или тяжелый?

- Сожмите вашу глину. Теперь разгладьте ее, используйте большие пальцы, ладонь.

- После того, как вы разгладите глину, ощупайте места, которые вы разгладили... соедините все вместе, чтобы получился шар... проткните глину. Собирайте ее и ударяйте по ней... Снова соберите глину...

- Разрывайте ее, отрывайте маленькие и большие кусочки, соединяйте их.

Протыкайте глину пальцами...

- Проковыряйте в ней дырку, еще несколько дыр...

- Ощупайте края дыры, которую вы сделали... Соберите глину и попробуйте нанести на нее линии, волны, ударяя по ней, используя пальцы, ладони, ребра ладоней...

- Теперь оторвите кусочек и сделайте змею. Она будет становиться все тоньше, тоньше, и длиннее... оберните ею свою руку или свой палец...

Возьмите на минуту обеими руками свой кусок глины. Вы теперь хорошо его знаете».

Во время занятия педагог-психолог ориентируется на ребенка, его погруженность в деятельность

Педагог-психолог может спрашивать детей: «Нравится ли тебе то, что ты сейчас делаешь с глиной? Что ты чувствуешь в этот момент? Как еще хочется поиграть с глиной?».

Работа с материалом «Лепим шар»

Педагог-психолог включает музыку для релаксации и просит детей скатать шар из глины, чтобы он был гладким, похожим на мяч. Данное упражнение помогает ребенку сконцентрировать свою внутреннюю энергию, почувствовать свой ресурс.

Итог. Ритуал прощания

Литература

1. Евтеева, Т.Н. Авторская программа занятий по глинотерапии «Волшебная глина» // Т.Н.Евтеева. Открытый урок. Первое сентября, 2007г.
2. *Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д.* Практикум по креативной терапии / Т.Д. *Зинкевич-Евстигнеева* – СПб, 2003.
3. Стишенок, И. В. Сказка в тренинге: коррекция, развитие, личностный рост / И.В.Стишенок. — СПб.: Речь, 2006.

Синдром профессионального выгорания у педагогов общеобразовательной организации как фактор эмоциональных нарушений у младших школьников

Климова М.В.,
педагог-психолог МАОУ СОШ №74,
г. Челябинск

Современные исследователи отмечают беспрецедентное увеличение количества детей, отличающихся повышенной тревожностью среди младших школьников.

Повышенная тревожность в младшем школьном возрасте ещё носит ситуативный характер и относительно обратима при проведении соответствующей психолого-педагогической коррекции. Однако при отсутствии своевременной коррекционной работы они способны оказывать дезорганизующее влияние на психическое развитие ребенка. Закрепляться в виде устойчивой склонности реагировать эмоциями тревоги в различных ситуациях, создавая, тем самым, почву для развития нервно-психических расстройств, психосоматических заболеваний и девиантных форм поведения[1; 4;5].

При посещении младшим школьником общеобразовательной организации повышенную тревожность может провоцировать особенности отношения к нему со стороны сверстников и педагогов. Превалирование у педагога авторитарного стиля общения либо непоследовательность предъявляемых им требований и оценок вызывают у младшего школьника тревожность, поскольку не позволяют ему прогнозировать собственное поведение [2].

По данным социально-демографических исследований профессия учителя относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда и требует ежечасного расходования душевных ресурсов и энергии, приложения всех своих физических и нравственных сил, самоотверженной отдачи всего себя профессии и детям [3]. В целях экономии своих энергоресурсов, многие педагоги прибегают к различным механизмам психологической защиты, что ведёт к профессиональному выгоранию педагогов. Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость). В связи с появлением у педагога профессионального выгорания четко прослеживается утрата интереса к ученику как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения. Как проявления синдрома профессионального выгорания у педагога усиливаются тревожность, раздражительность, по отношению к ученикам появляются невнимательность, недоброжелательность, агрессивность, изменяются стиль общения педагога с учениками и стиль его педагогической деятельности. Чаще всего у педагогов с синдромом профессионального выгорания стиль педагогической деятельности становится авторитарным или либерально-попустительским, что приводит к нарушению психологического климата в классе и к повышению уровня тревожности у учеников[3].

Таким образом, данные литературы свидетельствуют о том, что проявления синдрома профессионального выгорания у педагогов могут выступать как

фактор тревожных нарушений у младших школьников. Однако в исследованиях основных причин эмоциональных расстройств у детей младшего школьного возраста влияние профессионального выгорания их педагогов занимает далеко не первое место и до сих пор остается малоизученным. Это подчеркивает актуальность проблемы исследования.

Цель исследования – изучить влияние проявлений синдрома профессионального выгорания у педагогов общеобразовательных организаций на показатели тревожности у младших школьников.

Материалы и методы исследования. В исследовании, проводившемся на базе МАОУ «СОШ №74 г. Челябинска», приняли участие:

24 педагога со стажем работы больше пяти лет;

57 младших школьников.

Для выявления профессионального выгорания у педагогов применялась методика: «Экспресс-оценка выгорания» В. Каппони, Т. Новак.

Для выявления тревожности у младших школьников использовалась методика: Тест школьной тревожности Филлипса.

Результаты исследования:

С помощью методики «Экспресс-оценка выгорания» В. Каппони, Т. Новак были определены уровни выраженности синдрома профессионального выгорания у педагогов.

Согласно данным, полученным в ходе исследования, низким уровнем профессионального выгорания обладают 42% педагогов, средний уровень присущ 37% педагогам, а высокий уровень характерен для 21% педагогов.

Далее исследование проводилось по методике «Тест школьной тревожности Филлипса» у младших школьников.

В ходе исследования выявлен различный уровень у обучающихся тревожности, т.е. эмоционального состояния ребенка, связанного с различными формами его включения в школьную жизнь. Низким уровнем тревожности в школе обладают 65% младших школьников, повышенным уровнем - 23% младших школьников, высокий уровень тревожности у 12% младших школьников.

Результаты проведенного исследования показали, что в нашей общеобразовательной организации почти не проявляется тенденция к проявлению феномена профессионального выгорания, так как большинство педагогов находятся в зоне низкого и среднего уровня профессионального выгорания. С педагогами находящимися в зоне высокого профессионального выгорания, ведется профилактическая работа. Поэтому влияние этого негативного явления на учеников младшего школьного возраста практически не проявляется, благодаря своевременной диагностике педагогов. Большинство младших школьников в нашей общеобразовательной организации обладают нормальным уровнем школьной тревожности, повышенный и высокий уровень имеют небольшой процент учащихся. С учениками, попавшими в зону повышенной и высокой тревожности, ведутся коррекционные и профилактические занятия, что в свою очередь говорит о благоприятном климате в нашей общеобразовательной организации.

Литература

1. Астапов, В.М. Тревожность у детей / В.М.Астапов. - СПб.: Питер, 2004. - 224 с.

2. Кирьянова, О.Н. Причины возникновения высокого уровня тревожности у детей // О.Н.Кирьянова. Психология в России и за рубежом: материалы международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). - СПб.: Реноме, 2011. - С. 23-25.
3. Костин, Е.Ю. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов образовательного учреждения /Е.Ю.Костин. Новосибирск.: Пресс тайм, 2010. - 5 с.
4. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков / А.М. Прихожан. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. - 304 с.
5. Рагозинская, В.Г. Эмоциональные состояния при психосоматических заболеваниях: психологический и нейрофизиологический аспекты / В.Г. Рагозинская. - Саарбрюкен: Lap Lambert, 2010. - 192 с.

Создание условий для успешной социализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в ходе реализации адаптированной дополнительной общеразвивающей программы «Вместе»

Князева Ю.К.,

педагог дополнительного образования МАУ ДО «ЦВР»;
социальный педагог ГБОУ СО «Новоуральская школа № 2»,
г. Новоуральск

Актуальным направлением развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья является создание условий для их успешной социализации. В данной статье рассматривается опыт реализации дополнительной общеразвивающей программы, целью которой является формирование духовно-нравственной основы личности обучающихся в процессе организации специальных занятий, направленных на получение знаний и умений, обеспечивающих успешную интеграцию в социум, и равноправное взаимодействие в нем.

Адаптированная дополнительная общеразвивающая программа социально-гуманитарной направленности «Вместе» предназначена для детей с ОВЗ и инвалидностью 14-16 лет. Группы формируются из обучающихся нескольких классов или параллели в соответствии с желанием детей, по заявлению родителей.

Целью программы является формирование духовно-нравственной основы личности обучающихся в процессе организации специальных занятий, сетевого взаимодействия учреждения дополнительного образования с социальными партнерами.

Реализации данной программы осуществляется в сотрудничестве МАУ ДО «Центр внешкольной работы» и АНО НПСПО «Благое дело» (ремесленные мастерские для людей с инвалидностью) по двум направлениям:

1.

С
оциокультурная реабилитация: возможность творить, проживая яркую, полную радости, новых идей и друзей жизнь, в нескольких творческих мастерских, в которых люди с инвалидностью поют, танцуют, готовят театральные постановки, играют на музыкальных инструментах и рисуют. В эту жизнь активно вовлечены школьники-участники проекта.

2.

П
рофориентация, трудовая реабилитация и трудоустройство: создание условий, в которых человек чувствует себя востребованным, нужным, так как практически профессионально начинает делать что-то своими руками, причем созданные изделия можно подарить и порадовать родных и близких. Пробуя себя в разных мастерских, можно выбрать дело по душе, совершенствовать свои трудовые навыки.

3.

Р
абота с родителями: привлечение семей к участию в семинарах, мастер-классах и других совместных мероприятиях. В данный момент в АНО НПСПО «Благое дело» организована психологическая мастерская для родителей и законных представителей детей с ОВЗ и инвалидностью, где специалисты помогают найти родителям ответы на интересующие вопросы и способы решения сложных ситуациях.

В ходе реализации данной программы дополнительного образования обучающимся предлагается несколько действенных инклюзивных приемов: инклюзия через труд (совместный процесс трудовой деятельности, обмен продуктами труда, предоставление услуг и обмен услугами); инклюзия через творчество и коммуникацию (социально-бытовая коммуникация, совместная социокультурная деятельность, обмен культурным продуктом, участие в жизни местного сообщества); инклюзия через обучение (получение знаний, обучение новым навыкам, развитие способностей, социальных и личностных компетенций, обмен опытом, формирование профессиональных компетенций).

Программа построена на основе общедидактических и специальных принципов, ориентированных на учёт особенностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью; содержит три модуля освоения программы: «Экомастерская» (работа в ремесленных мастерских), творческая студия «ИнклюзивАрт» (театральная мастерская) и «Социополис» (общение и волонтерское движение).

Одной из важнейших педагогических задач в модуле «ИнклюзивАрт» (театральной мастерской) становится повышение общекультурного уровня подростков, а также развитие эстетического вкуса и потребности духовной культуры. Участники театральной мастерской не только приобщаются к театральному искусству, но и развивают коммуникативные умения. Содержание модуля построено в соответствии с возрастными особенностями и потребностям обучающихся.

В процессе освоения модуля «Экомастерская» (работа в ремесленных мастерских) у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью есть возможность посещать развивающие занятия в 8 художественно-ремесленных мастерских на базе социальных партнеров АНО НПСПО «Благое дело» (ремесленные мастерские для людей с инвалидностью):

- деревообрабатывающая;
- керамическая;
- бумажная;
- швейная;
- свечная;
- мастерская шерсти и фетра;
- аграрная;
- типографская.

Реализация дополнительной общеразвивающей программы «Вместе» в сетевой форме обеспечит включение обучающихся в творческую и трудовую деятельность, будет способствовать:

- пониманию естественных и социальных процессов развития человека согласно его полу и возрасту;
- развитию личности в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры, традициями родного края;
- развитию духовности и творческих способностей личности, формированию умения видеть и творить прекрасное;
- формированию и развитию представления о ценности труда для самоидентификации, саморазвития, взросления;
- продолжению знакомства с различными видами ремесел, спецификой, разнообразием материалов и инструментов труда;

- развитию самостоятельности и ответственности через организацию занятий в различных формах (практические занятия в ремесленных мастерских, экскурсии, социальные игры и др.);
- саморазвитию через включение в социально одобряемую деятельность и общественно-полезную работу;
- прочному усвоению обучающимися знаний и опыта разнообразной деятельности и поведения в различных ситуациях, самостоятельному продвижению в осваиваемых областях;
- существенному повышению мотивации и интереса к обучению, приобретению нового опыта деятельности и поведения;
- обеспечению условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных учебных действий, которые позволяют планировать обучение на следующих ступенях.

Для обучающихся предлагаются различные формы обучения: фронтальная, индивидуальная, индивидуально-групповая, групповая.

При реализации модулей используются беседы, лекции, практические занятия, мастер-классы, экскурсии. Программа предполагает и открытые занятия.

Чередование разных видов деятельности, присутствие разнообразных форм работы позволяет поддерживать активный темп работы, сохранять интерес к программе и избегать переутомления школьников.

Работа с различными, экологически чистыми природными материалами, освоение разных способов их обработки, разное назначение конечного продукта, разный цикл деятельности - все это разнообразие создает условия для знакомства с ремесленным трудом, самоопределения, возможного профессионального выбора.

Формами подведения итогов реализации дополнительной общеразвивающей программы являются: итоговая беседа, семинар, мастер-классы обучающихся (например, для родителей), выставка работ, презентация, практическое занятие, открытое занятие, проект.

Одним из показателей эффективности социального партнерства Центра внешкольной работы и организации «Благое дело» является то, что обучающиеся даже во время каникул охотно посещают ремесленные мастерские, участвуют в волонтерских слетах, творческих мероприятиях, конкурсах школы, ЦВР, города и даже области. Их работы уже украсили не одну выставку.

Организация «Благое дело» сама по себе уникальна, и мне, как педагогу, очень повезло, что я в своей профессиональной деятельности могу использовать такое значимое и продуктивное сотрудничество, которое, несомненно, играет важную роль в социализации обучающихся, развивает коммуникативные навыки, творческие способности, уважение к труду, толерантное отношение к окружающим людям, уверенности в своих силах.

Литература

1. Верховская, М.А. «Древо ремесел» как ресурс социокультурной реабилитации / Верховская М.А., Попова Н.Т. // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья» - М.: 2011. – 713 с. (с. 542-546).

2. Леве, Х. Работа с глиной. Формирование воли в младших классах. / Х. Леве. - Пер. с нем. – К.: Наири, 2008. – 20 с.
3. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости: Метод. пособие // под ред. Е.М. Старобиной – М.: ФОРУМ: ИНФА-М, 2007. – 304 с.: ил.
4. Ремесленные мастерские: от терапии к профессии. // Сост. Ю.В. Липес. – М.: Теревинф, 2004. – 136 с. / Опыт работы Центра лечебной педагогики.
5. Физическая терапия и эрготерапия как новые для России специальности (Современные подходы в реабилитации). // Сост. Е.В. Ключкова. – СПб.: Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства, 2003 – 46 с.

Формирование музыкальной культуры ребенка 4,5 – 6,5 лет в процессе коллективного инструментального музицирования

Ковалева С.Г.

МБУК ДО «Екатеринбургская детская школа искусств №6 имени К.Е. Архипова»,
г. Екатеринбург

В понятие «культура» входит развитие, воспитание, образование, духовные ценности. А музыкальная культура выражается в причастности к музыке и потребностью общения с ней. Как привить маленькому ребенку эту потребность? Как не отбить желание заниматься музыкой в самом начале пути?

В этой статье мне хочется поделиться опытом работы с детьми дошкольного возраста. Мой опыт складывается из многолетней педагогической работы и наблюдений. Я очень люблю этот возраст – от 4,5 до 6,5 лет, очень нежный, бесконечно искренний, когда ребенок предельно честен с тобой, доверчив, старателен и исполнительен. Конечно, эту старательность и усердие нужно сначала заслужить, став другом, опорой и единомышленником. Есть мнение, что некоторые дети рождаются музыкально одаренными. Но вопрос, станут ли они в будущем музыкантами, остается открытым. Тем не менее, если дети любят музыку, нужно помочь им сохранить эту любовь. А моя роль – помочь: развить и закрепить у ребенка его природные данные.

Одной из основных задач музыкального воспитания ребенка дошкольного возраста является раскрытие его творческого потенциала. При наблюдении за детьми этого возраста для меня очевидным является то, что обучение на детских музыкальных инструментах позволяет полностью удовлетворить музыкальные интересы и раскрыть творческие возможности детей.

Большинство родителей приводят детей этого возраста в школу искусств скорее просто попробовать поиграть на инструменте, «а вдруг не понравится, или «а вдруг не получится». Моя задача, как педагога – в первую очередь изучить личные позиции родителей, насколько серьезно они намерены дать ребенку музыкальное образование, насколько глубоко обдуманно и взвешено их решение по поводу перспектив этого образования. На пятом году жизни расширяются представления детей о музыке как искусстве. Ребенок начинает понимать, что музыка может о чем-то рассказывать, побуждает думать, заставляет переживать. Он больше прислушивается к звучанию музыкальных инструментов, различает характер музыки. На шестом году жизни восприятие музыки носит уже более целеустремленный характер; воспитываются навыки культуры слушания музыки. Дети запоминают и называют фамилии композиторов, различают простейшие музыкальные стили.

Под музыкальным воспитанием на дошкольном этапе подразумеваются «первые шаги», которые дают детям элементарные сведения и знания о музыке, обнаруживают и развивают музыкальные способности, формируют основы музыкальной культуры. Поэтому можно и даже нужно начинать музыкальные занятия в дошкольном возрасте.

Я стараюсь практически сразу приучать к «маленьким концертам» - для родителей, бабушек и дедушек, на празднике в детском саду, даже на уроке друг для друга. Мои дети учатся не только играть музыку, но и слушать; импровизируют, сочиняют простейшие мелодии. И пусть пока мы не

записываем эти простые сочинения нотами, но дети получают огромное удовольствие и вдохновение от такого авторского музицирования.

Если сейчас мы говорим уже о том, что родитель и ребенок определились с выбором музыкального инструмента, и это решение принято в пользу флейты, значит в первую очередь мы говорим о пользе для здоровья ребенка. В настоящее время приступают к обучению на блок-флейте уже с 4-5 лет, принимая во внимание бережный для здоровья подход.

Флейту рекомендуют детям, испытывающим проблемы с дыхательной системой; занятия на духовых инструментах сопряжены с развитием мелкой моторики; оказывают положительное влияние на осанку ребенка; формируются коммуникативные способности, и от того, насколько благоприятно складываются его отношения в детском коллективе, зависит его психическое здоровье в дальнейшем; музыкальные занятия развивают эмоциональную сферу ребёнка, а эмоциональная отзывчивость одна из важнейших музыкальных способностей. Кроме того, блок-флейта, пожалуй, самый «детский» музыкальный инструмент. Она очень легкая по весу, её повсюду можно брать с собой. Обучение игре на флейте отлично развивает память и внимание, что так необходимо школьникам и тем детям, которые только собираются переступить порог школы.

Индивидуальные занятия с ребенком я всегда начинаю со знакомства с историей возникновения инструмента, показываю приемы игры на нем, играю ему знакомую красивую музыку. Обязательным будет также изучение инструмента снаружи и изнутри. Желательно объяснить и поручить ребенку правила ухода за инструментом.

Когда ребенок слышит знакомую или просто приятную мелодию, он старается быстрее её запомнить. Стихотворный текст, прилагаемый к простейшей мелодии, помогает разобраться в элементах музыкальной формы, также закрепляются полученные навыки артикуляции. Часто слова к мелодии мы с ребенком стараемся сочинить сами.

Дети 4,5 - 5,5 лет могут овладеть первоначальными навыками игры на блок-флейте; уверенно исполнять несложные пьесы сольно и, обязательно, под аккомпанемент фортепиано. Нужно заметить, что внимания ребенка к непрерывно звучащей музыке хватает буквально на несколько минут, далее необходимо сделать перерыв, переключить внимание. Поэтому я стараюсь разделить время урока на теоретическую и практическую части: поиграли на инструменте – отдохнули. Благодаря этой практике для ребенка создается положительный эмоциональный настрой, вырабатывается уверенность в себе.

Дети к 5,5 – 6,5 годам уверенно овладевают навыком звукоизвлечения на инструменте, интонируют простые мелодии, уверенно исполняют 3 – 4 пьесы подряд. В это же время дети с удовольствием участвуют в коллективном музицировании, учатся слушать игру второго исполнителя.

Роль ансамблевой игры особо важна на начальном этапе обучения. Ансамблевое музицирование способствует развитию целого комплекса способностей ребенка – музыкального слуха, ритмического чувства, памяти, двигательных навыков.

Самый начальный период тесно связан с ансамблевым музицированием в дуэте «педагог – ученик». Такая форма сотрудничества позволяет учесть возрастные и индивидуальные особенности учащихся. Сотрудничество учителя и ученика в музыкальной педагогике понимается как сотворчество, является

идеальным средством для установления творческого контакта между педагогом и учеником.

Пройдя с ребенком такой индивидуальный путь, можно уже начинать практику совместного музицирования, где имеется ввиду детский ансамбль из 3–5 исполнителей. Основной задачей в коллективном музицировании для детей является практическое применение и закрепление навыков, полученных на индивидуальных уроках, а потом уже воспитание коллективной дисциплины.

Ансамблевое творчество позволяет с первых шагов обучения включать дошкольников в активную концертную среду. Они получают возможность на начальном этапе обучения выступать с небольшими ансамблевыми пьесами перед сверстниками. С педагогом, конечно, играть хорошо, но большей внимательности, ответственности, умению слушать себя и других исполнителей, конечно, дети учатся при игре в ансамбле друг с другом, т.е. «ученик – ученик». Партнёрами выбираются по возможности дети одного возраста и одинакового уровня подготовки. Игра в коллективе – результат индивидуальной работы. Здесь ребенок подтверждает своё умение исполнять и слышать всех остальных. Он использует уже отработанные навыки и получает от этого удовольствие. Работа в коллективе, несомненно, сопряжена и с определенными трудностями: не так легко научиться ощущать себя частью целого. Когда ребенок впервые получит удовлетворение от совместно выполненной работы, почувствует радость общего порыва, взаимной поддержки – можно считать, что занятия дали принципиально важный результат: ученик почувствовал интерес совместного исполнительства, он – артист!

Ансамблевое музицирование для детей 4,5 – 6,5 лет уникальная в своём роде дисциплина. В целях повышения эффективности применения знаний на практике стоит привлечь к активному участию и родителей. Педагогически грамотные родители осознают значимость музыкального воспитания и развития ребенка. Педагог, в свою очередь непременно должен принимать поддержку родителей, и от этого сотрудничества в самом большом выигрыше оказываются дети.

Воспитание культуры общения включает освоение детьми правил вежливости по отношению к сверстникам и педагогам. Воспитание организованного поведения предполагает формирование у дошкольников умений сознательно выполнять правила поведения, подчиняться общим требованиям, установленным в группе, действовать согласованно и совместными усилиями добиваться поставленной цели. Игра в ансамбле воспитывает у ребенка ряд ценных качеств – она дисциплинирует, дает ощущение собственной значимости, вырабатывает уверенность. Более слабые учащиеся начинают подтягиваться до уровня более сильных, от продолжительного общения друг с другом каждый становится лучше, поскольку воспитываются такие качества, как взаимопонимание, взаимоуважение, чувство коллективизма.

Итак, к моменту поступления в школу, ребенок уже владеет исполнительскими навыками, может дать оценку своему творчеству, имеет опыт концертных выступлений, артистичен; его природные музыкальные способности получили начальное развитие. И очень важно продолжать музыкальное образование, ведь мотивация к продолжению профессионального обучения будет уже совершенно осознанная. За год или два года ребенок получил достаточно положительных эмоциональных впечатлений, приобрел свою «копилку» музыкальных ценностей.

Учеными доказано, что дети, занимающиеся музыкой, значительно опережают в развитии своих сверстников в развитии.

Музыка – удивительный вид искусства, который в той или иной степени привлекает и присутствует в жизни каждого человека. И, чем раньше она появится, тем успешнее станет человек. Музыкальное образование – главный фактор развития ребенка и становления успешной личности.

Ситуация успеха в учебном процессе в школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта)

Ковалева Л.И.,

КОУ «Ханты – Мансийская школа для обучающихся с ОВЗ»,
г. Ханты – Мансийск

Создание ситуации успеха на уроках – это такой метод учебной деятельности, который эффективно повышает активность, интерес, побуждает учащихся к более глубокому познанию предмета. Ситуация успеха особенно важна в работе с обучающимися с нарушением интеллекта, поведение которых осложнено целым рядом внешних и внутренних причин, поскольку позволяет снять у них агрессию, преодолеть изолированность и пассивность.

Древняя мудрость гласит: можно привести коня к водопою, но заставить его напиться нельзя. Учитель способен добиться идеальной дисциплины на уроке, но без пробуждения интереса у учеников, без внутренней мотивации – освоения знаний не произойдет. Школьнику с нарушением интеллекта трудно дается учение. Ситуация успеха на уроке помогает ему поверить в свои силы. Как же пробудить у детей желание «напиться» из источника знаний? Над этим вопросом задумываются многие педагоги, в том числе, работающие с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

В.А. Сухомлинский утверждал, что методы, используемые в учебной деятельности, должны вызывать интерес у ребенка к познанию окружающего мира, а учебное заведение стать школой радости. Радости познания, радости творчества, радости общения. Это определяет главный смысл деятельности учителя: создать каждому ученику ситуацию успеха. Большое внимание созданию ситуаций успеха уделяет А.С. Белкин, доктор педагогических наук. Он твердо убежден, если ребенка лишить веры в себя, трудно надеяться на его «светлое будущее». Одно неосторожное слово, один непродуманный шаг учителя могут надломить ребенка так, что потом не помогут никакие воспитательные ухищрения.

С педагогической точки зрения ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом.

Каждый урок – это результат напряженных поисков и размышлений о том, как заставить учеников слушать, с помощью каких средств и методов зажечь в их глазах, хотя бы на несколько минут, огонек. Зачем учить с горькими и бесполезными слезами тому, чему можно выучить с улыбкой, если интересно построить урок. На скучных уроках будет шум, безразличие.

Задача учителя вносить в содержание урока элементы занимательности, развивающие любознательность учеников, раскрывающие их творческие возможности. Создание благоприятной эмоциональной атмосферы на уроке необходимо для того, чтобы учащийся ощущал себя на занятиях комфортно и учился с удовольствием. Ведь если человек занят делом, которое действительно нравится, результаты будут самыми наилучшими. Многоэтапность и высокий темп уроков даёт возможность не только охватить большой объём материала, но и позволяет разнообразить виды речевой, игровой деятельности. Ситуация успеха удовлетворяет потребность каждого школьника в самоуважении и

повышении престижа, что в итоге ведёт к сохранению и укреплению психического здоровья ребёнка. Важен и такой стимул, как оценка. Оценка является одним из структурных компонентов педагогической деятельности. Оценка практически всегда носит субъективный характер, следовательно, очень важны профессиональные умения учителя, при этом необходимо при наличии отрицательных результатов находить успехи в чем-то и уметь их показать и всему классу, и ученику в том числе.

При её выставлении необходимо максимально доброжелательное отношение учителя к ученику, что позволяет выставить адекватную оценку даже слабому учащемуся. Иногда для создания ситуации успеха можно незначительно завысить оценку, но только в том случае, если учитель уверен, что обучающиеся класса поддержат и поймут данную ситуацию. Успех ребенка с особенностями в развитии возможен в том случае, когда он готов приложить усилия к преодолению своего «незнания, неумения, неопытности», когда педагогом учтены возрастные и психологические особенности учащегося, степень его самостоятельности и уровень «базовых знаний и навыков», необходимых для решения поставленной задачи. Также для учащихся с ОВЗ важен момент формирования позитивного восприятия результатов своей деятельности, так как итоговый «продукт» может (и скорее всего, будет) отличаться от идеала или ожиданий, но при этом он должен приносить моральное удовлетворение от проделанной работы, а выявленные недостатки — мотивировать на самосовершенствование. Пробуждению интереса к изучаемому материалу способствует использование нестандартных форм урока, которые отличаются от традиционной формы новизной и оригинальностью. Особенно такие уроки уместны при повторении и обобщении изученного материала, а цель их — привитие интереса к учёбе в целом и к урокам русского языка в частности. Например, для организации итогового повторения можно провести «Урок-соревнование», а систематизируя и обобщая изученное «Урок — путешествие».

Применяя в течение ряда лет в своей практике нетрадиционные формы ведения уроков, сделала вывод, что именно такие уроки повышают эффективность обучения, предполагают творческий подход со стороны учителя и ученика. Это одна из форм активного обучения. Целесообразно использовать не только уроки на игровой основе, но и такие нестандартные формы:

- урок-диспут,
- урок-викторину,
- урок-зачёт.

Для оживления интереса учащихся в традиционный урок ввожу элементы игры: разгадывание кроссворда по теме, решение ребусов, шарад.

Развитию познавательной деятельности обучающихся помогают уроки с использованием информационно – коммуникационных технологий.

При разработке урока учитываются следующие требования:

Общие требования.

1. Научность, точность фактического материала.
2. Целесообразность выбора данного вида занятий и его настроения.
3. Правильное определение, чёткая формулировка цели и достижения её в результате проведения занятия.

4. Соответствие учебного материала требованиям, темам, целям и задачам урока, возрасту учащихся, их возможностям (с учётом психофизического состояния класса).
5. Объём изучаемого (чтобы не было перегрузки).
6. Присутствие наглядности.

Требования к структурным элементам урока следующие:

1) При проверке домашнего задания: время, затраченное на опрос, разнообразие форм опроса, формулировка вопросов, объективность оценки знаний, разнообразие методов проверки знаний.

2) При изложении нового материала (правильный выбор метода сообщения знаний, связь учебного материала с предыдущим и последующим, межпредметная связь, логичность изложения, соблюдение принципа от «простого к сложному», умение создать проблемные ситуации, использование ТСО, наглядности).

3) При закреплении нового материала: использование разных форм и методов закрепления материала, эффективность используемых методов для совершенствования познавательной деятельности.

4) При выдаче домашнего задания: наличие разъяснения по его выполнению, объём, его дифференциация, целесообразность задания, доступность.

5) Коррекционная направленность урока: упражнения на развитие высших психических функций, включение заданий с опорой на несколько анализаторов, смена видов деятельности.

Требования, предъявляемые к поведению учителя на уроке: уверенность, собранность, инициатива, педагогический такт, культура речи, эмоциональный тон, умение наблюдать за классом и отдельными учащимися, внешний облик, манеры, темп ведения урока, авторитет учителя у учащихся.

«Крик – это самый верный признак отсутствия культуры человеческих отношений», – писал В.А. Сухомлинский. Сдержанность – важное психологическое свойство в общении учителя с учениками.

Использование различных приёмов, форм, методов на уроках ведёт к пробуждению интереса обучающихся к предмету, что помогает активизировать познавательную деятельность школьников, а это, в свою очередь, не может не воздействовать на формирование мотивации к обучению. Заинтересованный, активный ребёнок имеет более высокую мотивацию по сравнению с ребёнком пассивным, равнодушным. Успехи же в учении ободряют, воодушевляют школьника, помогают ему раскрыться как личности.

Педагогические технологии для создания ситуаций успеха на уроках

1. Информационно-коммуникативные технологии. Использование мультимедиа-технологий и компьютерных ресурсов. Формы работы: урок-презентация, урок-исследование, урок - соревнование. На таких уроках дети не боятся допускать ошибки, проявляют повышенный интерес к предмету, чувствуют себя успешными.
2. Технология развивающего разноуровневого обучения - данная технология ориентирована на «Зону ближайшего развития». Все упражнения, задания подбираются с учетом индивидуальных возможностей конкретного ребенка.
3. Применение технологий на основе проектной деятельности. Технологии интегрированного обучения. Данная технология

способствует формированию познавательных мотивов, умения делать выводы, повышению интереса и активности.

4. Широко используются игровые технологии, что позволяет сделать изучаемый материал более увлекательным и запоминающимся, а также снятию психоэмоционального напряжения.

Действия педагогов, обеспечивающие ситуацию успеха на уроках:

1. Не заостряйте внимание на негативном, чаще улыбайтесь, используйте элементы юмора при общении с детьми.
2. Проявляйте интерес и великодушие к ученикам.
3. Не давайте прозвища детям, не вешайте на них ярлыков.
4. Не сравнивайте ребенка с другими, отмечайте индивидуальность.
5. Оценивайте действия ученика с акцентом на детали.
6. Не говорите много за детей, вызывайте их на диалог, позволяйте выражать им свое мнение.
7. Не высказывайте недовольство ученику при всем классе, не применяйте угрозы.

Педагоги формируют личность учащегося, его самооценку, и одно неосторожное слово, один непродуманный шаг могут надломить ребенка так, что потом не помогут никакие воспитательные ухищрения.

Литература

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе / А.К.Аксенова. - М., Владос, 2002.
2. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? / А.С.Белкин - М.: Просвещение, 1991
3. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: Кн. для учителя [Электронный ресурс] / под ред. В.В. Воронковой. М.: Шк.-Пресс, 1994. – 416 с. Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/4/0329/4_0329-1.shtml
4. Гребенюк, И. А. Приёмы создания ситуации успеха в учебно-воспитательном процессе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья / Гребенюк И.А. [Электронный ресурс] // режим доступа: http://kopilka13.blogspot.com/2017/10/blog-post_72.html
5. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений // Под ред. ГЛ. Пузанова. М., 2001 50 экз.
6. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды // Под. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко - М., 2001.

Интегрированный подход в обучении грамоте детей с умственной отсталостью

Кожевникова О.В.

ГБОУ СО «Новоуральская школа №1»,
г. Новоуральск, Свердловская область

В последнее время отмечается увеличение числа детей с умственной отсталостью.

Дети с отклонениями в развитии, в отличие от нормально развитых детей, трудно усваивают учебный материал, у них низкая работоспособность, неустойчивое внимание, они быстро утомляемые, неусидчивые, слаборазвита память и мышление. И поэтому у таких детей наблюдается отсутствие или значительное снижение интереса к учёбе, к окружающей среде.

У детей с такой патологией характерно нарушение общей и мелкой моторики, наблюдается моторная неловкость, возникает трудность в удержании мелких предметов, трудность в осуществлении соотносящих, сопоставительных движений, сложность в ощущении своего тела в пространстве, нарушена координация движений. Несформированность и отставание двигательной сферы тесно связано с нарушением функций всех психических процессов. Страдает внимание, восприятие, память и, конечно же, затруднено или невозможно формирование устной и письменной речи, что требует для большей части обучающихся использование разнообразных средств невербальной коммуникации.

Как известно, овладение устной речью при умственной отсталости происходит довольно медленно и с определенными трудностями. Эта особенность развития речи достаточно сильно влияет на дальнейшее формирование коммуникативных и письменных навыков. Недоразвитие познавательной деятельности умственно отсталых детей, позднее развитие речи, ее качественное своеобразие (бедность словаря, дефектное произношение, неточное, слуховое восприятие звуков речи, низкий уровень фонематического развития, несовершенство грамматического строя речи), а также психопатологические особенности этих детей отрицательно сказываются на овладении навыком чтения и письма.

Чтобы повысить интерес детей с умственной отсталостью к учёбе и общественной жизни использую на уроках обучения грамоте форму интегрированного обучения, что способствует снятию перенапряжения, перегрузки, утомляемости учащихся за счёт переключения их на разнообразные виды деятельности в ходе уроков.

Интеграция – это соединение знаний из разных образовательных областей на основе одной темы, образа, сюжета, на равноправной основе, дополняя друг друга.

Интеграция познавательной и двигательной деятельности создаёт максимально благоприятные условия для раскрытия физических возможностей младших школьников и их интеллектуальных способностей, а также объединяет и использует разные формы воздействия на детей. Использование различных видов работы в течение урока поддерживает внимание обучающихся на достаточно высоком уровне, что позволяет говорить об эффективности интегрированных уроков. Такие уроки снимают утомляемость и

перенапряжение у детей за счёт переключения на разнообразные виды деятельности, служат выработыванию у детей младшего школьного возраста внимания, мышления, речи и памяти. Интеграция даёт возможность для самореализации, самовыражения, творчества, как педагога, так и ребенка. Бегать, двигаться, и шуметь – это природное состояние для маленького человека. Для детей младшего школьного возраста высокая двигательная активность является естественной потребностью. Постоянная двигательная активность является своего рода «пусковым механизмом» эффективного обучения.

На уроках обучения грамоте применяю элементы различных инновационных педагогических технологий: разноуровневого обучения, игровая технология, здоровьесберегающая технология, коррекционно-развивающие технологии и информационно-коммуникационные технологии.

Систематически на уроках использую упражнения и игры инновационной программы «Русская азбука-зарядка» (РАЗ) кандидата педагогических наук Российского государственного педагогического университета Виктора Никитича Фросина. Данная программа интегрирует умственное и физическое развитие.

Содержание занятий РАЗ:115 тело-, 33 букво-, 180 подражательных и 80 игроупражнений, сведения о строении тела, гигиене, 120 о животных, растениях и изделиях, 250 рифмованных высказываний и поговорок, 1000 фотографий предметов познания и детей, выполняющих упражнения РАЗ, аудио и видеозаписи.

Необходимо связывать освоение упражнений РАЗ с освоением азбучных звуков и букв.

Целью первой части пособия «Тело человека» является познание ребенком своего тела и воспитание бережного отношения к нему [1]. Цель достигается во взаимосвязи с решением задач:

1. Получение первичных сведений о видимых и прощупываемых частях тела человека.
2. Усвоение правильного звуковыделения и речи алфавита и чтения.
3. Улучшение управления движениями пальцев рук.
4. Форма хорошей осанки.

Вторая часть пособия «Букво-Упражнение» [2].

Это познавательное напрягающее мышцы и связки физическое упражнение, в котором возникает обозначение телом соответствующего звука или звукосочетания.

Третья часть пособия «Малыш, открывай мир» - это познание детьми предметов природы и развитие их двигательных способностей (*подвижности*) [3].

Дети получают первичные сведения о представителях основных классов животных и обучаются упражнениям укрепляющим мышцы живота. у детей формируется бережное отношение к предметам природы.

«ИГРОупражнения» - четвертая книга РАЗ [4].

Это отличное средство для увлекательных подражательных игр детей и познания или особенностей поведения животных.

Во время физминуток дети воспроизводят разученные упражнения, предотвращают перегрузку позвоночника и мышц.

Особенности упражнений:

- Игры разработаны исходя из физических возможностей и психического состояния детей;



Таким образом, включение в учебный процесс игр и упражнений для развития познавательных интересов не только содействует психическому развитию учеников, но и перестраивает моторику, обеспечивая быстрое, осмысленное запоминание и воспроизведение действий, умение самостоятельно принимать решения и действовать в условиях меняющейся окружающей обстановки.

В образовательной практике данный подход чаще представлен разработками, основанными на интеграции различных видов учебной деятельности. Примером в школьной практике может служить объединение физкультурных занятий с освоением алфавита, а также интегрированные занятия по экологовалеологическому и физическому воспитанию младших школьников.

Литература

1. Фросин, В.Н. и др. Малыш открывает мир / В.Н.Фросин. – СПб.: Издательство СПб государственного технического университета, 1999. – 16с.
2. Фросин, В.Н. и др. Буквоупражнения / В.Н.Фросин. – СПб.: Издательство Российского государственного педагогического университета, 1999. – 20с.
3. Фросин, В.Н. и др. Игроупражнения / В.Н.Фросин. – СПб.: Издательство СПб государственного технического университета, 1999. – 16с.
4. Фросин, В.Н. и др. Тело человека / В.Н.Фросин. – СПб.: Издательство СПб государственного технического университета, 1999. – 16с.

Включение родителей детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями в процесс коррекционной деятельности

Колесникова И.П.,
учитель-дефектолог МБОУ "С(К)ОШ №119
г. Челябинск

Увеличение научного и практического интереса к проблемам семьи обусловлено изменением социальной обстановки в российском обществе, к числу которых можно отнести и увеличение количества семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями. Особый интерес к проблемам семьи продиктован особым значением семьи в процессе социализации подрастающего поколения. Особенности функционирования семейной системы являются той воспитательной средой, которая обеспечивает ребенка необходимым минимумом общения, без которого не может происходить его личностное развитие. Для ребенка, имеющего отклонения в развитии, воспитательное воздействие семьи особенно значимо. Зачастую семья оказывается единственным институтом воспитания для детей данной категории. Опыт, который приобретает в семье ребенок с психофизическим дефектом используется им для дальнейшей социализации и интеграции в обществе. Именно поэтому на членах семьи лежит основная доля ответственности за развитие личности ребенка.

До недавнего времени о проблемах семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), умалчивалось, отслеживалась тенденция отвержения больного ребенка, изоляция его от общества. Однако в последнее время произошли позитивные изменения в отношении к лицам, имеющим нарушения в развитии, и к семье, в которой они воспитываются. Семья с ребенком, имеющим ограниченные возможности, - это семья с особым психологическим статусом. Она имеет специфические экономические, психологические, социальные и педагогические проблемы. В исследованиях И.Ю. Левченко [3], В.В. Ткачевой [9], М.М. Семаго [6] и др. указывается, что жизнь большинства родителей сопровождается целым рядом деструктивных переживаний, связанных с рождением ребенка с ОВЗ. Зачастую члены семьи, не имея ресурсов для создания условий, содействующих реабилитации, адаптации и развитию такого ребёнка, сами нуждаются в психолого-педагогической помощи. Состояние стресса, в котором пребывают родители, не позволяет им выбрать адекватные методы и приемы воспитания ребенка, и адаптироваться к изменениям, происходящим в семье. Взрослым важно сохранить физическое здоровье, душевное равновесие, терпимость и жизнелюбие. От того, как по отношению к ребенку ведут себя родители, будет зависеть судьба самого ребенка и семьи в целом.

На сегодняшний день в России функционируют специальные (коррекционные) детские сады и школы, в которых обучаются дети с нарушениями психофизического развития. Но обучение ребенка без участия семьи не может дать ожидаемого коррекционного результата. Исследователи, работающие в системе оказания коррекционно-педагогической образования (Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук, С.Д. Забрамная, Е.М. Мастюкова и др.), единодушны во мнении, что квалифицированная помощь со стороны семьи

детям с ограниченными возможностями здоровья значительно дополняет комплекс коррекционных мероприятий. В связи с этим, работа с семьей является составной частью любой педагогической программы.

Сопровождение семьи, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, включает в себя деятельность, направленную на актуализацию коррекционных ресурсов семьи, обеспечивающих эффективность ее функционирования [8, с. 125]. Это позволяет формировать и реализовывать адекватные потребностям ребёнка, стратегии воспитания, базирующиеся на конструктивных родительских установках и позициях по отношению к нему. Технология сопровождения становится важной составляющей образовательной системы и позволяет создать условия для полноценного развития детей с особыми потребностями [5, с. 3]. Работа с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ, включает в себя мероприятия по актуальным вопросам воспитания и развития ребёнка, призванные повысить их психолого-педагогическую компетентность [4, с. 27]. Байдарова О.И. отмечает, что для более эффективной работы с семьей необходимо обеспечить взаимодействие между специалистами образовательной организации и родителями ребёнка. В процессе такого сотрудничества рассматривается актуальный запрос семьи и происходит совместный выбор приоритетных направлений работы [1, с.32]. С.В. Алехина, М.М. Семаго и другие авторы в своём пособии пишут, что для эффективной работы с родителями необходимо обеспечить их участие на всех ступенях сопровождения ребёнка. [6, с. 97-99] По мнению И.Ю. Левченко и В.В. Ткачева, включение матери в коррекционную работу со своим ребенком дает ей возможность персонального участия в формировании его будущего и возможность проявления своего внутреннего потенциала, служит корректировке ее самооценки, повышению самоуважения и одновременно способствует снижению эмоционального дисбаланса в семье. Мать ребёнка с ОВЗ обучается определенному набору специализированных дидактических приемов, рекомендуемых в методике коррекционного обучения. Учеба мамы и ребенка проводится под руководством учителя-дефектолога с помощью психолого - педагогических средств. Одновременно педагогический процесс, реализуемый по отношению к ребенку как образовательный, в отношении его матери трансформируется в психокоррекционный [3].

Для организации психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ОВЗ необходимо соблюдение следующих условий:

- встречи с родителем должны быть многократны. Накопленные в течение длительного времени проблемы невозможно решить за одну встречу. Родителям надо быть готовым к многократным встречам со специалистом;

- в коррекционном процессе важна активность родителя. Он не должен выступать в роли пассивного наблюдателя. Коррекционная работа будет результативна только при условии высокой мотивации родителей, ориентации их на успех и глубинной внутренней работе, направленной на переосмысление собственных взглядов, убеждений, предположений и стереотипов. Мотивация родителей на активную действенную позицию выступает как одна из важных задач учителя - дефектолога;

- участие в коррекционной работе всех членов семьи, а по возможности и ближайшего окружения. Проблема в подобных семьях — это не личная проблема одного из родителей, а проблема общесемейная, и решать ее необходимо всей семьей. В противном случае, возможен обратимый процесс, и эффективность работы будет очень низка [2].

Родители должны стать надежными союзниками в коррекционно - воспитательной работе. Для этого необходимо проинформировать родителей об особенностях развития ребенка, его сильных сторонах, на которых могут базироваться его успехи в дальнейшей жизни. При этом надлежит сформировать адекватное восприятие ситуации и адекватные ожидания. В процессе работы с родителями следует научить их общаться и взаимодействовать с ребенком. Для этого родителям необходимо освоить методы и приемы работы по развитию ребенка в домашних условиях. Данная тактика общения с родителями позволяет сломать барьер непринятия родителями своего «особенного» ребенка, а иногда помогает наладить отношения в семье.

Для нормализации адекватного взаимодействия учителя - дефектолога с родителями в процессе осуществления коррекционной деятельности была разработана программа психолого-педагогического взаимодействия родителей детей с ограниченными возможностями и учителя-дефектолога в процессе коррекционной деятельности.

Цель программы: приобщение родителей к созданию условий для успешного обучения и всестороннего развития детей, имеющих разную степень сложности и структуру дефекта (умственная отсталость, расстройства аутистического спектра) и формирование, и стимуляция мотивированного отношения родителей к коррекционно -образовательной работе с детьми.

В процессе достижения цели данной работы были реализованы следующие задачи: 1) информировать родителей о нарушениях в развитии ребенка; 2) знакомить родителей с содержанием коррекционно-образовательной работы учителя-дефектолога с детьми; 3) ознакомить родителей с социально-игровыми технологиями (как они влияют на развитие ребенка); 4) повышать педагогическую грамотность родителей в вопросах развития своего ребенка; 5) достигать единства требований к ребенку со стороны взрослых; 6) активно и целенаправленно включать родителей в воспитательный и образовательный процесс.

Для решения этих задач использовались различные формы работы: консультации, совместные занятия, беседы, мастер-классы и т.д. На групповых консультациях родителям предоставлялась информация об особенностях развития их детей, причинах возникших отклонений. Родителей знакомили с направлениями и задачами коррекционной работы, с приемами развития психических процессов и познавательной деятельности, которые они могут использовать в домашних условиях. Групповая форма консультаций открыла возможность общения родителей друг с другом. Общение семей, находящихся в аналогичной ситуации, позволяет родителям не только перенимать опыт, сравнивать варианты решения тех или иных проблем, но и поддерживать друг друга. Групповая работа с родителями полезна и для педагогов. У учителя-дефектолога появляется возможность провести опросы и анкетирование родителей. Полученная информация дает возможность понять в каких условиях живет ребенок, позволяет выявить потенциальные проблемы, помогает подобрать подходящую линию поведения с семьей.

Индивидуальные консультации являются эффективной формой знакомства родителей с результатами диагностики, с индивидуально -психическими особенностями ребенка, с основными направлениями коррекционной работы с ним, знакомят с рекомендациями о путях и методах решения имеющихся у ребенка проблем в развитии.

Родители привлекаются к совместной деятельности с ребенком, участвуют в занятиях, праздниках, конкурсах, мастер-классах и т.д. Это способствует развитию у родителей умения взаимодействовать с их детьми, лучше понимать их возможности. Совместные действия и общие задачи сближают родителей и детей, учат сотрудничать при выполнении заданий. Стоит отметить, что какие бы формы взаимодействия учителя-дефектолога с семьями детей с ОВЗ не использовались, в итоге успех будет зависеть от того, насколько заинтересованы сами родители, и если сразу отклика получить не удастся, то задача учителя - дефектолога сделать всё, что в его силах, для налаживания сотрудничества.

В процессе реализации данной программы решена одна из наиболее сложных проблем - проблема различия в позициях педагогов и родителей по преодолению нарушений в развитии ребенка. Родители стали более активно проявлять интерес к занятиям со своим ребенком. Объективно наблюдается повышение педагогической грамотности родителей, которая позволит им преодолеть возникающие трудности в организации взаимодействия с детьми. Осознанное включение родителей в совместный с учителем-дефектологом коррекционный процесс позволило значительно повысить эффективность совместной работы. У родителей сформировалось четкое понимание, что создание единого пространства развития ребенка возможно при условии тесного сотрудничества учителя-дефектолога и родителей.

Литература

1. Байдарова, О.И. Социальное сопровождение семей, воспитывающих детей-инвалидов и детей с ОВЗ / О.И. Байдарова // Модель системы комплексного сопровождения инклюзивных форм обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (27-28 ноября 2014 года) / под науч. ред. Т.В. Машаровой, С.В. Алёхиной, И.А. Крестининой; ИРО Кировской области. - Киров: ООО «Типография «Старая Вятка», 2014. - 577 с.
2. Борутто, Е.А. Сотрудничество учителя-дефектолога и родителей в процессе коррекционной работы с детьми с ОВЗ (ЗПР) / Е.А. Борутто // Молодой ученый. - 2019. - № 5. - С. 164-166.
3. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. - М.: Просвещение, 2008. - 239 с.
4. Организация и психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного обучения: метод. рекомендации / сост. И.Ф. Сибгатуллина. - Казань, 2017. - 43 с.
5. Посысов, Н.Н. Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья; ГОАУ ЯО ИРО. - Ярославль, 2011. - 76 с.
6. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. - М.: МГППУ, 2012. — 156 с.
7. Степанова, Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, технологии / Н.А. Степанова, С.Г. Лещенко, С.К. Хаидов // Современные проблемы науки и образования. - 2017. - № 5.
8. Стругова, В.Г. Социально-педагогическое сопровождение семьи ребенка с

ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра / В.Г. Стругова,

О.Б. Колесникова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». - 2017. - №3. - С.124-130.

9. Ткачёва, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В.В. Ткачева. — М.: Национальный книжный центр, 2014. — 160 с.
10. Чурсина А.А. Взаимодействие семьи и школы в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в области инклюзивного образования / А.А. Чурсина, О.А. Жилкина // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. - М.: МГШГУ, 2015. - 528 с.

Обучение складыванию слов из разрезной азбуки детей дошкольного возраста с нарушением слуха

Колесникова С.Ю.,

учитель-сурдопедагог КОУ «Излучинская школа-интернат»,
ХМАО-Югра, п. Излучинск

Когда ребенок дошкольного возраста уже знаком с письменной речью (примерный возраст 3-4 года, второй год обучения), и умеет читать, можно учить его складывать слова из разрезной азбуки.

При составлении слов из разрезной азбуки учитывается то, что слова должны быть знакомы ребенку, и он умеет их прочитывать. В начале обучения перед дошкольником выкладывается то количество букв, которое есть в слове на табличке. Перед ребенком буквы выкладываются не по порядку, а вразброс, чтобы дать возможность подумать, найти соответствующую. Если дошкольник не испытывает затруднений при составлении слова, то в дальнейшем можно добавлять лишние буквы (1-3). Например, при складывании слова ДЕДА, перед ребёнком могут лежать буквы А, Д, Д, Е, В.

На занятии достаточно сложить одно слово, но если ребенок испытывает значительные затруднения, то можно сложить его дважды. Чтобы работа ребенку не наскучила, не нужно брать на занятии более одного слова.

Методика проведения.

1. Педагог дает прочитать табличку и подобрать картинку или предмет к ней. 2. Затем ребенок складывает данное слово из определенного набора букв разрезной азбуки опираясь на табличку (может показывать пальцем на каждую букву, если испытывает затруднения в зрительном нахождении буквы).

3. Когда слово собрано, оно прочитывается для того, чтобы проверить, нет ли ошибок.

Если ребёнок уже научился самостоятельно складывать слова из разрезной азбуки по табличке, можно начать учить складывать знакомые слова по памяти. Для этого нужно брать короткие слова, из трёх - четырех букв (дом, юла, мяч и др.).

1. Перед ребёнком игрушка (картинка), он выбирает к картинке (игрушке) из нескольких табличек нужную, например, мяч, прочитывает её. Перед ним лежат буквы из азбуки М, И, Я, А, Ч.

2. Сначала он складывает слово по табличке. Затем взрослый смешивает буквы, табличка переворачивается, и педагог предлагает ребёнку сложить слово без зрительной опоры на табличку. Если ребёнок затрудняется, можно показать ему первую букву и вновь перевернуть табличку. И так каждую букву, в случае затруднений. Когда все слово собрано, хвалим дошкольника, переворачиваем табличку и сравниваем.

3. Затем буквы смешиваем и переворачиваем табличку. Предлагаем сложить слово самостоятельно. Снова должна прозвучать похвала, чтобы дошкольник почувствовал ценность проделанной работы.

На следующем занятии еще раз собираем это слово. Такая повторяемость и скрупулезность в работе только в начале обучения складыванию слов из букв. Если ребёнок хорошо освоит навык, то потом занятия будут проходить быстро.

Такой вид работы поможет ребенку запоминать состав слов, а в дальнейшем писать без ошибок. Каждый раз перед ребенком с нарушением

слуха должен быть предмет, название которого он будет складывать, чтобы работа не была бессмысленной, а сложенные слова соотносились с определёнными объектами.

Литература

1. Леонгард, Э. И. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье / Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова - М-во образования РСФСР. - М.: Просвещение, 1991.
2. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. «Педагогика и психология» / под ред. Т.Б.Филичевой. М.: Просвещение, 1989.
3. Шматко, Н.Д. Обучение грамоте маленького ребенка с нарушенным слухом /Н.Д.Шматко. - Специальные методы обучения грамоте разных категорий детей с ОВЗ. – 2017. - № 29. – М: Институт коррекционной педагогики Российской академии образования.

Технология обучения детей с ТМНР средствам альтернативной коммуникации через использование конструктора фраз.

Колода В.А.

Учитель-логопед КОУ «Солнечная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» с.п.Солнечный, Сургутский район

Коммуникация, или общение, – это процесс установления и развития контактов между людьми, возникающий в связи с потребностью в совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией. Но коммуникация – это не только слова и речь. Альтернативная коммуникация – это способы коммуникации, дополняющие или заменяющие вербальную речь людям, которые не могут с её помощью удовлетворительно общаться [3].

У обучающихся с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью отмечается нарушение всех структурных компонентов речевого развития. У детей затруднено или невозможно формирование устной и письменной речи. Для них характерно недостаточное восприятие обращённой к ним речи и её понимание. Развитие активной речи может характеризоваться полным отсутствием вербальной речи, речь со звукоподражанием, с высказываниями на уровне отдельных слов, с наличием простой фразы. В связи с этим при обучении большей части детей используются разнообразные средства невербальной, альтернативной коммуникации. Альтернативные средства общения могут использоваться для дополнения речи (если речь невнятная, смазанная) или ее замены, в случае ее отсутствия.

При выборе средств дополнительной коммуникации необходимо учитывать особенности развития ребёнка. Для выбора подходящей системы коммуникации родителям совместно со специалистами необходимо оценить уровень коммуникативного развития, коммуникативные особенности и возможности ребёнка [2].

Существует ещё несколько форм деления альтернативной коммуникации – коммуникация с помощью вспомогательных устройств, коммуникация без помощи вспомогательных устройств. Коммуникация, с помощью вспомогательных устройств, включает все формы коммуникации с использованием различных приспособлений, например, это коммуникативные доски и альбомы, электронные устройства. Коммуникация без вспомогательных устройств – это использование жестов, дактилирование, моргание глазами [1].

Фразовый конструктор состоит из картинок, которые обозначают разные части речи (существительное, глагол, прилагательное, предлог и т.д.) Фразовый конструктор необходим для запуска речи на этапе становления фразы, а также для развития уже имеющейся фразовой речи у ребенка. Также очень полезен для развития связи слов и сочетания их друг с другом. Его активно используют на логопедических занятиях как средство развития связной речи. Рассмотрим этапы работы по альтернативного средства коммуникации с использованием конструктора фраз.

1 этап: формирование адекватной ответной реакции на обращённую речь. Работа над этим этапом строится от формирования реакции на своё имя, до привлечения внимания к предмету. Начинать работу следует с обращения к ребенку по имени, с легких прикосновений. Далее идёт формирование умения

выполнять простые инструкции. Педагог проговаривает инструкцию («Дай», «Возьми», «Положи»), выполнение которой направлено на взаимодействие с предметами. Цель инструкций - привлечения внимания к предмету, который на следующем этапе будет заменяться картинкой. Можно катать машинки, собирать кубики, пирамидку, играть с водой, пересыпать орехи. Главная цель - привлечение внимания и выполнения инструкции. Уже на этом этапе можно показ предмета сопровождать с показом картинки.

2 этап: соотнесение предмета и иллюстрации. На этом этапе происходит «чтение» изображения. Обучающийся учится соотносить предмет с изображением этого предмета. Работу необходимо начинать с предметов, которые часто встречаются в обиходе ребёнка. Иногда из-за отсутствия понимания речи, нарушения связи образа и слова, ребёнок может не запоминать слово, но предмет знает. Например: яблоко ребёнок показывает жестом «кусать», воду показывает жестом «пить», а показать предмет в ответ на инструкцию «Где яблоко?» не может. Это тоже является причиной формирования у обучающегося альтернативного способа коммуникации с использованием карточек. Педагог показывает предмет и его изображение, на начальном этапе это может быть полная копия предмета, далее картинные образы дополняем и другими иллюстрации, даже контурными. Все предметы и иллюстрации, предоставляемые детям, педагог обязательно подкрепляет речевым сопровождением.

3 этап: ответ на вопрос слов-предметов: «Что это?», «Кто это?». Формирование умения вступать в коммуникацию, отвечая на вопрос, или умения обозначить своё желание, потребность начинается с ответов на вопросы слов-предметов. Почему отрабатываем сначала слова-предметы, потому что с самого рождения ребёнок контактирует с предметами; чаще всего родители, взаимодействуя с ребёнком, обращают внимание на окружающие предметы. Предмет - это не абстрактное явление, это то, что ребёнок может обследовать всеми доступными анализаторными системами. Поэтому предмет легче соотнести с иллюстрацией. В начале работы педагог предлагает рассмотреть предмет и показывает иллюстрацию, идёт наложение предмета на иллюстрацию. Далее педагог обучает отвечать на вопрос «Что это?», задаёт вопрос и сам показывает картинку («Что это?», «Это яблоко?»), оформляет речью каждый ответ. Постепенно добивается самостоятельного ответа на вопрос «Что это?».

4 этап: Оформление желания, потребности. На данном этапе опыт ответа на вопросы слов-предметов, переносится в оформление потребности. Ребёнка учат показывать иллюстрацию, в ответ на вопрос, вначале короткий «Что надо?», далее развернутый, в зависимости от понимания обращённой речи «Что ты хочешь?», «Что тебе дать?». Обучение на данном этапе проходит в любые режимные моменты. В игровой комнате у ребёнка спрашивают - «Что дать?» - машинку, лего (обучающийся показывает картинку), в столовой - просит хлеб, на прогулке - просит лопатку. Если обучающийся научится отвечать на вопросы только слов-предметов, то он уже сможет оформить любую свою потребность, даже без глагольных конструкций.

5 этап: слова-действия. Работа на данном этапе строится в зависимости от понимания обращённой речи. Все предъявляемые действия подкрепляются изображением. Педагог показывает действие и подкрепляет его рисунком – это может быть полноценное изображение действия, фотография или же пиктограмма. После чего происходит обучение отвечать карточкой на вопросы

слов действий, а также переносить навык в другие условия, например, выражать свои потребности и желания. Навык отвечать на вопрос отрабатывается на выполняемых действиях, а также при работе с картинками, на которых изображено действие. Например, действие «Пить», педагог выполняет действие, проговаривает его и показывает карточку. После того как обучающийся сможет ответить на вопрос: «Что делаю?», покажет карточку, данное действие закрепляется на сюжетных иллюстрациях. На этом этапе ребёнок отвечает на вопрос одной карточкой, обозначающей слово-действие.

6 этап: Слова – признаки. Формирование навыка отвечать на вопрос слов-признаков начинается с отработки цвета. Вначале необходимо научить соотносить предметы по цвету и только потом приступать к ответу на вопрос. Обучающийся отвечает на вопрос «Какой?», показывая карточку соответствующего цвета. После того, как ребёнок сможет самостоятельно отвечать на вопрос слов-признаков, можно ввести символы, обозначающие различные слова-признаки: холодный - горячий, сладкий – горький. Вводить только те слова, которые можно отработать через определённые органы чувств (потрогать, попробовать на вкус, на слух т.д.). Например, открыть холодную воду, педагог проговаривает и показывает соответствующую карточку.

7 этап: фраза из двух, трёх слов. Этот этап - коммуникация на уроке, на занятии, это не выражение своих потребностей, в быту дети свои потребности выражают, используя карточку предмет или карточку действие. А фраза - это показатель понимания обращённой речи, это умение вступить в коммуникацию на уроке на том же уровне, что и говорящие одноклассники. На данном этапе происходит обучение строить фразу, отвечать на вопрос предложением. Сначала педагог задаёт вопрос и сам на него отвечает, составляя предложение из карточек. Данный навык отрабатывается как при демонстрации реального действия, так и при работе с картинками, изображающими действие, сюжетными картинками. Например, фраза «Мальчик пьёт сок». Предлоги в построении таких фраз не используются.

Этапы обучения средствам альтернативной коммуникации с использованием конструктора фраз имеют условный характер. На протяжении всей работы мы закрепляем навык отвечать на вопрос слов-предметов, действий, признаков, расширяя пассивный словарь. Но первый вопрос, на который мы учим отвечать детей - это вопросы «Что это?», «Кто это?».

Таким образом, альтернативная коммуникация с использованием конструктора фраз это возможность не только выразить свою потребность, своё желание через картинку, но и вступить в коммуникацию с учителем, одноклассниками на уроке, отвечать на вопросы, доступные для понимания.

Литература

1. Грей, К. Социальные Истории : Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом / Кэрол Грей; [пер. с англ.] - Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2018. — 432 с.
2. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен ; [пер. с англ.]. - Москва : Теревинф, 2014. - 428 с
3. Штягинова, Е.А. Альтернативная коммуникация. / Е.А. Штягинова. - Новосибирск, 2016г.

Трудности формирования навыка письма у младших школьников с нарушениями речи

Коробицына О.А.,
учитель-логопед МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

Обеспечение образовательного процесса и социальной интеграции детей, имеющих различные формы речевых нарушений, развития познавательной сферы и формирования речи как средства коммуникации является одной из наиболее актуальных и важных задач современной системы образования.

Письмо и письменная речь, являясь «базой» всего дальнейшего обучения, вызывает значительные затруднения у младших школьников с недоразвитием речи, что оказывает отрицательное воздействие на усвоение школьной программы и негативно влияет на процесс их социальной адаптации в целом. Письменная речь рассматривается как сложная речевая деятельность, осуществляющая изложение связного высказывания, какой-либо законченной мысли в письменной форме [3]. Достаточно часто это понятие употребляется как синоним «письма», либо отмечается, что письменная речь включает в свой состав чтение и письмо, то есть данные процессы являются видами письменной речи: письмо — продуктивным, а чтение — рецептивным [3].

С точки зрения профессора Р. Е. Левиной и ее последователей, успешность овладения письменной речью обусловлена состоянием предпосылок данного вида деятельности, т. е. сформированностью произносительных навыков, определенным уровнем развития фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений, достаточным объемом лингвистических знаний.

В отличие от своих сверстников, у детей с нарушениями речи самостоятельно не формируются как устно-речевые, так и операциональные и функциональные предпосылки готовности к обучению письменной речи. Для данного контингента обучающихся характерны снижение мотивации учебной деятельности, эмоциональная неустойчивость, быстрая истощаемость ресурсов внимания, снижение объема памяти [1].

Возникновение и развитие письменной речи изначально выступает как совокупность осознанных действий, отраженных в схеме. Постепенно эти компоненты автоматизируются, превращаясь в навык. В этом состоит главное отличие письменной речи от устной, которая формируется произвольно и протекает автоматизировано.

Одной из причин, повышающих риск возникновения трудностей обучения письму и чтению, а, следовательно, и формированию навыков самостоятельной письменной речи, является недостаточная готовность ребёнка к обучению школе. Необходимо отметить, что выделяют психологическую (функциональную) и физиологическую готовность детей к обучению в школе.

Важная роль в определении уровня школьной зрелости отводится исследованию моторики ребенка, особенно тонкой моторики руки. Двигательное развитие, являясь одним из критериев физиологической готовности ребенка к школе, оказывает огромное влияние на уровень психологической готовности. Так, мышцы руки должны быть достаточно окрепшими, а тонкая моторика пальцев рук хорошо развита, чтобы ребенок мог

правильно держать ручку и резерва его работоспособности хватало бы на длительное время [1].

Основные блоки формирования функционального базиса навыков письма и чтения:

- развитие речевых навыков и функций, необходимых для овладения грамотой;
- развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления;
- развитие суцессивных способностей;
- развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания;
- формирование изобразительно-графических способностей.

Необходимо также отметить, основным условием орфографически правильного письма является усвоение основных принципов русского правописания (фонетического и морфологического), которые характеризуют отношения графемы и лексемы. Усвоение каждого предполагает наличие умений и навыков, приобретенных еще до начала обучения письму.

В силу аномальных условий развития речи (позднее возникновение речи, ограниченность словарного запаса, неточное употребление грамматических форм, ограниченный уровень фонематического восприятия и т. д.) у детей не возникает готовности к достаточно полному овладению звуковым и морфологическим анализом слова и правилами правописания, а также обнаруживаются затруднения в понимании прочитанного [3].

Недостаточная сформированность или нарушения мнестических процессов, в частности, являются причиной недостаточной способности к запоминанию и актуализации имеющихся знаний, а также низкого уровня развития операций мышления и ограничения словарного запаса. Дети с речевыми нарушениями с трудом запоминают и применяют учебную терминологию, что сказывается на овладении содержанием орфограмм.

Проявление большого количества разноплановых ошибок письма на 2-3 году обучения, обусловлено усложнением программного материала по русскому языку, связанного с переходом к активному использованию правил правописания, подчиняющихся морфологическому принципу.

Следовательно, требуется целенаправленная и систематическая работа, способствующая своевременной диагностике, профилактике и коррекции нарушений, возникающих в процессе формирования письменной речи, а также развитие психологической базы, необходимой для становления и автоматизации навыка письма у младших школьников.

Литература

1. Алтухова, Т. А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении / Т.А.Алтухова. - Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1998, 112- 116 с.
2. Баранов, А. А. Здоровье школьников : пути его укрепления / А. А. Баранов, Н. А. Матвеева. - Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 180-183с.
3. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей [Электронный ресурс] / Е. Н. Российская. — Москва: Айрис-пресс: Айрис-дидактика, 2004 — 122с., 240 с.

Инновационные подходы к организации работы по развитию речи у обучающихся с ОВЗ

Кочнева Л.В.

БМАОУ лицей №3 «Альянс»
г.Березовский

В последние годы образовательные организации находятся в условиях модернизации, которая является основанием внедрения инновационных подходов в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Вопрос о развитии сегодня качественного доступного преемственного образования для детей с ОВЗ продиктован самой жизнью. В России фиксируется рост количества детей с ограниченными возможностями здоровья, об этом заявила уполномоченный при президенте России по правам ребенка Анна Кузнецова на итоговой коллегии Минпросвещения. По ее словам, таких детей за последние пять лет стало больше на 13% [<https://dumatv.ru/release/pryamaya-rech-Anna-Kuznetsova-o-razvitii-inklyuzivnogo-obrazovaniya>]. В городе Березовском 326 детей школьного возраста имеют ОВЗ различной нозологии и 96 детей инвалидов. В БМАОУ лицее №3 «Альянс» обучается 33 ребенка с ОВЗ и 5 детей с инвалидностью. С 2016 года в педагогическую практику вошли образовательные стандарты для детей с ОВЗ. Эти дети при должной медицинской и педагогической поддержке могут успешно войти в социум и реализовать себя, принося пользу обществу. Проблема часто заключается в том, что у таких детей существуют сложности в межличностном общении, что снижает их активность в самореализации, и часто вынуждает ребенка закрываться. Получение качественного доступного образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

В качестве основной задачи в области реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья в лицее №3 «Альянс» рассматривается создание условий для получения качественного доступного преемственного образования всеми детьми указанной категории с учетом их психофизических особенностей.

Сегодня мы можем формировать для каждого ребенка с ОВЗ индивидуальный образовательный маршрут. Мы можем сделать их жизнь гораздо комфортнее, а мир вокруг – более доступным и доброжелательным.

Как показывает практика, чем правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности познать действительность. Таким образом, внедрение современных технологий в содержание коррекционно-развивающих занятий весьма актуально. В своей работе я широко использую активные методы обучения, способствующие не только расширению и закреплению речевых навыков, но и стимулирующие стремление к самостоятельности, активности, творческому самовыражению. Чтобы заинтересовать обучающихся с особыми образовательными потребностями и добиться результата, нужны нестандартные подходы, индивидуальные программы развития, новые технологии, методики, формы, приёмы, которые помогают сделать обучение интересным, доступным и познавательным. Технологизация предлагает нам огромный выбор возможностей, и вместо

традиционных листочков и ручек, мы можем более интересно и качественно дать ребенку материал, который он усвоит через зрительные образы и тактильные ощущения.

Устройство рабочего пространства имеет значение для любого школьника, а для ребенка с ОВЗ тем более. Наличие и расположение элементов предметно-пространственной среды имеет большое значение для успешной работы специалистов с детьми данной категории. В лицее №3 «Альянс» для работы с детьми с ОВЗ обустроен и организован сенсорный кабинет. В кабинете регулируемое освещение, возможность включения отдельных элементов иллюминации – это важный момент, так как для детей с ОВЗ важна любая мелочь, обучающийся может очень бурно реагировать на раздражители. Дети с ограниченными возможностями здоровья отличаются повышенной нервной возбудимостью, гиперактивностью с одной стороны и пассивностью, замкнутостью, поведенческими расстройствами с другой, и по этой причине являются особой категорией детей, в работе с которыми очень важно использовать гибкие коррекционно-развивающие формы взаимодействия. Также у детей с ОВЗ часто встречается нарушение речи, в некоторых случаях ее отсутствие, недостаточное развитие координации движений, мелкой моторики рук, отсутствие чувства ритма, нарушение речевой памяти. Для успешного внедрения инновационных технологий кабинет оснащен сенсорным (песочным столом), LED-доской, речевой гарнитурой, инновационным «говорящим» зеркалом и другими необходимыми современными технологиями. Метод песочной терапии обладает мощным ресурсом для коррекционной работы с детьми данной категории. Основные преимущества использования сенсорного стола на коррекционно-развивающих занятиях:

- у ребенка появляется желание работать самостоятельно, узнавать что-то новое и экспериментировать;
- развивается тактильная чувствительность, что является эффективным методом для развития нейронных связей головного мозга;
- в играх с песком более интенсивно развиваются все познавательные функции, а главное – речь и моторика.

Игры с песком способны заинтересовать ребенка и являются эффективным способом подачи материала.

У детей, имеющих нарушения речи, развитие сенсорной сферы значительно отстает по срокам формирования и проходит неравномерно. Тем самым нарушается формирование представлений о цвете, форме, величине. Еще одной эффективной методикой в работе с детьми с ОВЗ является использование в коррекционно-развивающих занятиях LED-доски. LED-доска представляет собой красивый светопроводящий экран, на который специальными маркерами наносится рисунок. Краска в маркерах при попадании на поверхность панели начинает светиться. Доска идеально подходит для расслабления и релаксации, помогает развить художественные способности, будит детскую фантазию, воображение, а также тренирует руку. Восприятие и ощущение цвета вызывает у детей большую радость. Любое, даже самое скучное задание, превращается в интересное приключение, что позитивно и плодотворно сказывается на всех познавательных процессах.

Еще одной эффективной инновацией для работы с детьми с ОВЗ является речевая гарнитура Forbrain. Она используется мною для ускорения динамики автоматизации звуков с детьми с ОВЗ. Суть ее использования в реализации нового способа обработки информации. Устройство представляет собой

инновационные беспроводные наушники с костной проводимостью, оснащенные микрофоном и динамическим фильтром, роль которого заключается в значительном усилении высоких частот голоса при одновременном смягчении низких. Когда ребенок говорит в микрофон он слышит свой голос через динамический фильтр. Такая электронная обработка звука способствует пробуждению коры головного мозга, а также улучшению нейродинамических процессов. Гарнитура эффективна при плохой дикции, «каше во рту», нарушении звукопроизношения, заикании и различных видах недоразвития речи у детей. Дополнительно в арсенале логопедического кабинета лицея №3 «Альянс» имеется инновационное «говорящее» зеркало - зеркало для тренировки речи. Данное устройство позволяет записывать короткие сообщения (4 режима по 5 секунд), тем самым дает возможность ребенку наблюдать за процессом образования произносимых им слов, слышать свои ошибки в произношении и самостоятельно исправлять их. «Говорящее» зеркало эффективно в работе над автоматизацией звука. Также высокую эффективность показала инновационная техника рисования в стиле Эбру. Этот особый метод рисования предполагает использование в качестве холста необычную поверхность – воду (молоко). Конечно, вода эта должна быть не простая, а подготовленная специальным образом. Краски тоже используются особенные: на натуральной основе. В результате получаются невероятные по красоте картины, повторить которые практически невозможно. Рисование в стиле Эбру развивает фантазию и творческое мышление, дает возможность самовыражения, что так важно для гармоничного роста и развития детей с ОВЗ. Дополнительные возможности данного метода – развитие диафрагмального дыхания, под посудой с молоком размещаются картинки, ребенок с помощью трубочки дует на молоко и пытается рассмотреть спрятанные картинки (или буквы). Данный метод вызывает у детей полный восторг и служит мотивацией для развития правильного речевого выдоха.

В результате грамотного применения инновационных технологий повышается качество обучения детей с ОВЗ, происходит развитие мотивации к обучению, возрастает число участников в социально-значимых проектах. Инновационный подход помогает нам и обучающимся реализовать свои творческие возможности, а также сделать коррекционно-развивающие занятия интереснее, ярче и продуктивнее.

Литература

1. Годовникова, Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ, 2-е издание / Л.В. Годовникова.- ООО «Издательский центр ЮРАЙТ-восток»
2. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. - М: Речь, 2020
3. Староверова, М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми ОВЗ: метод. пособие. ИЗД. 3-е исправ. и доп. / М.С. Староверова. - М: Издательство Владос, 2019
4. Кузнецова, А. О развитии инклюзивного образования [Электронный ресурс] режим доступа: <https://dumatv.ru/release/pryamaya-rech-Anna-Kuznetsova-o-razvitii-inklyuzivnogo-obrazovaniya>

Формирование культуры безопасности у детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста

Крикунова О.В.

МБДОУ «Детский сад №55 г. Челябинска»

С течением времени изменялись условия жизни человека, естественно, изменились и правила безопасности для человека. Теперь они связаны с интенсивным движением разного транспорта на городских улицах, развитой сетью коммуникаций, большим скоплением народа, наличием предметов бытовой техники и электроники. Наша современная жизнь доказала, что большинство детей, а особенно дети с ограниченными возможностями здоровья, стали несамостоятельными, безынициативными, не могут принимать самостоятельно решения, не знают, к кому обратиться за помощью, или наоборот - особенность детей такова, что они подходят не боясь к посторонним людям, готовые рассказать им свой адрес, убегают от родителей, включают все электроприборы. Не случайно, что именно сейчас, в век информационных технологий, многие коллективы ДОУ стали искать новые возможности для успешной работы по формированию культуры безопасности детей дошкольного возраста с ОВЗ и начинать надо именно с дошкольного возраста, когда только начинают закладываться основы поведения. Главная цель по воспитанию безопасного поведения у детей - дать каждому ребёнку основные понятия опасных для жизни ситуаций и особенностей поведения в них. Только культура безопасного поведения каждого индивида, сформированная с раннего детства, может обеспечить безопасность жизнедеятельности [1]

Помогать формированию культуры безопасности детям с ограниченными возможностями здоровья предпочтительнее именно в дошкольном возрасте, когда такие особенности ребёнка, как чрезвычайная любознательность и эмоциональность, подвижность и физическая слабость по сравнению с взрослыми людьми, незнание и непонимание подстерегающих опасностей, недостаток опыта взаимоотношений с людьми, природными явлениями, техникой и пр. вызывают множество проблем.

ФГОС указывает на необходимость учёта не только индивидуальных потребностей ребёнка, связанных с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, но и акцентирует внимание на то, что в образовании малыша участвуют два социальных института: семья и детский сад, являющихся партнерами в общем деле.[3] Потому коррекционно-развивающая работа по формированию культуры безопасности детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает решение образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей, образовательной деятельности в семье на основе содержания образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» и интеграции с другими образовательными областями.

Задачи коррекционно-развивающей работы по формированию культуры безопасности у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ:

- знакомить детей со способами поведения в опасных ситуациях;
- продолжать формировать целостное представление о безопасности в доме, на улице, в природе, в транспортных средствах с последующим выделением ситуаций и объектов, наиболее значимых для обучения детей основам безопасности жизнедеятельности;

- формировать представления детей о правилах безопасного использования материалов и оборудования, которое их окружает, в разных видах самостоятельной деятельности;

- знакомить детей с некоторыми видами опасностей для окружающего природного мира и их источниками;

- уточнять и расширять представления детей о поведении на улице, о правилах обращения с огнеопасными предметами;

- учить детей познавательным действиям с материалами, необходимыми для организации игр по правилам безопасности жизнедеятельности и ориентировке в пространстве: реальном (на основе предметной и предметно-игровой деятельности); отраженном в знаках (светофор, дорожные знаки, знаки безопасности, с предметами заместителями (игрушки, графические изображения); условном, символическом (в воображаемой игровой ситуации);

- учить детей игровым и речевым действиям в рамках образа в театрализованных играх по сюжетам сказок, стихов, рассказов, картин, содержание которых убеждает детей в необходимости знания и использования правил безопасного поведения на улице, дома, в природе и т.д.

- формировать представления детей о труде взрослых, предотвращающих чрезвычайные ситуации: пожарных, регулировщиков, врачей скорой помощи, лесничих и др.;

- расширять импрессивный и экспрессивный словарь детей в процессе, называния объектов, разыгрывания ситуаций, добиваться понимания детьми семантики слов (пешеход, светофор, правила дорожного движения, правила пожарной безопасности, правила поведения у воды и т.п.).[2]

Известно, что дети с ограниченными возможностями здоровья не обладают достаточной возможностью к спонтанному развитию, и как следствие имеют низкий запас знаний и представлений об окружающем по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, и без своевременной квалифицированной помощи у них развиваются существенные отклонения в психическом развитии в целом. [3] Поэтому в дошкольных учреждениях компенсирующего вида организации учебных занятий придается особое значение. В старшей группе занятия по формированию культуры безопасности осуществляются прежде всего в форме образовательных ситуаций, в ходе которых дети знакомятся с различными аспектами окружающей действительности, учатся осуществлять анализ определенных событий, понимать суть правил безопасного поведения, самостоятельно формулировать правила. В этот период происходит активное накопление опыта выявления потенциально опасных объектов, явлений, способов избегания попадания в проблемные ситуации. Учебные занятия могут проходить в различных формах: исследовательских, практико-ориентированных, творческих проектов, предварительной работы к сюжетно-ролевым играм, лабораторных практикумов, творческих мастерских. Осуществление образовательной деятельности в форме занятий позволяет решать не только задачи формирования культуры безопасности, но и ряд специфических задач, важнейших для данного этапа обучения. Это формирование у детей предпосылок учебной деятельности, становление субъектной позиции ребенка в образовательном процессе, первоначальное овладение дошкольниками знаково-системными формами мышления.[4] Физическая готовность к преодолению опасных ситуаций и осознание отношения к своему здоровью и безопасности формируются на занятиях по физическому развитию.

Коррекционно-развивающая работа по формированию культуры безопасности, обогащению опыта детей по данной теме происходит так же в ходе образовательной деятельности, осуществляемой в режимных моментах. Во время утреннего прихода детей в детский сад проводятся беседы по формированию у детей представлений о безопасной жизнедеятельности и правилах безопасного поведения в разных местах пребывания, обращается внимание на их соблюдение в течение всего дня, при выполнении трудовых поручений и гигиенических процедур, в двигательной и игровой деятельности.

Во время прогулок организуются наблюдения, позволяющие выявить потенциальные опасности на участке детского сада, познакомить детей с моделями безопасного поведения. В рамках данного режимного момента, находясь на достаточном удалении от проезжей части, или при помощи родителей, организуются наблюдения за движущимся транспортом и поведением пешеходов, акцентируя внимание на их правильное или неправильное поведение.[2] После этого с использованием приёмов комментированного рисования проигрываются ситуации поведения в природе. При проведении на прогулках подвижных игр делается акцент на безопасность двигательной деятельности в разные сезоны года. В ходе организации трудовой деятельности решаются задачи формирования навыков выполнения безопасных трудовых действий.

Значительно обогащает представления и впечатление дошкольников с ОВЗ ознакомление с произведениями художественной литературы, в которых рассказывается об источниках опасности и элементарных правилах безопасного поведения людей. Вместе с детьми организуются театрализованные, сюжетные подвижные игры по их содержанию.

Применение и осмысление знаний, умений, накопление опыта осуществляется и в различных видах самостоятельной детской деятельности. Важным условием саморазвития, самореализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья является грамотная организация развивающей предметно-пространственной среды. В группе создается развивающая предметно-пространственная среда, вызывающая у детей желание самостоятельно (или при косвенном руководстве взрослого) разворачивать сюжетно-ролевую игру после введения их в соответствующую ситуацию, отражающую необходимость соблюдать правила безопасности (беседа, рассматривание фотографий, картин, экскурсия и т.п.). Не стоит забывать, что именно игровая деятельность создает благоприятные условия для психического развития ребёнка, а так же выступает ведущим средством коррекции недостатков детей с нарушениями психического и физического развития.[3] Деятельность ребенка в условиях обогащенной среды позволяет проявлять любознательность, пытливость, стремиться к творческому отображению познанного. [4]

Роль семьи в коррекционно-развивающей работе по формированию культуры безопасности определяется, прежде всего, тем, что родители (законные представители) являются образцом для подражания, именно их поведение копируют дети. Семья выполняет защитную функцию, демонстрируя одобрение или неодобрение того или иного варианта поведения как других людей, так и ребёнка, общающегося с ними. Важнейшая задача родителей следить за выполнением правил, требовать их неукоснительного соблюдения. Основным направлением повышения родительской компетентности становится освоение различных методов воспитания, соответствующих

возрастными особенностями и потребностям старших дошкольников, формирование умения их применять.[4]

Таким образом, формирование культуры безопасности у детей с ограниченными возможностями здоровья старшего дошкольного возраста – это важный компонент коррекционно-педагогической работы, способствующий формированию личности, готовой действовать в непредсказуемых (в том числе опасных и экстремальных) условиях, стремящейся к постоянному самосовершенствованию и реализации новых возможностей. Старший дошкольный возраст – период впитывания, накопления знаний. Успешному выполнению этой важной жизненной функции благоприятствуют характерные способности детей этого возраста: повышенная восприимчивость, впечатлительность, наивно-игровое отношение ко многим из того, с чем они сталкиваются. И здесь важна роль взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи, которые подбирая правильные методы и приемы, не только оберегают и защищают ребенка, но и подготавливают его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями.

Литература

1. Байбородова, Л. В. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности: метод. пособие / Л. В. Байбородова, Ю. В. Индюков. – М. : ВЛАДОС : Золотые уроки России, 2003 . – 271 с.
2. Баряева, Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова, О.П. Гаврилушкина и др.; Под. ред. Л.Б. Баряевой, Е.А.Логиновой. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2010. – 415 с.
3. Лаврова, Г.Н. Реализуем ФГОС ДО: Обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре : учеб.- метод. пособие / Г.Н. Лаврова, Г.В. Яковлева. – Челябинск : Цицеро. 2015. -241 с.
4. Тимофеева, Л.Л. Формирование культуры безопасности. Планирование образовательной деятельности в старшей группе: метод. Пособие. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015. – 192.

Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушением слуха в условиях школы-интерната

Кузина Е. В.

педагог-психолог КОУ «Излучинская школа-интернат»,
пгт. Излучинск

Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно-организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в образовательной среде. [1, С. 90]. В образовательном учреждении, где обучаются дети с нарушением слуха, осуществляется психолого – педагогическое сопровождение, в задачу которого входит не только помощь в преодолении трудностей в обучении, но и работа по сохранению и укреплению здоровья, обеспечению условий для коррекции и развития личности, по защите прав обучающихся, а также дальнейшей успешной социализации в обществе.

Глухие дети в большей степени, чем слышащие, требуют помощи и поддержки в обучении и воспитании. Поддержка обучающегося с нарушением слуха - это организованная психолого-педагогическая помощь с целью повышения эффективности и качества его обучения и воспитания. Поддержка представляет собой комплекс действий, методик, мероприятий, реализующих цели образования. Смысл в том, чтобы оказать помощь ребёнку в адаптации к условиям учреждения и на пути овладения знаниями и навыками, которые помогут ему войти в социум, перейти из упрощенного и специфического мира школы для глухих в сложный и трудный современный мир, найти в нем место, обрести самостоятельность в различных сферах жизни.

Цель психолого-педагогического сопровождения – создание необходимых условий и оказание помощи глухим и слабослышащим обучающимся в освоении АООП НОО, АООП ООО, АООП СОО, коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, их социальная адаптация.

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

1. создание образовательной среды, обеспечивающей максимально благоприятные условия для личностного развития каждого обучающегося с нарушением слуха в соответствии с нравственно-эстетическим, социально-личностным, интеллектуальным, физическим направлениями воспитания, формирования основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями;
2. создание условий для формирования у детей с нарушением слуха умений и навыков, способствующих их социальной адаптации и интеграции, охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их социального и эмоционального благополучия;
3. создание специальных условий, в том числе обязательное использование специалистами и педагогами русского жестового языка, для организации получения образования в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями и особыми образовательными потребностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого обучающегося как субъекта отношений в сфере образования, коррекция вторичных отклонений в развитии;

4. оказание педагогическим работникам, родителям (законным представителям), консультативной помощи по вопросам обучения и воспитания обучающихся с нарушением слуха, формирование социокультурной и образовательной среды с учетом общих и особых образовательных потребностей разных групп обучающихся.

Таким образом, психологическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно рассматривать как комплексную технологию психологической поддержки и помощи ребёнку и родителям в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны педагога-психолога.

В настоящее время серьезной проблемой является отсутствие у родителей знаний о способах коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющих те или иные проблемы в развитии. Поэтому в последнее время очень много внимания уделяется такому направлению коррекционно-педагогического процесса, как работа педагогов и специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение, с родителями, воспитывающими ребенка с ОВЗ. Специфика работы с обучающимися с нарушением слуха заключается ещё и в том, что их родители часто сами являются инвалидами по слуху. Здесь на помощь также приходит знание педагогами русского жестового языка, адаптация материала анкет, консультаций, обязательное использование наглядностей, памяток и карточек.

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с нарушением слуха, рассматривает ее как реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями к созданию максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка. Практически все родители детей с ОВЗ признают, что их ребенок имеет особенности в развитии по мнению врачей и педагогов, и разделяют это мнение. Авторитетность мнения специалиста дает многим родителям возможность принять ситуацию и откликнуться на инициативу по взаимодействию и сотрудничеству. Нужно помнить, что работа не даст полноценных результатов, если не будут созданы все условия для привлечения родителей к участию в коррекционно-педагогическом процессе. Успешный результат работы будет зависеть и от правильно построенных отношений между педагогом и родителями. Именно родители являются самыми заинтересованными участниками коррекционно-педагогического процесса.

Можно выделить следующие формы консультационной работы специалистов с родителями детей имеющих особенности в развитии:

1. Психолого-педагогическое консультирование и психологическое просвещение родителей.

2. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование.

Цель данных направлений заключается в создании социально-психологических условий для привлечения семьи к сопровождению ребенка в процессе школьного обучения.

В первую очередь это необходимо при решении возникающих проблем. Необходимо создание ситуации сотрудничества и формирование установки ответственности родителей по отношению к проблемам школьного обучения и развития ребенка. При этом реализуется принцип невмешательства специалиста в семейную ситуацию. В целом работа с родителями строится в двух направлениях: психологическое просвещение и социально-психологическое консультирование по проблемам обучения и личностного развития детей.

Педагог-психолог погружает родителей в значимые, насущные вопросы, решаемые их детьми в данный момент школьного обучения и психологического

развития, и предлагает подходящие для этого момента формы детско-родительского общения. Целью психологического консультирования членов семьи является оптимизация внутрисемейных отношений через принятие родителями адекватных ролевых позиций по отношению к ребенку и друг к другу, обучение родителей навыкам вхождения в контакт с ребенком и воспитание его в соответствии с общественными нормами поведения. Педагоги школы-интерната могут помочь слышащим родителям научиться русскому жестовому языку, что облегчит общение между родителями и глухими детьми.

Деятельность педагогов и специалистов службы психолого-педагогического сопровождения по организации работы с детьми с нарушением слуха и их родителями можно представить в следующих направлениях:

1. Сбор информации о семье, ее запросах, готовности к сотрудничеству с образовательным учреждением (анкетирование, беседы, наблюдение и т.д.).
2. Организация психолого-педагогического процесса обучения. При этом активизируется роль родителей в выборе направленности и объеме обучения.
3. Особое значение придается в процессе обучения контролю над развитием и эмоциональным состоянием ребенка (составляется индивидуальная карта развития), в котором обязательно участвуют родители, специалисты, осуществляющие психолого–педагогическое сопровождение, и учителя школы-интерната.
4. Организация досуговых мероприятий:
 - участие детей и их родителей в праздниках, в спортивных соревнованиях, в выставках и т.п.

Конечно, организация психолого-педагогического сопровождения в школе-интернате для детей с ОВЗ накладывает на педагогов и специалистов особую ответственность. Превращение педагогического образования в психолого-педагогическое позволяет осуществлять процесс обучения, ориентированный на развитие обучающихся с учетом их способностей и возможностей, так как потенциальные возможности детей с нарушениями слуха крайне велики. Обучающиеся с нарушениями слуха могут приближаться по уровню общего и речевого развития к сверстникам с сохранным слухом. Для них необходимо создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды, индивидуализация образовательных маршрутов, создание специальных условий с обязательным использованием русского жестового языка.

Литература

1. Басова А.Г. История сурдопедагогики / Басова А.Г., Егоров С.Ф. – М.: Просвещение, 1994.
2. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология / Т.Г. Богданова. – М.: Академия, 2002.
3. Маклаков, А.Г. Общая психология \ А.Г. Маклаков. – СПб., 2004.
4. Михаленкова, И.А. Практикум по психологии детей с нарушением слуха / И.А. Михаленкова. – СПб: 2004, Речь.
5. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха /ЛАДОС, 2001.
6. Щеголь, В.И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии /В.И. Щёголь// Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9 – С. 89-91.

Применение современных информационных технологий в совместной проектной деятельности студентов и людей с овз

Купричев М. А.

к.э.н., доцент Высшей школы управления и инноваций
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени
М.В. Ломоносова»

Вовлечение талантливой молодежи в социально значимые проекты способствует развитию их творческого потенциала и создает возможности для профессионального роста. Для этого факультетом «Высшая школа управления и инноваций» МГУ им. М.В. Ломоносова был инициирован студенческий проект «ЯСПОСОБЕН» [1], направленный на обучение людей с ОВЗ цифровым профессиям. Основной задачей этого проекта стало вовлечение студентов в решение социально значимых задач в рамках участия во Всероссийском акселераторе социальных инициатив RAISE с применением современных информационных технологий. Выявление проблемы обучения и трудоустройства людей с ОВЗ и стало основанием для инициирования проекта. Ведь по данным Федеральной службы государственной статистики Российской Федерации за 2021 г. трудоустроено более 1,5 млн чел., являющихся инвалидами при общем их количестве более 11,6 млн чел. Это означает, что трудоустроены лишь чуть более 13% всех инвалидов [2]. Что касается образования, то лишь 0,4% всех инвалидов прошли, проходят или поступили на программы среднего профессионального образования и столько же – высшего [3].

В рамках этого проекта ежегодно вовлекаются в решение социальных и предпринимательских задач множество студентов с 1-го по 4-ый курс. В рамках достижения цели проекта, а именно обучения максимально возможного количества людей с ОВЗ цифровым профессиям и последующего их трудоустройства, позволило не только развить навыки и умения студентов факультета, но и самих людей с ОВЗ.

В этом процессе активно применяются информационные технологии, такие как:

- Защищенная цифровая среда интерактивных коммуникаций для организации дистанционного взаимодействия всех участников отношений в сфере образования «ЯВШКОЛЕОНЛАЙН».
- Платформа для организации аудио- и видеоконференций Zoom.
- Мессенджер Telegram.
- Интернет-сервис решения рабочих задач Trello.
- CRM, конструктор сайтов и интернет-магазинов «Битрикс24».

Все эти технологии используются студентами в организации процесса обучения людей с ОВЗ, взаимодействия по решению рабочих задач и контролю их выполнения. Процесс обучения людей с ОВЗ осуществляется с помощью Российской системы организации дистанционного взаимодействия «ЯВШКОЛЕОНЛАЙН» (Рисунок 1). Отдельно стоит отметить CRM, конструктор сайтов и интернет-магазинов «Битрикс24», который применяется не только для обучения людей с ОВЗ, но и для выполнения совместных коммерческих заказов по разработке сайтов. В ходе реализации проекта «ЯСПОСОБЕН» мы пришли к выводу, что более эффективен будет не поиск компаний по трудоустройству, а организация процесса поиска заказов на выполнение работ по профилю

обучения и их совместной реализации людьми с ОВЗ со студентами факультета и преподавателями (кураторами).

Процесс строится следующим образом:

1. Разработка программ курсов.
2. Поиск преподавателей и утверждение программ курсов.
3. Обучение и развитие умений и навыков.
4. Сбор заказов на выполнение.
5. Совместная реализация заказов совместно с куратором (преподавателем).
6. Распределение дохода.

Стоит отметить, что мы рассматриваем схему работы, при которой преподаватель выполняет функцию куратора, а также привлекаем отдельных кураторов, которые управляют выполнением заказа и контролируют работу обученного. После получения заказа формируется команда, выполняющих этот заказ. Для самых простых заказов: 1 куратор, 1 студент, 1 координатор (студент факультета). Я, как куратор проекта «ЯСПОСОБЕН», так же участвую в реализации заказов. Я и координатор (студент факультета) осуществляем мониторинг и общий контроль за выполнением заказа. Сам заказ представляет собой проект, который при моем участии студент делит на рабочие задачи и распределяет их, используя доску Trello. Это позволяет следить за ходом реализации проекта и контролировать его (Рисунок 2).

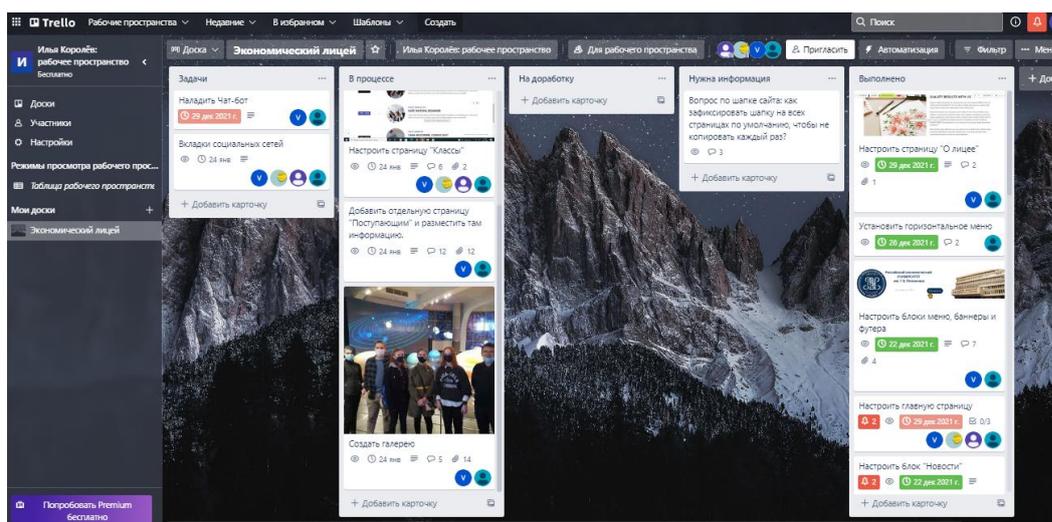


Рисунок 2 Применение интернет-сервиса управления рабочими задачами Trello.

С помощью Trello каждому обученному человеку с ОВЗ ставится задача и срок выполнения. Переставляя задачи в нужное поле, исполнитель даёт понять в каком статусе задача – «в процессе выполнения» или «выполнено». Если выясняется, что в выполнении задачи есть недоработки, то она переставляется в поле «На доработку», а потом перетаскивается исполнителем в поле «В процессе». Если для выполнения задачи не хватает информации, то её так же перетаскивают в соответствующее поле, а после получения необходимых данных вновь берут в работу. Так студенты вместе с преподавателем (куратором) команды управляют всем процессом. Разумеется, замечания и рекомендации дает сам преподаватель (куратор). Если возникает необходимость созвониться и детально обсудить решение задач, то соответствующая запись делается в группе

Telegram и организуется онлайн-встреча в Zoom. Таким образом уже разработан 1 сайт и уже выполняется новый заказ.

В ходе проведённой работы и полученных результатов были сделаны следующие выводы:

– Проектная работа повышает интерес к обучению и развивает управленческие и коммуникационные навыки студентов.

– Работа в команде позволяет людям с ОВЗ лучше адаптироваться и повышает степень коммуникации.

– Реализация собственных проектов и управление командами раскрывает потенциал студентов.

– Проектная работа требует большой ответственности.

Литература

1. Официальный сайт проекта «ЯСПОСОБЕН» [Электронный ресурс], – Режим доступа: <https://yasposoben.online>
2. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс], – Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964#>
3. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс], – Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/5-1.xlsx>

Оказание логопедической помощи обучающимся с расстройствами аутистического спектра

Латникова Н.А.,

учитель-логопед ГБОУ СО "Новоуральская школа № 2",
г. Новоуральск, Свердловская область

В последние годы наблюдается устойчивый интерес к проблеме расстройств аутистического спектра (РАС). Это обусловлено как тяжестью нарушений с РАС, крайней неопределённостью в вопросах этиологии, недостаточным уровнем обучаемости специалистов, так и значительным увеличением распространенности этих расстройств в наше время.

Сегодня специалисты стараются найти средства, чтобы помочь многим детям с РАС вступить в общее жизненное пространство вместе со значимыми для них близкими людьми. Будущее обучающегося с РАС во многом зависит от правильно подобранного специалистами целенаправленного, комплексного подхода, индивидуального маршрута сопровождения. В этом убеждены педагоги нашей образовательной организации Новоуральская школа №2". Хочется поделиться своим опытом работы с этими учащимися, которые обучаются третий год.

Одним из специалистов, оказывающих помощь учащимся с РАС, является учитель - логопед. После установления доверительных отношений с родителями детей был разработан план дальнейших действий.

Работа с обучающимися, расстройствами аутистического спектра, строится поэтапно:

- первый этап - установление контакта;
- второй этап - формирование первичных учебных и коммуникативных навыков;
- третий этап - работа над формированием звукопроизношения;
- четвёртый этап - обучение чтению и письму.

Проблемы учащихся с РАС нужно решать постепенно, ставя перед собой ближайшие цели: помочь избавиться от страхов, научиться реагировать на вспышки самоагрессии, подключить к совместным занятиям. Использовались приёмы поощрения отсутствия нежелательного поведения, переключение внимания, право выбора заданий и визуальная схема для поощрения спокойного поведения (изображение смайликов с различной мимикой).

В работе с этими детьми на начальном этапе необходимо:

- постепенный переход от установления контакта к совместной деятельности;
- развитие взаимодействия, подражания, имитация действий и движений ("Сделай как я");
- подражание неречевым и речевым звукам;

Большую роль на данном этапе работы оказали интерактивные игры логопедического портала "Мерсибо". Активное использование игр на развитие звукоподражания, формирования фонематического слуха, глагольного словаря и т.п. дало свои результаты: учащиеся повторяли за героями слова и звукоподражания. Особенно понравились такие игры, как: "Бежит - лежит" (слова - действия), Игрозвуки (подражание речевым звукам), "Дикие и

домашние животные" (голоса животных), "Грибники" (на слуховое внимание), "Бедный дракончик" (соотнесение звука и буквы) и другие игры.

Работая с учащимися РАС, приходится создавать новые пособия, так как интерес к играм, как к пройденному материалу быстро теряется. В работе с детьми использую такие игры и пособия как "Домино", "Парные картинки" (по лексическим темам), "Четвёртый лишний", "Последовательность действий", "Подбери по контуру", "Пазлы", "Шнуровки", "Чья тень?" и т.д.

Очень эффективны игры с музыкальными инструментами (барабан, бубен, ксилофон, свистульки) и мыльными пузырями при работе над артикуляционным праксисом. Интерес к музыкальным инструментам дал возможность для построения коммуникативного взаимодействия "сначала ты, потом я", "сейчас – потом".

Чтобы формирующиеся навыки не оказались нефункциональными, изолированными от ежедневно возникающих социальных ситуаций, использовался метод "сопровождающего обучения", который был основан на применении естественно возникающих ситуаций, эпизодов с целью формирования коммуникативных навыков. В процессе коррекционной работы необходимо комбинировать выполнение учебных заданий и упражнений с использованием повседневных ситуаций. Это позволяет ребёнку осуществить перенос формирующихся коммуникативных навыков в различные контексты. Позволяет обучающимся понять, что произнесённая фраза приводит к определённому результату, что с помощью речевого высказывания можно повлиять на поведение других людей, что способствует решению создавшейся ситуации.

На занятиях используются альтернативные коммуникативные системы коррекции:

- социальные игры (имитационные игры, игры перед зеркалом, ролевые игры);

- упражнения (вербальная имитация, комментирование изображений на картинках);

- проведение индивидуальных бесед на доступном для учащихся уровне.

В ходе игровых ситуаций формировались умения построить умения попросить предмет, повтор действий, умение выражать приветствие, отказ, согласие, удовольствие или недовольство.

В логопедической работе используются следующие методики коррекции:

- анализ поведения ("Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии" С.С. Морозова)

- методика Л.Г. Нуриевой "Развитие речи у аутичных детей"

- элементы методики М. Монтессори.

В практической деятельности мы стараемся изменить не учащихся, а изменить их поведение, обучить новому поведению, обучить навыкам во всех областях развития детей. Главное правильно и рационально выстроить расписание занятий и следовать принципу систематичности и комплексного подхода в работе с детьми расстройствами аутистического спектра.

Литература

1. Морозова, С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах / С. С. Морозова. - М., 2007
2. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. - М., 2010.

3. Нуриева, Л.Г. "Развитие речи у аутичных детей / Л.Г. нуриева. - М.: Теревинф, 2019
4. Хаустов, А.В. "Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра / А.В. Хаустов. - М., 2010
5. Шпицберг, И.Л. "О необходимости раннего выявления и ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра (РАС) [Электронный ресурс] / И.Л.Шпицберг // режим доступа: <http://right-child.ru/153-autism.html>

Подготовка к профессионально-трудовой деятельности обучающихся с ТМНР как эффективная практика сопровождения социализации детей (из опыта работы)

Левченко В.А.,
учитель МБОУ С(К)ОШ №119
г. Челябинск

Сегодня учащиеся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью – это активные участники образовательного процесса, основной целью воспитания и обучения которых является максимально возможное включение детей и подростков в жизнь общества, их самореализация в процессе социальной интеграции. И такую возможность дает, прежде всего, труд, а еще лучше – профессиональный труд и профессиональная самореализация. Но, профессиональное обучение и трудоустройство лиц с умеренной умственной отсталостью является сложной задачей для государства. Обусловлено это, прежде всего, грубым нарушением всех характеристик интеллектуальной деятельности.

Этим детям необходима помощь и постоянный контроль, т.к. они не могут организовать свою деятельность самостоятельно. Изменение рабочего или бытового стереотипа вызывает у них состояние растерянности. Значительных двигательных расстройств у них может и не быть, но проблемы возникают при выполнении не самых сложнокоординированных действий. Тем не менее, формирование основных приемов умственной и трудовой деятельности возможно, но только на самом элементарном, предметно-практическом уровне.

В процессе специально организованного обучения возможно привитие трудовых навыков к элементарным операциям, обучение простому ручному труду. И тогда у детей появляется старательность, работоспособность, эмоциональность.

В современной России трудовое обучение и профессиональная подготовка таких людей, по-большому счету, только начинается, поэтому опыт соответствующих учреждений незначительный, тем он и ценнее. Можно назвать действующие в Москве реабилитационные центры, оказывающие помощь взрослым (такие, как «Турмалин», «Родник» и др.). В них молодым людям предоставляется возможность реализовать себя в трудовой деятельности (это труд в керамической, ткацкой, свечной мастерских), в общении, а главное, они могут получить дальнейшее культурное и социальное развитие.

В нашем регионе также есть организации, занимающиеся профессиональной подготовкой детей данной категории. Одной из таких организаций является АНО по содействию в трудоустройстве инвалидов с ментальными особенностями развития «Рука об руку». Здесь дети и подростки учатся вязать крючком и на ручной вязальной машине.

Изучив опыт этой АНО, в нашей школе в соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в рабочую программу по предмету профильный труд 6-9 классов были включены следующие разделы: изонить, вязание крючком, ткачество, мыловарение, растениеводство и др. Выбор именно этих разделов обусловлен именно возможностью дальнейшего профессионального обучения в АНО «Рука об руку». Реализация данной программы способствует профессиональному

самоопределению детей с умеренной умственной отсталостью с учетом их склонностей, интересов, психофизических возможностей, а значит, осуществляется профориентационная работа.

Обучение вязанию, ткачеству и другим ремеслам становится возможным, т.к. с самого начала обучения – в 1–5-х классах у детей формируется первоначальный трудовой опыт на уроках изобразительного искусства, предметно-практических действий, окружающего социального мира. Происходит формирование приемов элементарной предметной деятельности, умения выполнять содружественные движения рук при совершении действий, необходимых для формирования простых трудовых операций.

В 10-11 классах ведется факультативный курс «Вязание». Учащиеся учатся уже не только вязанию крючком, но и знакомятся с устройством вязальной машины, подготовкой пряжи, приемами вязания. При помощи и контроле учителя учащиеся вяжут прямое полотно на вязальной машине. Еще обучаясь в школе, дети имеют возможность во внеурочное время посещать дополнительные занятия по вязанию и ткачеству в организации «Рука об руку». Тем самым осуществляется углубленная трудовая подготовка.

Обучая детей вязанию, ткачеству, мыловарению, растениеводству и другим ремеслам, мы стараемся не только расширить спектр доступных им профессий, а также выявить у ребенка имеющихся позитивные профессионально значимые качества с учетом индивидуальных психофизических особенностей.

Сегодня, хоть и небольшой, но уже собственный опыт работы по данной программе показывает, что учащиеся с умеренной умственной отсталостью могут научиться элементарным приемам вязания, и самым простым переплетением ткачества – полотняным, которые позволяют создавать простые круглые и квадратные изделия домашнего обихода – прихватки, броши, салфетки. Эти изделия приобретают особую значимость, так как и дети, и родители не просто видят конкретный полезный продукт своего труда, они могут его использовать в домашнем хозяйстве, могут подарить близким.

Результатом нашей работы является тот факт, что за последние два года из 12 выпускников данной категории четверо проходят дальнейшее обучение в АНО «Рука об руку».

Обучая детей, мы находимся в тесном взаимодействии с родителями. Знакомя родителей с деятельностью АНО «Рука об руку», мы стараемся стимулировать размышления родителей о перспективах профессионального обучения, дальнейшего культурного и социального развития ребенка. На конкретных примерах они видят, что после окончания школы дети могут продолжить профессиональное обучение, что они не теряют приобретенные в школе социальные и трудовые умения и навыки, их жизнь не будет монотонна и ограничена исключительно домашним окружением. Они, как и другие члены семьи, каждое утро будут уходить сначала на учебу, а потом и на работу. На наш взгляд это и есть проявление социализации. Показывая родителям возможности своих детей и достижения наших выпускников, тем самым формируем адекватные представления о профессиональном потенциале детей. Готовим родителей к оказанию постоянной помощи детям при дальнейшем обучении и возможной последующей трудовой деятельности. Тем самым обеспечиваем сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ТМНР.

В заключении можно сказать, что включение в программу по профильному труду разделов по вязанию, ткачеству, мыловарению и др. расширяет возможности учащихся в самостоятельной трудовой деятельности, повышает

возможности их профессионального самоопределения. А значит, о подобной организации подготовки к профессионально-трудовой деятельности можно говорить как об эффективной практике сопровождения социализации детей с умеренной умственной отсталостью.

Литература

1. Лапшина, Л.М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л.М.Лапшина. // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании. сборник статей. - 2019. - С. 93-97.
2. Лапшина, Л.М. Междисциплинарный подход в сопровождении образования школьников с ОВЗ // Л.М.Лапшина. - Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации // Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции / Под общей редакцией О.Н. Усановой. - 2020. - С. 351-354.
3. Малофеев, Н.Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Дефектология. – 2010. - № 1. – С. 6-22.

Детские неврозы в школе и способы их коррекции

Легошин И.В.,

педагог-психолог МБОУ «СОШ № 54 г. Челябинска»,
г. Челябинск

В своей работе педагога-психолога я часто наблюдаю, что педагоги, видя неспособность ребенка обучаться или сталкиваясь с тем, что его поведение «оставляет желать лучшего», навешивают на такого ребенка ярлык. Методы обучения и воспитания, которые работают с большинством детей, оказываются неэффективными. Постепенно такие дети получают статус аутсайдера, как среди одноклассников, так и среди педагогов. Причины такого поведения могут быть различные, такие как: особенности психофизического развития, педагогическая запущенность, но в этой статье речь пойдет о детских неврозах как о самом распространенном виде нервно-психической патологии, который напрямую влияет на обучаемость и поведение детей.

Как писал В.Н. Мясищев, «... неврозы чаще всего возникают на почве столкновения желаний личности и действительности, которая их не удовлетворяет». [1, стр. 7]

Невроз это в первую очередь стрессогенное, психогенное (чаще всего связанное с конфликтом) нервно-психическое расстройство, которое возникает в результате нарушений в сферах жизни важных для человека. Психологические нарушения выражаются в нарушениях эмоциональной сферы и истощаемости психических функций. Важно знать, что при неврозах психические нарушения имеют обратимую форму. Вместе с тем невроз часто может быть связан не напрямую с конфликтной ситуацией, а с длительной переработкой личностью сложившейся ситуации и неспособностью адаптироваться к ней. [2, стр. 5]

К основным причинам, приводящим к детским неврозам можно отнести:

1. конфликтные отношения в семье;
2. отсутствие единства требований родителей;
3. стили воспитания;
4. изменение условий жизни;
5. школьная дезадаптация.

Выше перечисленные причины приводят к тому, что ребенок получает психологическую травму. Суть её заключается во вреде, нанесённом психологическому здоровью ребенка в результате интенсивного воздействия неблагоприятных факторов окружающей среды или острых эмоциональных стрессовых воздействий других людей на его психику.

Как психогенные заболевания формирующейся личности, неврозы в аффективно-заостренной форме отражают многие проблемы человеческих отношений, прежде всего понимания и общения между людьми, поиска своего «я», оптимальных путей самовыражения, самоутверждения, признания и любви.

Невроз может иметь психосоматическое выражение, когда болезнь затрагивает не только область эмоций, но и соматическую, телесную сферу. [3]

Уровень адаптированности у таких детей низкий. Низкий уровень адаптации проявляется во всех формах и на всех уровнях адаптации (В.А. Аверин, Л.И. Вассерман, М.А. Беребин) психической, социальной, профессиональной.

В «группу риска» входят дети из неблагополучных семей, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети инофоны, дети, прибывающие с территорий ЛНР и ДНР.

Детям, прибывающим с территорий ЛНР и ДНР необходима комплексная психолого-медико-педагогическая помощь для своевременного устранения посттравматического стресса. Так же необходима работа с родителями (законными представителями) с целью нормализации детско-родительских и внутрисемейных отношений.

Таким образом, для педагога-психолога в условиях школы необходимо проводить мониторинги адаптации и диагностики детских неврозов на всех уровнях образования. В рамках диагностических мероприятий необходимо выявлять детей с признаками дезадаптированности и невроза с целью установления их причин и дальнейшей коррекции.

Для того, что бы лучше разобраться в вопросе детских неврозов была проведена психолого-педагогическая диагностика среди обучающихся 1,6,7 классов.

Среди обучающихся первых классов была проведена психолого-педагогическая диагностика с использованием методики «Ваш ребенок болен неврозом или заболеет, если» А. И. Захарова. В ходе психолого-педагогической диагностики проверяется невротическая симптоматика у ребенка.

В ходе диагностики было установлено, что у 82% процентов обучающихся отклонений не выявлено, у 19% выявлена необходимость более внимательно относиться к нервной системе, у 2 % выявлено нервное расстройство не обязательно достигшее стадии заболевания и у 1% выявлено наличие невроза (с установленным медицинским диагнозом). Следует отметить, что среди обследуемых детей, которым нужно внимательнее относиться к своей нервной системе мальчиков было в 2 раза больше.

Качественный анализ показал, что в абсолютном большинстве симптомами проявления невротических расстройств являются эмоциональные трудности и самооценочные проблемы. Данные симптомы напрямую влияют на поведение и успеваемость. В единичных случаях проявляются сомато-вегетативные симптомы.

Для выявления детей с возможными невротическими расстройствами среди обучающихся 6-7 классов было проведено исследование с использованием методики «Детский опросник неврозов» Авторы: В.В. Седнев, З.Г. Збарский, А.К. Бурцев. Методика позволяет выявить такие проявления невротических расстройств как: депрессия, астения, нарушение поведения, вегетативные расстройства, нарушений сна, тревога.

В результате диагностики выяснилось, что 45% обучающихся 6-7 классов имеют низкий риск наличия определенного клинического симптомокомплекса, 30% обучающихся имеют средний риск наличия невроза и 25% высокий риск.

С высоким риском наличия определенного невротического симптомокомплекса выявлено 25% мальчиков и 75% девочек.

Основными проявлениями невроза были нарушение поведения, сна, тревожность и астения. Данные проявления так же напрямую влияют на поведение и успеваемость ученика.

Анализируя данные полученные в ходе диагностик 1,6,7 классов можно сказать, что количество детей находящихся на среднем и высоком уровне риска наличия невроза увеличивается на уровне основного общего образования.

Таким образом можно сделать вывод, что детские неврозы это одна из основных причин школьного неблагополучия.

Для уточнения, обстоятельств, которые могли стать причиной возможных невротических расстройств и с целью составления психологического анамнеза были проведены беседы и консультации с обучающимися по методике «Интервью с ребенком» (автор А. И. Захаров), педагогами и законными представителями (родителями) обучающихся. Данные полученные в ходе диагностик подтвердились в ходе консультаций с педагогами и родителями. [2, стр. 86]

Среди возможных причин невротических расстройств у детей можно выделить следующие: наличие проблем в семье, нарушение детско-родительских отношений, завышенные требования родителей, школьная дезадаптация, тревожность, наличие в семье опекаемых детей, этно-культурные особенности семей эмигрантов, обучение детей инофонов, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Основную массу составляют социально-психологические факторы, что говорит о необходимости социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения процесса образования. Выявления истинных причин неуспеваемости, нарушения поведения и дезадаптации необходимо для того, что бы правильно подобрать формы и методы работы.

В своей работе с такими детьми на уровне начального общего образования, для нормализации психоэмоционального состояния и формирования ситуации успешности я активно использую систему дополнительного образования (творческая мастерская, рисование, танцы). В школе я сотрудничаю с педагогом дополнительного образования художественно-эстетической направленности, вместе с ней мы разрабатываем занятия направленные на коррекцию психоэмоционального состояния (Краткосрочная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Умные движения»), снижению культурно-эстетического шока детей инофонов, коррекцию познавательных функций детей с ОВЗ.

Данные занятия хорошо себя зарекомендовали и показали свою эффективность.

Подростки, у которых проявляются невротические симптомы, идя в ногу со временем, вовлекаются в Российское движение школьников. Это позволяем им реализовать себя в социально важных сферах, почувствовать свою значимость, повысить самооценку. Участвуя в Российском движении школьников, подростки попадают в ситуацию успешности, которая мотивирует их на дальнейшую деятельность. Вместе с этим нормализуется социальное и психологическое благополучие.

Так же в связи с тем, что результаты исследования показывают необходимость работы с родителями обучающихся, оказания им консультативной и просветительской помощи активно ведется работа с ними. Основная цель работы с родителями создание благополучных условий внутри семьи. В процессе консультаций выявляются причины вызывающие стресс, а затем и невроз, и даются рекомендации каким образом можно исправить ситуацию. Под наблюдением психологической службы школы ведется деятельность направленная на восстановление психологического климата в семье.

Таким образом, происходит коррекция основных причин вызывающих у детей невроз. Глубоко уверен в том, что причины неблагополучия можно и

нужно выявлять, данную проблему необходимо решать комплексно, привлекая всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Актуальные вопросы специальной психологии и педагогики // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2019 Издательство: Общество с ограниченной ответственностью "Психолого-педагогическая академия" (Тверь)
2. Гарбузов, В. И. Неврозы у детей / Гарбузов В. И., Фесенко Ю. А. — СПб.: КАРО, 2013. — 336 с. — (Серия «Специальная педагогика»). Стр. 6
3. Захаров, А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И.Захаров.- М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 448 с. Стр. 5.
4. Лимонцева, Г. В. Общие особенности неврозов у детей / Лимонцева Г. В., Кузнецова Е. Н. // Психологические науки: теория и практика: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012.
5. Традиции и инновации в психологии и социальной работе // материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. - Карачаевск, 2021 Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева

Обучение детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья через проектно-исследовательскую деятельность

Лещева О.А.,
учитель-логопед МБДОУ «Новоаганский ДСКВ «Снежинка»
гп. Новоаганск

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования, в связи со значительным увеличением численности данной группы в обществе с одной стороны, а с другой - появляющимися новыми возможностями для их обучения. Перемены в системе образования не могли не отразиться и на содержании коррекционно-развивающего обучения детей данной категории.

Образование детей с ОВЗ предусматривает создание для них психологически комфортной коррекционно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей адекватные условия для получения образования в пределах образовательных стандартов. В связи с этим важно организовать постоянную, познавательную, речевую и коррекционно-развивающую среду, которая представляет собой систему условий индивидуализации обучения детей с ОВЗ. Весьма актуальной в данных условиях становится оптимизация внедрением в коррекционно-развивающий процесс инновационных методов обучения. В настоящий момент в дошкольном образовании применяют самые различные инновационные методы обучения, наиболее характерным является проектно-исследовательская деятельность.

Проектно-исследовательская деятельность - один из самых эффективных видов деятельности детей, который положительно влияет на развитие умственной активности и творческой самостоятельности и позволяет интегрировать сведения из разных областей знаний для решения одной интересующей нас проблемы и применять полученные знания на практике. Проектно-исследовательская деятельность является одним из методов развивающего (лично ориентированного) обучения, направлена на выработку самостоятельных исследовательских умений (постановка проблемы, сбор и обработка информации, проведение экспериментов, анализ полученных результатов), способствует развитию творческих способностей, объединяет знания, полученные в ходе учебного процесса и приобщает к конкретным, жизненно важным проблемам.

Основные этапы проектно - исследовательской деятельности:

I этап – организационно-подготовительный: подборка программно-методического обеспечения для реализации проекта; пополнение предметно-развивающей среды; подбор диагностического инструментария для выявления знаний детей.

II этап - рефлексивно-диагностический: анализ педагогом своих профессиональных возможностей и предполагаемых затруднений; выявление интереса и уровня знаний детей по теме проекта; формирование банка данных об уровне родительской компетентности в вопросах обозначенной темы.

III этап - практический: определение содержания работы как базового компонента в приоритетном направлении деятельности педагога; реализация проекта через взаимодействие с родителями, активное внедрение

нетрадиционных форм работы с детьми, в т. ч. проектно-игровую деятельность ребенка; обобщение и распространение опыта работы;

IV этап - заключительный: анализ достижения целей и полученных результатов; определение дальнейших направлений реализации рассматриваемой в проекте проблемы в коррекционно - образовательном процессе ДОУ.

Проектно-исследовательская деятельность в коррекционной практике рассматривается как личностно - ориентированный подход, в основу, которого положена идея развития познавательных навыков обучающихся с ОВЗ, умения самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, ориентироваться в информационном пространстве, умения прогнозировать и оценивать результаты собственной деятельности. Позволяет нам заинтересовать ребенка в актуальности поставленной задачи и в поиске решений для его реализации. Работа детей с ОВЗ над проектами, участие в исследованиях придает уверенность, положительно влияет на отношение к предмету исследования, помогает детям «открывать» себя, свои возможности, а также позволяет разнообразить учебную деятельность.

Задачи организации проектной деятельности обучающихся с ОВЗ:

- Формирование навыков сбора и обработки информации, материалов (ребенок должен уметь выбрать подходящую информацию и правильно ее использовать).
- Формирование позитивного отношения к работе (ребенок должен проявлять инициативу, стараться выполнить работу в срок в соответствии с установленным планом и графиком работы).
- Развитие умения составлять отчет о проделанной работе (презентовать информацию).

На этапе коррекционного процесса важно создать условия для проектной деятельности обучающихся с ОВЗ, осуществлять ее педагогическое сопровождение, ориентированное на логику проектирования в целом. Опираясь на основные этапы проектной деятельности, целесообразно подбирать ряд методов и приемов, соответствующих содержанию деятельности обучающихся. При этом необходимо соблюдать принципы системно-деятельностного подхода. Работа над проектами нацелена на всестороннее и систематическое исследование проблемы и предполагает получение практического результата – образовательного продукта. Внутренний результат – опыт деятельности – становится бесценным достоянием ребёнка, соединяя в себе знания и умения, компетенции и ценности.

Проектно-исследовательскую деятельность в работе с детьми ОВЗ можно считать:

- личностно – ориентированной, деятельностной, здоровьесберегающей; -воспитывающей личностные качества – целеустремлённость, самостоятельность, ответственность, инициативность;
- способствующей саморазвитию.

Результатом проектно - исследовательской деятельности обучающимися с ОВЗ стал проект «Занимательные буквы» способствующий достижению планируемых результатов коррекционно-образовательной работы с детьми с общим недоразвитием речи III уровня по формированию фонематических процессов на занятиях по обучению грамоте имеющими у детей. Проект ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся выполняемую в

течение определенного отрезка времени и органично сочетается с методом обучения в сотрудничестве и исследовательским методом обучения.

Проект разработан в соответствии с принципами и подходами, определёнными Федеральными государственными образовательными стандартами: развивающего обучения; учёт возрастных и психологических особенностей дошкольников; вариативности использования образовательного материала в соответствии с интересами каждого ребёнка; деятельностного подхода (представления о звуковых единицах речи ребёнок получает в процессе деятельности: игры, общения, исследования, моделирования); систематичности и последовательности, реализуемых через постепенное овладение практическими навыками и умениями в области проектно-исследовательской деятельности; сознательности и активности, основанной на осознанном включении детей в исследовательскую деятельность.

В проекте определены основные направления, этапы и задачи, педагогические и организационные условия, необходимые для достижения поставленной цели и получения образовательного результата, а именно:

– ребёнок закрепит представление о соотношении звука с буквой; Р

– лучше усвоит и запомнит графическое изображение букв русского языка; Л

– приобретёт коммуникативные навыки, готовность к совместной деятельности с другими детьми в работе, сотрудничеству, взаимопомощи; Р

– будет способствовать взаимодействию детей и родителей направленное на развитие дошкольников; Т

Результатом реализации проекта стало то, что дети и родители (законные представители) были вовлечены в активный познавательный творческий процесс; при этом происходило как закрепление имеющихся знаний по предмету, так и получение новых знаний. Кроме того, формировались надпредметные компетенции: исследовательские (поисковые), коммуникативные, рефлексивные, умения и навыки работы в команде. Проводимые в рамках проекта мероприятия имеют практическую направленность, следовательно, знания, полученные детьми в процессе практической и исследовательской деятельности, приобретают качество системности и обобщённости. В процессе сотрудничества с семьями воспитанников в рамках проекта повысилась компетентность родителей, их заинтересованность в вопросах подготовки дошкольников к обучению в школе.

Из вышесказанного следует, что проектно-исследовательская деятельность оказывает положительное влияние на развитие интереса обучающихся с ОВЗ к познавательной деятельности, умение работать с информацией, выделять главное, обобщать, делать выводы, заключения.

В заключении хочется отметить, что в современном мире с большим потоком информации, применение методов проектов в обучении дошкольников, а в особенности дошкольников с ОВЗ, даёт огромные положительные результаты, поскольку дети учатся выбирать, структурировать и запоминать ключевую информацию, а также воспроизводить ее в последующем.

Литература

1. Белова, Т. Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании // Известия РГПУ им. А.И. Герцена . 2008г. №76 -30-35 с.
2. Голубева, Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: Методическое пособие / Г.Г. Голубева.-СПБ.: Изд. РГПУ им. А.И.Герцена: Союз, 2000.
3. Захарова, М. А. Проектная деятельность в детском саду: родители и дети. / М.А. Захарова, Е.В. Костина. – М.: Школьная Пресса, 2010. – 64 с.
4. Киселева, Л.С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения / Авт. – сост.: Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. – М.: АРКТИ, 2006. – 96 с.
5. Проектная и исследовательская деятельность в образовательном процессе современной школы // Монография [под ред. С.Д. Якушевой]. – Новосибирск: Изд. АНС СибАК, 2017. – 164 с.

Конструктивное взаимодействие с родителями ребенка с ограниченными возможностями здоровья с учетом современных вызовов времени

Лещева Я. Е.,

учитель-логопед МБОУ «Новоаганская ОСШ №1»

гп. Новоаганск

Большой процент детей в настоящее время - это дети, которые относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ), поэтому формирование речевой готовности остается одной из актуальных задач, стоящих перед образовательным учреждением.

Результаты современных научных исследований показывают наличие позитивных тенденций в развитии системы образования детей с ОВЗ, сюда следует отнести психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья, как целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития и обучения каждого ребенка в образовательной среде. Поэтому обучение детей с ОВЗ предполагает создание для них психологически комфортного коррекционно-педагогического развития, означающего обеспечение условий для получения образования. В связи с этим важно организовать существующий знающий, речевой и корректирующий инструмент развития, который представляет собой систему условий индивидуализации и обучения детей с ОВЗ. Помимо текущих условий, в процесс оптимизация коррекции и развития ребенка с ОВЗ, перед нами стоит задача организовать сотрудничество с родителями, сделать их своими товарищами, единомышленниками, соратниками, донести до них затруднения ребенка, причины отклоняющегося развития, перспективы обучения, необходимость своевременных коррекционных мероприятий, чтобы не упустить наиболее эффективное для организации систематического коррекционного воздействия время. Установлено, что детям удается достичь гораздо лучших результатов, когда в коррекционном, образовательном процессе родители и специалисты становятся партнерами и вместе решают поставленные задачи.

Выбор стратегии сопровождения семьи определяется:

- Индивидуальными особенностями ребенка;
- Потребностями и возможностями родителей.
- *Компоненты процесса взаимодействия с семьей:*
- Разработка индивидуальной программы развития;
- Проведение коррекционно-развивающих занятий с детьми;
- Обучение родителей педагогическим технологиям обучения и воспитания;
- Подбор специальной литературы и дидактических пособий;
- Лекции и беседы с родителями, семинары, тренинги, мастер-классы родительские собрания, и доклады, разбор видеоматериалов, праздники и другие мероприятия культурно-массового характера.

Работа с родителями детей, имеющими нарушения произношения и других компонентов речи, должна рассматриваться как неотъемлемая часть коррекционной работы, она должна тщательно планироваться, осуществляться целенаправленно и регулярно. Такая работа включает изучение родителей, их потенциальных возможностей в оказании адекватного воздействия на ребёнка,

их наблюдательности, их позиции по отношению к ребёнку и его дефекту. Данная работа плодотворна в плане повышения мотивации к учению на логопедических занятиях, т.к. предусматривает опосредованное воздействие на мотивационную сферу ребёнка через наиболее лично значимых для него субъектов. В связи с этим возникает потребность сделать родителей не только союзниками, но и грамотными помощниками.

В ходе диалогов со специалистами, родителями и в образовательных организациях, и в ТПМПК нам удалось выделить наиболее часто встречающиеся трудности, проявляющиеся в поведении и действиях родителей детей с ОВЗ, которые:

- не принимают имеющиеся у ребенка трудности;
- не всегда адекватно оценивают состояние и перспективы развития ребенка с ОВЗ;
- не в полной мере учитывают индивидуальные особенности ребенка;
- часто руководствуются своими амбициями, ориентируются на оценку знаний, а не на социальную адаптацию, выбирают общеобразовательные детский сад или школу, в которых не созданы условия для «особых» детей;
- недостаточно компетентны в особенностях современного общего и специального образования;
- не видят своей роли в образовании ребенка.

Сегодня активно ведется поиск нового облика образовательного учреждения, отвечающего запросам времени, соответствующего потребностям и запросам родителей (законных представителей), индивидуальности развития каждого ребёнка. Вот почему одной из главных задач нашей деятельности является создание полноценного социального сотрудничества в триаде «педагог-дети-родители».

Что определяет успешность данного сотрудничества: вовлечение родителей в коррекционный процесс, раскрытие причин нарушений у ребенка, повышение психолого-педагогической компетентности родителей, психологическая поддержка родителей ребенка с ОВЗ. Умение организовать продуктивную деятельность с родителями, привлечь их к сотрудничеству, обсуждению условий обучения ребенка - важная задача коррекционных педагогов. Родитель является субъектом коррекционного процесса, активная позиция родителей определяет образовательную траекторию развития ребенка с ОВЗ.

Условием успешности конструктивного взаимодействия являются три составляющих: готовность педагога (знание особенностей родителей с ОВЗ, обратная связь), знакомство (оценка воспитательного потенциала семьи, позиция родителей по отношению к обучению, степень принятия особенностей ребенка); партнерство (непосредственная работа с родителями).

Родители, включаясь в непосредственную совместную деятельность с детьми, становятся активными участниками коррекционного процесса, и объективно процесс речевого развития детей происходит позитивно и приносит максимальный результат.

Подводя итог, хочется подчеркнуть: специфика обучения детей с ОВЗ заключается в том, что развитие детей идет под воздействием и при содействии взрослых, будь то родители или педагоги. И мы должны помочь ребенку открыть перед ним мир, показать интересное и многогранное будущее. Мы стремимся создать условия, при которых каждый ребенок может стать не только активной творческой личностью, способной к самореализации, но и умеющей

устанавливать гармоничные отношения с другими людьми, достигать общих интересов, выстраивать свое поведение и деятельность, учитывая потребности и интересы других. Тем самым ребенок, личность, начинает выстраивать концепцию своей жизни и свое место в ней, что мы рассматриваем как компоненты самосознания и мировоззрения.

И только от нас, от взрослых, зависит, какими вырастут наши дети, как они смогут социализироваться в обществе, и как сложится их дальнейшая жизнь.

Готовность и способность реализовать сотрудничающие стратегии во взаимодействии с родителями, постепенное и последовательное вовлечение родителей детей в коррекционный процесс представляется одним из условий успешности образования ребенка с ОВЗ и одним из ведущих тематических направлений в повышении квалификации педагогов и специалистов. Чтобы ребенок с ограниченными возможностями чувствовал себя комфортно в современном обществе, родителям необходимо приложить немного усилий и следовать простым советам специалистов.

Литература

1. Астапов, В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии: учеб. пособие / В.М. Астапов. - М.: Общество «Знание», 2001. - 299 с.
2. Гузова, Л.П. Индивидуальный подход в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.П. Гузова. - Научно-методический журнал «Методист». - №8, 2016. -17-18 с.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т.Т.6. Научное наследство / Л.С. Выготский; под ред. М.Г. Ярошевского. - М.: Педагогика, 1984.-400 с.
4. Елецкая, О.В., Организация логопедической работы в школе / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская.- М: ТЦ «Сфера», 2006. - 71 с.
5. Методические материалы по обеспечению психолого-педагогической поддержки и коррекционной работы при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. - Москва: МГОГИ, 2014.

Применение модели наставничества в системе отношений «учитель-ученик» в работе учителя физической культуры

Лоскутов Т.Н.,
МБОУ С(К)ОШ №60 г. Челябинска

Задачами национального проекта РФ «Образование» являются: внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений; повышение мотивации к обучению и вовлечённости в образовательный процесс и т.д.[3] Наиболее эффективная стратегия для решения вышеперечисленных задач – это применение модели наставничества, в рамках которой возможна комплексная поддержка учащихся разных ступеней и форм обучения. [1]

Наставничество имеет несколько форм, однако, в условиях коррекционной школы для обучающихся с интеллектуальными нарушениями наиболее продуктивная – форма «учитель - ученик». Целью такой формы наставничества является разносторонняя поддержка обучающегося с особыми образовательными или социальными потребностями либо временная помощь в адаптации к новым условиям обучения. [2]

Мною была применена модель наставничества в 2017 году с одним из учеников 6 класса. Портрет наставляемого: отзывчивый, честный, доброжелательный ученик, откликающийся на любую просьбу и готовый прийти на помощь, хорошо сложен физически. Однако, неуверенный в себе, нерешительный, стесняющийся выступать перед классом, теряющийся при объяснении упражнений, выполняющий действия «по шаблону».

Исходя из потребностей наставляемого, моих ресурсов как наставника, опираясь на теорию о ролевой модели «учитель – ребенок с ограниченными возможностями здоровья», мною в рамках программы наставничества были обозначены задачи: педагогическая и психологическая поддержка обучающегося, повышение мотивации к учебе и улучшение его образовательных результатов, развитие лидерских и коммуникативных навыков, адаптация в школьном коллективе. Работа была проведена в тесном контакте с учителями-предметниками, психологом, социальным педагогом, руководителем методического объединения.

Программа состояла из 3 этапов: скрытое наставничество (адаптационный этап), основной, открытое наставничество (завершающий этап).

На первом этапе, адаптационном, мною было применено скрытое наставничество, незаметное для ученика: изучен индивидуальный коррекционный развивающий маршрут (ИКРМ), проведена работа по изучению физических ограничений, а также в сотрудничестве с социальным педагогом был составлен социально-психологический портрет семьи. На основании полученных данных мною было принято решение о привлечении обучающегося к внеурочной деятельности. Во время занятий с помощью традиционных приемов и методов, мною создавалась ситуация успеха с целью повышения самооценки.

Второй этап (основной) можно охарактеризовать как индивидуальное наставничество, т.е. персональное сопровождение обучающегося, с учетом его индивидуальных особенностей. После вовлечения наставляемого к внеурочным

занятиям (баскетбол), на него была возложена дополнительная ответственность по подготовке инвентаря к занятиям. После освоения им данной функции, я попросил его передать обязанность и ответственность однокласснику, тем самым отмечая рост наставляемого. Все этапы проходили под моим контролем.

Основываясь на личностных и физических качествах ребенка, ему было предложено ампула защитника при игре в баскетбол. Он справился с этой ответственностью легко. Проявление волевых качеств при защите своего кольца на каждом занятии придавало ему еще больше сил и уверенности в себе.

Следующим шагом стало назначение его капитаном команды, с предварительным обсуждением с ним обязательных правил: не опаздывать, всегда в форме и т.д.

В любой соревновательной деятельности неизбежны проигрыши. Для поддержания у наставляемого уверенности в себе, команде и сохранения достигнутых результатов был использован ряд операций [1]:

- Высокая оценка детали: помогает эмоционально пережить успех не результата в целом, а какой-то его отдельной детали. На практике: после проигрыша я похвалил наставляемого за то, как он здорово перехватывал мяч, как забивал, какие передачи делал.
- Скрытое инструктирование ребенка: помогает ребенку избежать поражения, достигается путем намека, пожелания. На практике: ребенку в мягкой форме были обозначены ошибки и способы их решения.
- Эмоциональное поглаживание. На практике: похвалил всю команду за то, что достойно себя показали и поблагодарил за игру.

Используя прием персональной исключительности, ученик был привлечен к отбору в команду игроков младшего возраста, а в дальнейшем стал их наставником. С ролью наставника ребенок справился очень хорошо. Данный процесс также осуществлялся под моим контролем.

3 этап. Открытое наставничество – двустороннее взаимодействие наставника и ученика. Помимо соревновательной деятельности и подготовки к ней с ребенком было приятно общаться в неформальной обстановке. Внутренний рост ребенка, укрепление его уверенности в себе стали проявляться внешне: он начал трепетно относиться к своей внешности, выглядеть лучше. Для закрепления результата я также продолжал отмечать его успехи и достижения, отмечая важность его мнения, его уникальность как личности. В дальнейшем наставляемый стал звеном между учителем и учениками, через которое можно строить обучающий и воспитательный процесс.

Применение модели наставничества привело к результатам:

- измеримое улучшение показателей, обучающегося в образовательной, культурной, спортивной сферах и сфере дополнительного образования;
- улучшение психологического климата в образовательной организации среди обучающихся;
- рост мотивации к учебе и саморазвитию наставляемого;
- снижение показателей неуспеваемости обучающихся.

Литература

1. Ковалева, Н.В. Наставничество как процесс сопровождения детей и подростков «групп риска». Сборник научно-методических материалов / Ковалева, Н.В., Деткова И.В., Леонтьева А.В. / Под общей ред. Е.Н. Панченко. – Москва-Майкоп, 2006. - 180 с.

2. Малофеев, Н.Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Малофеев, Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. // Дефектология. – 2010. - № 1. – С. 6-22.
3. Национальный проект РФ «Образование» [электронный ресурс] // сайт Министерства просвещения Российской Федерации / режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project>.

Взаимодействие семьи и школы при реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ

Лысых Л.И.,
педагог-психолог МАОУ «НОШ № 9»
г. Нягань

В Федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определен термин «инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». [5. ст. 2]. Термин описывает процесс получения образования детьми, которые имеют особые образовательные потребности, но при этом дети с ОВЗ обучаются в рамках общеобразовательных организаций.

Одним из приоритетных направлений развития образования в ХМАО-Югре является создание условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Приказом КОиН от 24.03.2014 № 99 «Об утверждении плана-графика («дорожной карты») введения инклюзивного образования» в г. Нягань - МАОУ «НОШ № 9» обеспечивает специальные условия обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ, детей-инвалидов по АООП НОО для детей с тяжелым нарушением речи, нарушением зрения, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра. В 2021-2022 учебном году в МАОУ МО г. Нягань «НОШ № 9» инклюзивное образование организовано для 14 обучающихся с ОВЗ и 5 обучающихся со статусом ребенок-инвалид с ОВЗ.

Цель инклюзивного образования в МАОУ МО г. Нягань «НОШ № 9»: создание специальных образовательных условий для обучения, воспитания, оптимизации психического и физического развития детей с особыми образовательными потребностями.

Задачи:

- Выявление особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, детей-инвалидов.
- Осуществление психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, детям-инвалидам.
- Помощь детям с ОВЗ, детям-инвалидам в освоении образовательной программы начального общего образования, адаптация и интеграция их в образовательном учреждении.
- Оказание методической, педагогической, психологической помощи родителям и педагогам, осуществляющим учебно-воспитательную функцию детей с ОВЗ, детей-инвалидов.
- Отслеживание динамики развития детей с ОВЗ, детей-инвалидов.

Создание инклюзивного пространства включает в себя создание и реализацию специальных образовательных условий: организационные условия, материально-технические условия (специальные технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования), кадровые условия, организационно-педагогические условия (использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов), психолого-педагогические условия сопровождение учащихся.

Для эффективной реализации инклюзивного образования, успешного обучения, воспитания, развития, социализации учащихся с ОВЗ специалистами и педагогами построена система взаимодействия семьи и школы.

Взаимодействие специалистов с родителями является длительным, требует обязательного участия учителей и всех специалистов школы: педагога-психолога, классных руководителей, социального педагога, учителя логопеда, учителя-дефектолога. Ведущую роль во взаимодействии с родителями учащихся с ОВЗ, в рамках психолого-педагогического сопровождения, принадлежит педагогу-психологу. Педагог-психолог совместно с воспитательной службой и специалистами разрабатывает мероприятия, направленные на поддержку семьи, родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, используя разнообразные формы:

- консультирование по вопросам обучения и воспитания;
- взаимодействие с образовательной организацией по вопросам предоставления услуг, нахождения ребенка в образовательной организации;
- социально-психологическая адаптация ребенка в образовательной среде;
- социализация ребенка с ОВЗ в образовательном пространстве школы;
- тренинги, занятия с родителями, близким окружением по смягчению эмоционального дискомфорта у ребенка с ОВЗ;
- обучающие семинары для родителей по эффективным технологиям и методикам, содействующим их активному включению в реализацию мероприятий комплексной реабилитации детей с ОВЗ;
- организация и проведение информационно-просветительской деятельности: размещение информации на официальном сайте учреждения, информационных стендах, в группах социальных сетей;
- информирование родителей о возможности получения ими комплексной помощи в воспитании детей с ОВЗ в образовательном учреждении, городе, округе, России.

Современные исследования говорят о том, что с появлением в семье особенного ребенка происходят изменения в укладе семьи: меняется психологический климат семьи, личностные установки родителей, супружеские взаимоотношения, чаще всего снижается социальный статус, доходы семьи. При поступлении ребенка в школу родители иногда скрывают трудности, проблемы со здоровьем, отказываются от прохождения консилиума, территориальной психолого-медико-педагогической комиссии, скрывают документы, заключение ТПМПК с рекомендациями. Поэтому одной из важных задач образовательного учреждения является развитие психолого-педагогической компетенции родителей (законных представителей) через повышение их психологической культуры.

Система взаимодействия школы с семьей ребенка с ОВЗ предусматривает несколько этапов: первичный, основной, рефлексивный.

На первичном этапе происходит знакомство с ребенком с ОВЗ, изучение документов, заключений ТПМПК с рекомендациями по организации коррекционных мероприятий. Организована работа психолого-педагогического консилиума. Знакомство с родителями, семьей, проводится через анкетирование, беседу, консультации, изучение бытовых условий. Определяются сильные и нуждающиеся в компенсационной поддержке, профилактике особенности семьи, родителей, ребенка. В школе осуществляется личностно-ориентированный подход к детям и их родителям, создаются безопасные, комфортные условия, с учетом особых образовательных потребностей.

На основном этапе организуется установление доверия, сотрудничества, включение, участие, поддержка, обучение и развитие партнерских отношений. Проводятся родительские собрания, родительские вечера, родительские чтения «В семье растет девочка», лектории «Семейная педагогика», тематические групповые и индивидуальные консультации «Школа родительства», осуществляется информирование через распространение памяток «Если в семье ребенок с особенностями», советов «Ребенок после каникул», рекомендаций «Правила бесконфликтного общения», размещение информации на стендах, сайте школы. Проходят обучающие семинары «Помощь своему ребенку», занятия «Эффективность», «Самооценка», тренинги «Сотрудничество» для родителей (законных представителей) по эффективным технологиям и методикам, содействующим их активному включению в реализацию мероприятий комплексной реабилитации детей с ОВЗ, формированию адекватной самооценки, смягчению эмоционального дискомфорта.

Осуществляется межведомственное, сетевое взаимодействие для родителей с представителями социальной сферы, здравоохранения, центров реабилитации: круглые столы, родительские ринги «Трудности домашнего задания», городские семинары «Создание специальных условий в учреждениях муниципального образования г. Нягань при организации комплексной помощи семьям, имеющим детей–инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, социальных услуг и адаптации в обществе», консультационные встречи с применением интернет технологий.

Администрация совместно со специалистами для родителей, обучающихся с ОВЗ проводит круглые столы с обсуждением задач, содержания коррекционной работы, организационных вопросов.

Учителя и специалисты (педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог) проводят открытые уроки, коррекционные занятия с приглашением родителей, где осуществляется наглядное обучение родителей упражнениям, методам, приемам, формам работы с детьми в домашних условиях. На таких занятиях родители осваивают технологии, подходы, формы общения, взаимодействия со своим ребенком, соотносить свои требования к возможностям особенного ребенка, принимать его таким, какой он есть.

Педагогами, классными руководителями, специалистами проводятся мероприятия для детей и родителей: «Декада инвалидов», акции «Добро», «Рука помощи», ярмарки, выставки учебных работ, концерты «День матери», «День семьи», детские праздники «Возьмемся за руки друзья», конкурсы «Мои достижения» с привлечением родителей для поддержания благоприятной психологической атмосферы, доверительных взаимоотношений, развитию уверенности в себе и ребенке, привлечение и активизации интереса родителей к творческой деятельности своего ребенка.

Рефлексивный этап предусматривает анкетирование родителей, получение обратной связи по удовлетворенности организацией обучения, развития, коррекции, предоставлением услуг школой, работой специалистов, устранение возможных трудностей, перспективами для дальнейшей плодотворной работы.

Психолого-педагогическая работа с родителями учащихся с ОВЗ формирует повышение психолого-педагогических компетенций в вопросах взаимодействия с ребенком, дает необходимые знания и умения в области педагогики и психологии развития, учет возрастных периодов развития, индивидуальных особенностей. Общаясь, взаимодействуя, сотрудничая с администрацией, учителями, специалистами, другими мамами и папами родители находятся в

комфортном окружении, осознают, что есть семьи, имеющие схожие проблемы, возникают дружеские отношения, учатся практическим приемам для решения актуальных вопросов, убеждаются на примере других родителей, что активное личное участие их в развитии ребенка с ОВЗ ведет к его личностным достижениям, успеху.

На сегодняшний день, можно сказать, что взаимодействие семьи и школы при реализации инклюзивного образования в нашей школе организовано продуктивно, партнерские отношения приносят свои плоды, при переходе на следующую ступень образования у 30-40% обучающихся с ОВЗ снимается статус и ребенок проходит дальнейшее обучение по основной общеобразовательной программе.

Литература

1. Кашинская О.В. Комплексное сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, в условиях инклюзивной образовательной организации // Вестник образования и науки, 2017. № 5 (29). Том 2. С. 96-100.
2. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. Цели, задачи и основные принципы — СПб.: Речь, 2005. — 150 с.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. — 2-е изд., дораб. — М.: Просвещение. Учебная Литература, 1996. — 352с.
4. Савина Е. А. и др. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития / Пособие для педагогов-психологов. — Москва — Владос — 2008. — 223 с.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». - Статья 2. Основные понятия, используемые в Федеральном законе.

Использование кинезиологических упражнений в логопедической работе по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников с дизартрией

Малинина Е.Р.,
учитель-логопед МАУ ДО ЦСШ
г. Екатеринбург

По словам О.В. Правдиной и других авторов, дизартрия – это нарушение звукопроизношения и просодической стороны, обусловленное органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата. При этой речевой патологии нарушения различных сторон речи у детей являются стойкими, достаточно распространенными, требуют длительного коррекционного воздействия. [5.с.84]

Возникновение нарушения в фонетической стороне речи, часто обусловленное нарушениями в развитии моторной сферы, при отсутствии своевременной целенаправленной коррекционной работы может вызвать недоразвитие фонематических процессов. В свою очередь, это вызывает трудности в овладении чтением и письмом (дислексия и дисграфия).

Дисграфия – это нарушение письменной речи, обусловленное несформированностью высших психических функций, проявляющееся в стойких, специфических и повторяющихся ошибках. [6.с.9] Ошибки на письме при артикуляторно-акустической форме дисграфии носят характер, соответствующий ошибкам в устной речи: замены, пропуски звуков. Это обусловлено отражением неправильного произношения на письме, опорой на неправильное проговаривание.

Нами было проведено изучение особенностей моторной сферы у младших школьников с дизартрией и артикуляторно-акустической дисграфией на базе муниципального автономного учреждения дополнительного образования детского оздоровительно-образовательного центра «Психолого-педагогической помощи «Семья и школа». В данном исследовании принимало участие десять учащихся второго класса с дизартрией и артикуляторно-акустической дисграфией. Анализ полученных в ходе исследования данных показал, что у обучающихся есть нарушения в моторной сфере различной степени тяжести.

Обследование моторной сферы включало в себя обследование общей, мелкой и артикуляционной моторики в статических и динамических проявлениях. [7.с. 6 – 17] При анализе данных учитывались следующие особенности выполнения заданий: время выполнения меньше необходимого, распад позы; чрезмерное напряжение мышц, повышенный мышечный тонус, тремор; качается при выполнении пробы, путает последовательность движений; вялость и смазанность движений, ограниченность объема движений; допускает большое количество ошибок при выполнении пробы, неверная поза.

Обследование общей моторики показало, что статическая организация движений полностью сохранна у 30% обучающихся. Менее, чем с половиной заданий справилось 30% учеников. Выполнило больше половины или половину проб на динамическую организацию движений правильно 60% школьников. Менее, чем с половиной заданий справилось 40% обучающихся. Выполнило больше половины или половину проб на темпо-ритмическое чувство правильно 70% учеников. Менее, чем с половиной заданий справилось 30% обучающихся.

Наибольшие затруднения у детей вызвала следующая предлагаемая проба: стоять с закрытыми глазами, поставив стопы ног на одной линии – 60%; маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями – 60%.

Обследование мелкой моторики показало, что статическая организация движений полностью сохранена у 30% обследуемых. Менее, чем с половиной заданий справилось 40% школьников. Динамическая организация движений полностью сохранена у 10%. Менее, чем с половиной заданий справилось 50% обучающихся. Наибольшие затруднения вызывали следующие пробы: на обеих руках одновременно показать 2 и 3 пальцы, 2 и 5 (5-8 раз) 80%; на обеих руках одновременно положить вторые пальцы на третьи и наоборот (5-8 раз) 80%.

Обследование артикуляционной моторики показало, что двигательная функция губ полностью сохранена у 10%. Менее, чем с половиной заданий справилось 40% школьников. Двигательная функция челюсти полностью сохранена у 50% детей. Менее, чем с половиной заданий справилось 20% обследуемых. Выполнило больше половины или половину проб по исследованию двигательной функции языка правильно 40%. Менее, чем с половиной заданий справилось 60% обучающихся. Двигательная функция мягкого нёба полностью сохранена у 100% обследуемой группы. Выполнило больше половины или половину проб по исследованию динамической организации движений правильно 60% школьников. Менее, чем с половиной заданий справилось 40%. Наибольшие затруднения вызывали следующие пробы: одновременно поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю 90%; закрыть глаза, вытянуть руки вперед, а кончик языка положить на нижнюю губу 90%.

Мы считаем, что при логопедической работе по коррекции выявленных нарушений у младших школьников с дизартрией и артикуляторно-акустической дисграфией эффективно использование кинезиологических упражнений.

Под кинезитерапией понимается строго алгоритмизированная система упражнений, способствующих формированию адаптированных механизмов физической и психофизической саморегуляции. Кинезитерапия – это область физической реабилитации, где в качестве основного лечебного средства используются движения – позы, активные и пассивные упражнения. Кинезитерапия строго алгоритмизирована. [1.с.18]

В логопедической работе по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников с дизартрией ограничено используются такие кинезиотерапевтические методы, как упражнения В.Войта и Б.Бобат, элементы метода коррекционной ритмики, метод психогимнастики, метод логопедической ритмики.

Кинезиотерапевтический метод В. Войта направлен на обучение ребенка правильным движениям с помощью формирования стереотипов движений (образцы движений, распространяемых по всему телу). В основе данного метода лежит изменение мышечного тонуса в процессе рефлексорных движений, что позволяет детям с дизартрией нормализовать мышечный тонус во время процесса письма.

Кинезиотерапевтический метод Берты Бобат направлен на снижение мышечного напряжения у школьников с гипертонусом, что приводит к возможности управлять собственными движениями. Этот метод реализуется с помощью определенных поз. Позволяющих затормозить возникающие патологические рефлекс, что позволяет детям с дизартрией, имеющим

повышенный мышечный тонус, осознанно и самостоятельно управлять своими движениями в процессе письма.

Кроме вышеописанных методов в логопедической работе по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников с дизартрией широко используются элементы метода коррекционной ритмики. Главная особенность данного метода заключается в том, что во время занятий происходит не только коррекция нарушений двигательной сферы, но и развитие высших психических функций школьника: речи, памяти, внимания и воображения, а так же развитие психоэмоциональной и психомоторной сферы детей. В основе данного метода лежит ритм и музыкально – ритмическое движение. [4.с.73-86] Этот метод способствует развитию у детей с дизартрией не только моторной сферы, но и высших психических функций, что необходимо в процессе эффективной коррекционной логопедической работы.

Так же в логопедической работе по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у школьников с дизартрией используется метод психогимнастики, позволяющий с помощью особого комплекса упражнений и игр корректировать имеющиеся у детей нарушения в двигательной, психоэмоциональной и коммуникативной сфере. Дети учатся выражению эмоций с помощью движений, а так же овладению навыком релаксации.

Эффективно и использование в логопедической работе по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников с дизартрией логопедической ритмики, разработанной В.А.Гринер. В рамках данного метода наиболее успешно применяются упражнения на различные виды ходьбы, упражнения для развития дыхания и голоса, упражнения на развитие координации движений и речи, игры с предметами и пение. Упражнения, включаемые в данный метод, имеют некоторые особенности: упражнения, регулирующие мышечный тонус чаще всего выполняются под стихотворное сопровождение. В упражнениях на координацию слова с движением и музыкой используется общность средства выразительности как музыкальной, так и разговорной речи. Могут применяться двигательные упражнения без музыкального сопровождения, связанные со словесным, стихотворным ритмом. Специальные игры проводятся как с музыкальным сопровождением, так и без него. С помощью игры не только происходит коррекция двигательной сферы, но и развитие высших психических функций младшего школьника. Упражнения, связанные с пением, особенно эффективны при комплексной логопедической работе по нормализации речевого дыхания. Данный вид упражнений способствует развитию всех качеств голоса, который у детей с дизартрией бывает интонационно невыразительным, ослабевающим к концу фразы. [2.с.134-156]

В заключение хотелось бы отметить, что в логопедической работе по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников с дизартрией эффективно использование таких кинезиотерапевтических методов, как метод В.Войта, Б. Бобат, элементы метода коррекционной ритмики, метод психогимнастики, метод логопедической ритмики. Все эти методы, включаемые в коррекционную логопедическую работу, направлены на нормализацию мышечного тонуса школьников, развитие двигательной, психоэмоциональной, психомоторной и коммуникативной сферы детей, что, в конечном счете, способствует формированию базы для коррекции специфических ошибок при артикуляторно-акустической дисграфии.

1. Бубновский, С.М. Теория и методика кинезитерапии. Методическое пособие // под редакцией к.м.н. Бубновского СМ. – М., 1998. – 56 с.
2. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб для студ. высш. учеб. Заведений / Г.А.Волкова. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
3. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом / Мастюкова Е. М., Ипполитова М.В. – М: Просвещение, 1985 . – 270 с.
4. Медведева, Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. Для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. – М.: Academia, 2001. – 246 с.
5. Правдина, О.В. Логопедия / Учеб. пособие для студентов дефектолог. фактов пед. ин-тов. Изд 2-е, доп. и перераб. / О.В.Правдина. – М.: «Просвещение», 1973. – 272 с.
6. Сорочинская, Т.В. Оптимизация логопедической работы по формированию фонетической и просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста со стертой формой дизартрии / Сорочинская Т.В. – М., 1999. – 20 с.
7. Трубкина, Н.М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие / Н.М. Трубкина. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. 1998. – 51 с.
8. Эйдинова, М.Б. Детские церебральные параличи и пути их преодоления / Эйдинова М.Б., Правдина-Винарская Е.Н. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 215 с.

Использование глины в работе с детьми с ТМНР и РАС как составляющая сенсорной интеграции

Малявкина А.В.,

педагог-психолог МБОУ Школа интернат № 4,
г. Челябинск

В качестве одной из основополагающих идей развития дошкольного образования Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предполагает повышенный уровень психологического сопровождения образовательного процесса в дошкольном возрасте [1]. Ценность усиленного психологического сопровождения детей в дошкольной организации заключается в адаптации личности ребенка к социуму, в возможности взаимодействовать с окружающими и заботиться о себе, что особенно актуально для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и расстройством аутистического спектра.

Для начала дадим определения таким понятиям как тяжелые множественные нарушения развития (далее ТМНР) и расстройство аутистического спектра (далее РАС).

Современный ребенок с ТМНР – это чаще всего ребенок с тяжелой формой детского паралича, осложненной соматическими, сенсорными, интеллектуальными и речевыми нарушениями (Т.А. Басилова).

По критериям, принятым Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), при аутистическом расстройстве личности отмечаются: качественные нарушения в сфере социального взаимодействия; качественные нарушения способности к общению; ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения интересов и видов деятельности.

В каждом из приведенных выше определений расстройств есть общая задачи при коррекционной деятельности, это социализация, максимальная адаптация детей к окружающей действительности.

Для формирования социализированной личности, с точки зрения психологии детства, ребенку необходимо уметь устанавливать полноценный контакт как со сверстниками, так и с взрослыми и ощущать свое собственное «Я», т.е. быть в контакте со своими органами чувств [5], что достаточно сложно для детей с ТМНР и РАС.

Известно, что успешность умственного, физического воспитания, овладение речью в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, то есть от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее, насколько качественно оперирует этой информацией и выражает эти знания в речи. Сенсорное развитие детей раннего и дошкольного возраста тесно связано с сенсорной интеграцией.

Процесс познания маленького человека отличается от процесса познания взрослого. Взрослые познают мир умом, маленькие дети – эмоциями. Познавательная активность ребенка с ТМНР и РАС выражается, прежде всего, в развитии восприятия, символической (знаковой) функции мышления и осмысленной предметной деятельности. В процессе развития восприятия ребенок постепенно накапливает зрительные, слуховые, тактильно-

двигательные, осязательные образы, что формируют внутреннюю картину мира – репрезентанты в психике.

В связи с этим одна из основных задач детской деятельности – развитие внимания и интереса к обучению через сенсорные стимулы. Необходимо организовать детей так, чтобы им захотелось что-то делать, чтобы осуществлялось самопознание, и появилась мотивация к речи.

Одним из действенных способов сенсорной интеграции и установления контакта с детьми с ТМНР и РАС, является работа с глиной. Творческий, непредсказуемый контакт с этим материалом позволяет избавляться от накопившегося напряжения, приводит к эмоциональной разрядке, появлению внутренней опоры [6]. Арт-терапевтическая работа с глиной позволяет не только стабилизировать актуальное эмоциональное состояние ребенка, получать сенсорную стимуляцию от всех органов чувств, но и прорабатывать глубинные психологические вопросы [2].

Работу с глиной целесообразно проводить с детьми, испытывающими проблемы органического и психологического характера. Это дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дети с нарушениями интеллектуальной и двигательной сферы, дети с расстройством аутистического спектра, дети с ДЦП. Что касается психологического характера проблем – это дети с агрессивным настроением, с невротическими проявлениями. Также работа с глиной поможет тревожным и неуверенным в своих проявлениях детям [3]. В контексте специфики нашего учреждения дети, еще не в полной мере социализировавшиеся, освоившие речь, не умеющие выражать свои чувства и переживания, в процессе работы смогут научиться различать ощущения, в последующем чувства, кто-то сможет говорить о себе и своих состояниях, смогут научиться выносить вовне свои беспокойства и переживания и соотносить свое внутреннее «Я» с окружающим миром. Психолог поймет ребенка и даст возможность почувствовать необходимые упражнения в процессе для эффективной коррекции.

В своей работе мы придерживаемся определенной цели при использовании глины в индивидуальном формате, при более сохранных состояниях у детей возможно использование в мини группах. Это развитие эмоционального интеллекта у детей через сенсорную интеграцию, путем создания условий для актуализации эмоций, внутренних переживаний и их вербализации.

Опираясь на модель В. Оклендер, можно условно выделить определенные ступени работы с глиной. Этапы могут варьироваться, один этап может растягиваться на несколько занятий или наоборот, все зависит от индивидуальных особенностей ребенка, отягощающего анамнеза, диагноза, скорости их восприятия, концентрации внимания, физиологических и психических аспектах каждого ребенка и установления доверительного контакта с психологом.

1. Первый этап предполагает выбор размера своего куска глины. Необходимо подобрать размер, чтобы глина с легкостью помещалась в ладони хозяина и при манипуляции с ней ребенок не испытывал ощущения дискомфорта, неудобства или обделенности. Многие дети видят и трогают этот материал впервые, дети с РАС испытывают амбивалентные реакции (от удовольствия во взаимодействии до раздражения и злости), необходимо контейнировать эти чувства, растянуть этот этап на несколько занятий, дать ребенку привыкнуть.

2. В начале знакомства с глиной детям предлагается создать шар. Важный момент заключается в том, что необходимо возвращать фигуру в шар после каждого упражнения. Это способствует пониманию своего процесса и контролю над ним. Происходит контакт глины с ладонями, биологически активными точками на них, что делает этот этап эффективным самомассажем и сенсорным насыщением. Он способствует восстановлению внутреннего равновесия и обретению определенного уникального для ребенка темпа и спокойствия. Первичная форма глины обычно округла, шарообразна, что ведет нас к идее первичности материи, созидательности процесса, по мнению К. Юнга.
3. На данном этапе исследуем тактильные ощущения от прикосновения с глиной. Важно помочь ребенку максимально сосредоточиться на своих ощущениях. У детей, зачастую, возникают сложности с вербализацией чувств, вообще с пониманием связи от тактильных ощущений к чувствам. Поэтому важно задавать наводящие вопросы, слушать их мысли и разговоры в процессе. Дети с ТМНР и РАС зачастую не могут вербализовать свои ощущения и чувства. В этом случае, мы задаем вопросы и сами отвечаем, помогаем ребенку дифференцировать ощущения и чувства. Предлагаем провести по внутренней по внешней части ладони. Что ощущаем, есть ли разница в ощущениях?
4. Исследование глины. Понюхали, пощупали, отщипнули. Скатали змейку, что ослабляет контроль, снимает напряжение. Даже если нет вербального отклика, мы продолжаем проговаривать параллельно деятельности, мы называем вещи своими именами, обозначаем действия, помогаем выполнять эти действия, тем самым закрепляя новые нейронные связи от ощущений и прикосновений, подкреплённых словами.
5. Исследование при помощи инструментов:
 - проткнули (можно использовать кисточки или палочки, возможность исследовать свои возможности в контроле над глиной);
 - продавить через чеснокодавилку (уничтожить целостность);
 - возвращение в шар (созидательность процесса);
 - молоток (выход агрессии, легализация в социально-приемлемой форме);
6. Возвращение глины в шар, завершение процесса и заземление путем разбора инструментов и мытья рук. Это дает определенную свободу и ощущение правды, реальности этого мира.

В процессе работы с глиной важны не четко дифференцированные этапы, а компетентность психолога, какой смысл психолог вкладывает в определенное упражнение или инструкцию. Также важен индивидуальный подход к ребенку с тяжелыми множественными нарушениями и расстройством аутистического спектра, некоторые описанные этапы растягиваются на несколько месяцев занятий, т.к. есть индивидуальные ограничения в восприятии. Иногда дети очень долго привыкают к материалу, исследуют его через все органы чувств.

Глина помогает актуализировать на символическом уровне и эффективно отреагировать гнев, агрессию, страх, тревогу, вину в социально приемлемой форме. Процесс манипуляции с глиной носит терапевтический характер. Глинотерапия позволяет отреагировать, осознать и переработать травматический опыт; это безопасный способ разрядки разрушительного поведения. Этот метод опирается на здоровый потенциал психики, прибегает к ресурсам, способствует обучению новым моделям поведения и развитию самоидентичности. Что в свою очередь помогает ребенку социализироваться,

ощутить контакт с собственным «Я», дифференцировать свои чувства и ощущения, следовательно, осваивать образовательные программы в полной мере.

Этот метод эффективный, трансформируемый (возможность варьирования этапов, инструментов и подбора упражнений в зависимости от задач и возможностей ребенка) экологичный, требует малых финансовых и подготовительных затрат, способствует гармонизации внутреннего состояния ребенка.

Литература

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.
2. Ветлугина Н.А, Держинская И.Л., Комиссарова Л.Н. и др.
3. Бетенски, Мала Гитлин. Что ты видишь? [Электронный ресурс]: новые методы арт-терапии: [пер. с англ.] / Мала Бетенски; [пер. с англ. М. Злотник ; под ред. С. Пьянковой]. – Электронные данные (1 файл: 138 Мб). – Москва: Эксмо-Пресс, 2002 – 251 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Грабенко Т. М. Практикум по креативной терапии. [Текст] / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева Т. М. Грабенко - Санкт-Петербург: Речь, 2003.- 395 с.
5. Окландер В. Окна в мир ребенка: руководство по детской психотерапии [Текст] / В. Окландер - Москва: Класс, 2007.- 408с.
6. Окландер В. Скрытые сокровища [Текст] / В. Окландер - Москва: Когито-Центр, 2016.- 269 с.
7. Селигман, М. С. Обычные семьи, особые дети: [пер. с англ.] / Селигман М., Дарлинг Р. — М.: Теревинф, 2007. — 368 с. — (Серия «Особый ребенок»)
7. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст] / Семаго Н.Я., Семаго М.М. - М.: АРКТИ, 2000. — 208 с.

Самооценка социальной значимости школьного проекта как инструмент саморазвития

Манасихина О.Н.,
СРОО «Здоровые люди»
г. Екатеринбург

Одной из привлекательных и результативных форм совместной деятельности для детей и взрослых является проектная деятельность. Что такое школьный проект? Есть много определений проектов по видам, формам деятельности. Но объединяет понимание, что школьный проект в первую очередь – социальный проект, независимо от его составляющей (научной, или практической, исследовательской). И результатом проектной деятельности должно стать построение сообщества, вокруг школы, создание стартовой площадки для обучающихся, на которой они смогут сформировать собственное видение будущего и профессионального в том числе.

В мире, который так быстро меняется, профессиональное будущее учеников с особыми образовательными потребностями – важный вопрос. Как ребятам сориентироваться в этом мире? Среди множества рекомендаций и практик по выстраиванию профориентационной работы мы почти не находим опыта работы по профессиональному самоопределению, выстраиванию профессионального будущего, стратегии развития компетенций учеников (и это касается не только ребят с ОВЗ). Практически нет материалов по формированию объективной самооценки учащихся, которая, конечно, не является ответом на все вопросы. В данной статье я продемонстрирую наш опыт, попытки формирования активной позиции молодых людей по отношению к своему профессиональному будущему через оценку собственных проектов с применением практического инструмента по измерению социального воздействия результатов проектной деятельности. Вся работа состояла из трех этапов: 1) знакомство с технологиями Умных городов и трансформацией профессий (рабочих профессий); 2) создание, визуализацию собственных проектов подростков и 3) самооценку социального воздействия результатов их деятельности. На всем протяжении работы с учащимися мы знакомились с профессиональными конкурсами и рассматривали роль конкурсов в профессиональном самоопределении.

Осознав суть профориентационного разрыва (по аналогии с понятиями цифровой, информационный разрыв), мы поставили перед собой задачу определить компетенции и навыки будущего, которые востребованы уже сегодня; создать условия для знакомства ребят с миром, в котором мы живем, и осознать, оценить место и роль в этом мире. Мы вступили в рыночную экономику. Профессиональными ориентирами стали: компетенции будущего, цели устойчивого развития; в то же время идет запрос на навыки в самообслуживании, коммуникативные, эмпатию, связанные с трансформацией профессий. Так что же нужно знать и уметь в новом сложном мире? Для такого познания мы разработали цикл мероприятий, объединенный под названием «Умные решения в городах и селах». Программу опробовали с сотрудниками и учащимися ГБОУ СО «ЦПМСС «Эхо» (Центр психолого-медико-социального сопровождения) и участниками регионального этапа Чемпионата «Абилимпикс». Получили подтверждение заинтересованности ребят,

готовности к познавательной деятельности в области современных профессий. Победитель в категории «школьники» - компетенции «Интернет вещей», в командном зачете занял второе место в соревнованиях junior skills компетенции Интернет вещей. В СОШ №142 (пос. Горный щит) реализован инклюзивный проект Зеленый сад и проведена оценка социального воздействия проекта. Следующий этап – развитие инклюзивной сущности проекта и развитие взаимоотношений с отраслевыми партнерами. Таким образом, мы готовы утверждать, что проложили мостик от профориентации к профессиональному самоопределению через построение образа профессионального будущего. В 2021г. мы инициировали Открытый чемпионат «Агро.Бизнес.Старт» по решению задач Агропромышленного комплекса. Чемпионат вошел в план мероприятий Министерства просвещения РФ в 2022г. 32 региона уже подтвердили свое желание принять участие. Одна из категорий участников – инклюзивные команды.

Рассмотрим мероприятия, которые входят в программу.

1. *Проектная мастерская «Умные города и села»* Не каждый взрослый сможет объяснить, о чем идет речь. И мы решили дать школьникам возможность погрузиться в этот мир. Шаг1: краткое знакомство с понятиями Умный город; интернет-вещей. В сценарии работы учитываются формы групповой работы в зависимости от аудитории, возраста, нозологии: от самостоятельной работы с выгрузкой файлов и голосованием до технологий групповой работы: «Аквариум», «Дебаты», «Мировое кафе». Для осознания ребятами сухих терминов, сути технологий, мы обсуждаем понятные примеры: прокат самокатов, доставка еды, умный полив, прогноз погоды, умные весы и холодильник.

2. Мы обобщили накопленный опыт и разработали *учебно- методический комплекс «Умные технологии Умной планеты»*: Программы разрабатывались при поддержке Фонда президентских грантов в рамках проекта «Зеленая волна технологиям будущего» и в перечень вошли: «Курс повышения квалификации для педагогов», Олимпиада по решению задач «Интернет вещей», практикум. Сейчас идет программа Умное производство, которая позволяет познакомиться с реальными предприятиями, где эти технологии применяются: Швейное производство, Додо пицца, Ростелеком, Тепличное хозяйство, ЖКХ. Работу мы проводим с использованием конструкторов Интернет вещей МГБот. Для работы с учениками с ОВЗ необходима предварительная подготовка как для детей, так и для взрослых. С детьми мы стараемся расширить восприятие новых терминов, словарный запас.

3. *Проектная мастерская «Разработка социального проекта. Технология- дизайн-мышление.* Результат участия в мастерской – готовый прототип, приложения проекта. Социальное проектирование мы рассматриваем как одну из важнейших компетенций в социализации и профессиональном самоопределении. Шаг1. Выбираем из предложенных образов персонаж, которому хотим помочь; 2 – выбираем сюжет, который можем использовать для решения проблемы 3 – формируем идеи для решения задач, 4 – рисуем эскизы страниц приложения; 5 – представляем свой проект, используя прототип (связанные эскизы) аудитории.

И, наконец, проводим самооценку социального воздействия проекта (Цикл воздействия). Ребята в диалоге с членами других команд, экспертами, рассуждают о ходе проекта, выясняют мнение целевой аудитории. Приведу пример такой работы на основе проекта по оформлению пришкольной

территории. В проекте участвуют ребята всей школы и учителя – предметники. В результате проекта создан дизайн – проект территории, выделены участки: цветник, теплица, спортплощадка, места для отдыха. Приступив к самооценке социального воздействия проекта, ребята сначала ответили на вопрос – мы это сделали, что мы получили. Первые ответы – получили оценку по проектной деятельности. В ходе дальнейших рассуждений ребята осознали результаты проекта по отношению к себе как к авторам: стало интересно играть в футбол – начали приходить болельщики, потому что стало красиво; появились скамейки и можно посидеть после уроков. Дальнейшие рассуждения привели к осознанию, что школьная территория стала притягательной для жителей: выделена новая целевая аудитория: бабушки, которые принесли рассаду в школу. Ребята получили новые знания и стали «серебряными волонтерами» (статус не закреплен). Участники отметили удовлетворенность аудитории. Отзывы родителей: «мы пораньше приходим с младшими детьми, потому что есть, что посмотреть и где посидеть»; детей – «интересно что там растет в теплицах»; участников проекта – «мы попробовали собственный урожай, вкусно». Уже на этом этапе работы учащиеся отметили, что, оказывается, работа, которую они проделали, нужна и другим. Они знали, что людей, которые приходят на территорию школы, стало больше. Но осознание, что это – результат их деятельности, пришел только после проведенной работы, по оценке социального воздействия проекта. На этом этапе мы провели ретроспективу проекта и получили новые выводы – учащимся стало приятно, что они могут передать проект для продолжения младшим школьникам, могут еще успеть (в 11 классе) помочь им разобраться – как что делать.

На этом этапе работы еще оставались сомнения, кому же, кроме школы, это принесет пользу. И мы перешли к вопросам, касающимся более широкого охвата, категориям, которые ранее не рассматривались как целевая аудитория. Спонсоры: кто помогал проекту, как была получена помощь, что спонсоры получили от проекта. Местная администрация – почему муниципалитет приводит в школу делегации, кто эти люди. Такая работа, расширение осознания ребят, значения вложенного труда и полученных результатов позволяет обучающимся ощутить себя частью сообщества, критично оценить собственный вклад в проектную деятельность, нужность себя в проекте.

В школе учатся 15 % ребят с ОВЗ и инвалидностью. И в работе принимали участие все дети. Организация учебного процесса построена таким образом, что все ученики включены «по способностям» и «по потребностям». Школьный проект, объединенный одной идеей, дал возможность каждому участнику найти свое место, каждому была предложена особая роль: надо было и работать с конструкциями и делать эскизы и программировать. И при оценке воздействия, на первом этапе, обсуждалось, а как ребята использовали труд друг друга. Такая организация работы позволила уйти от оценочных суждений «хорошо» или «плохо»: речь шла только о том, «как результаты повлияли на мою жизнь, на жизнь окружающих». Проведенная работа по самооценке проекта позволила ощутить значимость собственной деятельности.

Литература

1. Коротаяева, И.С. Образовательный онлайн-хакатон по Интернету вещей как интерактивный метод обучения и профориентации школьников / Коротаяева И.С., Манасихина О.Н., Исаков Д.Н. // Сборник статей IX Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с

международным участием в рамках Петербургского международного образовательного форума (23.03.2021 – Санкт-Петербург). С. 245-248

2. Об организации проведения субъектами РФ в 2019-2024годах пилотной апробации проектов социального воздействия. Постановление Правительства РФ от 21.11.2019г. № 1491 [электронный ресурс] // режим доступа: <https://base.garant.ru/73080288/>
3. Об утверждении Программы «Цифровой Казахстан» Постановление Правительства Республики Казахстан от 12 декабря 2017года № 827 [электронный ресурс] // режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1700000827>
4. Романенкова, Д. Ф. Конкурсы профессионального мастерства как средство профессиональной и социальной адаптации инвалидов и лиц с ОВЗ / Д.Ф. Романенкова // Вестник факультета управления СПбГЭУ, - 2017. № 1. С. 603-607.

Программа психолого-педагогической диагностики в рамках психолого-педагогического консилиума школы

Мандрыка С.А.,
МБОУ «СШ40»,
г. Нижневартовск

На сегодняшний день тема обучения, воспитания и развития детей с особенностями является очень актуальной. Мы рассмотрим вопрос сопровождения детей с ОВЗ в условиях школы с практической точки зрения. В образовательных учреждениях существуют психолого-педагогические консилиумы (далее ППк), целью которых является создание оптимальных условий обучения, развития, социализации и адаптации обучающихся, посредством психолого-педагогического сопровождения.

Перечень основных задач ППк может зависеть от конкретного учреждения. Зачастую к основным задачам ППк относят следующие:

- выявление трудностей в освоении образовательных программ, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведении обучающихся для последующего принятия решений об организации психолого-педагогического сопровождения;
- разработка рекомендаций по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся;
- консультирование участников образовательных отношений по вопросам актуального психофизического состояния и возможностей обучающихся; содержания и оказания им психолого-педагогической помощи, создания специальных условий получения образования.

Для того, чтобы сопровождение детей с ОВЗ было эффективным, следует правильно диагностировать и получить документальное подтверждение наличия той, или иной нозологии у ребенка.

Руководствуясь логикой цели и задач деятельности ППк, мы в своей работе используем программу психологической диагностики ППк. Потому как диагностические данные – неотъемлемая часть функционирования всей системы сопровождения. Эти данные необходимы для составления психологического портрета ребенка, определения путей и форм оказания помощи детям, для выбора средств и форм психологического сопровождения в соответствии с присущими особенностями развития и общения.

Цель программы: психолого-педагогическое изучение обучающегося, выявление индивидуально-психологических особенностей, для оценки актуального состояния, представление прогноза дальнейшего развития, разработка рекомендаций, определяемых задачами обследования.

Использование данной программы позволяет сделать деятельность специалиста организованной и эффективной. Структура программы представлена двумя основными блоками:

1. Перечень нозологий и их особенностей;
2. Диагностический инструментарий и протоколы исследования.

В своей работе, при проведении психолого-педагогической диагностики, мы придерживаемся следующих принципов диагностики нарушенного развития (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, С.Д. Забрамная):

- *Принцип комплексного подхода;*

- Принцип целостного изучения ребенка;
- Принцип динамического изучения;
- Принцип гуманности.

Принцип комплексного подхода к диагностике отклоняющегося развития предполагает участие в обследовании различных специалистов для обеспечения всестороннего изучения и анализа особенностей развития ребенка, вскрытия причин и механизмов возникновения того или иного отклонения.

Принцип целостного, системного подхода основывается на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов психики. нацелен на выявление иерархического строения отклонений развития. Системный анализ в процессе психолого-педагогической диагностики позволяет не только выявить отдельные нарушения, но и установить взаимосвязи между ними, иерархию выявленных нарушений, т.е. установить соотношение первичных и вторичных отклонений, а, следовательно, адекватно выбрать стратегию коррекционной работы.

Принцип динамического подхода к изучению ребенка с нарушением развития предполагает прослеживание изменений, которые происходят в процессе его развития с учетом: – возрастных особенностей ребенка при организации обследования, выборе диагностического инструментария и анализа результатов изучения; – текущего состояния ребенка; – возрастных качественных новообразований и их своевременную реализацию.

Принцип гуманности – основной принцип психодиагностики, заключается в том, что в процессе диагностики следует учитывать права и интересы ребенка и человека. Весь процесс призван помочь человеку, а не навредить.

Для того, чтобы психолого-педагогическая диагностика была результативной, необходимо иметь представление о нозологиях детей с ОВЗ, а также об особенностях нозологий.

Условно, можно выделить наиболее распространенные нозологии:

- Нарушение зрения
- Нарушение слуха
- Задержка психического развития (ЗПР)
- Нарушение интеллектуального развития
- Тяжелые нарушения речи
- Нарушения опорно-двигательного аппарата
- Расстройство поведения и общения
- Комплексное нарушение развития.

Представление педагога-психолога на ребенка имеет общепринятую форму, что существенно помогает в работе. Самой значимой частью этого документа является заключительная часть, выводы. И очень важно, чтобы в выводах просматривались те затруднения, которые испытывает конкретный ребенок в процессе освоения образовательной программы. Другими словами, необходимо описать состояние ребенка, ориентируясь на процесс обучения и рассматривая особенности развития с точки зрения необходимости освоения образовательной программы, исходя из того факта, что многие нарушения, вызванные проблемами здоровья, преодолеваются в результате образовательной и коррекционно-воспитательной работы школы.

Вышесказанное формирует принципы подготовки психологических заключений ППк:

1. Принимать общую цель направления ребенка на ТПМПК (например, определение образовательного маршрута).

2. Нести персональную ответственность за собственные диагностические выводы.

3. Исследование проводить строго с учетом особенностей состояния ребенка (например, исключить длинные устные инструкции для детей с нарушением слуха и т.п.).

Также на результативность всего исследования большое влияние оказывает выбор специалистом диагностического инструментария. При выборе методов и методик диагностики следует обращать внимание на валидность каждой методики, на то, какие ограничения она имеет, для какого возраста разработана, на соответствие предназначения методики целям исследования. Поэтому во второй части программы представлен перечень валидных, апробированных методик, которые распределены с учетом возраста испытуемых, и их нозологических особенностей. Для формирования комплексного, целостного представления об особенностях исследуемых обучающихся, диагностируются особенности аффективно-личностной сферы, работоспособности, восприятия, внимания, памяти, мышления.

Таким образом, использование подобной программы в работе позволяет специалисту быстро и эффективно проводить психолого-педагогическую диагностику детей с ОВЗ. А включенные в структуру данной программы диагностические протоколы, которые дают возможность хранить результаты исследования в единой форме, в одном месте, отслеживать развитие ребенка в динамике.

Литература

1. Алимбаева, А.Ж. Методические рекомендации, содержащие примерные заключения ПМПК, учитывающие различные нозологические особенности несовершеннолетних [Электронный ресурс]: методические рекомендации / сост. А. Ж. Алимбаева, В. С. Городицкая, С. А. Мельникова, Е. Ю. Шеногина, под общ.ред. И. А. Журавлевой // Ханты-Мансийск: Институт развития образования, 2020. – режим доступа: <https://rosuchebnik.ru/material/klassifikatsiya-detey-s-ovz/>
2. Вахрушев, С. В. Психодиагностика учителем трудностей в обучении младших школьников / С.В.Вахрушев. - Москва, 1996- Дисс. . канд. психол. наук,- 210 с.
3. Витцлак, Г. Основы психодиагностики / Г. Витцлак. //Психодиагностика: теория и практика.- М.: Прогресс, 1986,- С. 27- 103.
4. Городицкая, В.С. Методические рекомендации по совершенствованию деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи в части комплексного сопровождения детей-инвалидов, обучающихся в муниципальных общеобразовательных организациях [Электронный ресурс]: методические рекомендации / сост. В. С. Городицкая, И. А. Журавлева // Ханты-Мансийск: Институт развития образования, 2021. – 36 с. [URL] – <https://clck.ru/eMUay>
5. Городицкая, В.С. Методические рекомендации по совершенствованию деятельности центров психологопедагогической, медицинской и социальной помощи в части комплексного сопровождения детей-инвалидов, обучающихся в муниципальных общеобразовательных организациях [Электронный ресурс]: методические рекомендации / сост. В.

С. Городицкая, И. А. Журавлева; автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования». – Ханты-Мансийск: Институт развития образования, 2021. – 36 с. - режим доступа: <https://clck.ru/eMUUM>

6. Городицкая, В.С. Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями слуха и зрения при проведении обследования ПМПК [Электронный ресурс]: методические рекомендации // под общ. ред. И. А. Журавлевой, авт. - сост.: В. С. Городицкая [и др.] ; Ханты-Мансийск : Институт развития образования, 2021. – 61 с. - режим доступа: <https://clck.ru/eMUa7>

Современные исследования и подходы к оказанию помощи детям, подросткам и молодежи с РОП

Маханек М.А.,
БМАОУ СОШ №9,
г. Березовский

В Российской Федерации образование детей с различными образовательными потребностями является инновационным. Понятие «дети с особыми образовательными потребностями» до недавнего времени рассматривалось как категория детей, юридически определяемых как дети с ограниченными возможностями здоровья – дети с ОВЗ [3]. Сегодня термин «особые образовательные потребности» проходит дифференциацию и данные потребности выделяют у одаренных детей, детей с нарушениями в поведении, педагогически запущенных детей, детей, имеющих потребность в индивидуальных образовательных маршрутах, леворуких детей, детей, говорящих на другом языке, принадлежащих к другим культурам, религиям и многих других.

Несомненно, к детям, имеющим особые образовательные потребности, необходимо применять в обучении индивидуальные подходы.

Индивидуальный подход – это психолого-педагогический принцип, в котором постулируется важность для обучения и воспитания учета индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Конечно, индивидуальный подход придает сложность работе учителя, потому что педагогу приходится быстро переключаться с одного уровня на другой. А если в классе несколько учеников с разными образовательными потребностями, то может увеличиться время бездействия обучающегося. Однако, несмотря на сложности, индивидуальный подход осуществляется в той или иной мере во всех существующих технологиях, особенно в проектном, продуктивном обучении.

Основной проблемой у детей с РОП выступает дезадаптация. Многими людьми дезадаптация воспринимается как порок воспитания или психического развития. Знание настоящих причин, видов и проявлений этого негативного личностного отклонения поможет своевременно решить проблему.

Социальная дезадаптация проявляется в нескольких основных видах:

1. Нарушение норм морали, искажение основных понятий о ценностях и правилах поведения в обществе.
2. Асоциальные формы поведения, девиантное поведение, которое наносит вред не только окружающим, но и самому девианту.
3. Деформация системы внутренней регуляции индивида, деформация социальных установок, потеря мотивации в деятельности, дальнейшем развитии, самосовершенствовании.

В связи с вышесказанным, считаю, что помимо индивидуального подхода в обучении, педагогу целесообразно включить в деятельность

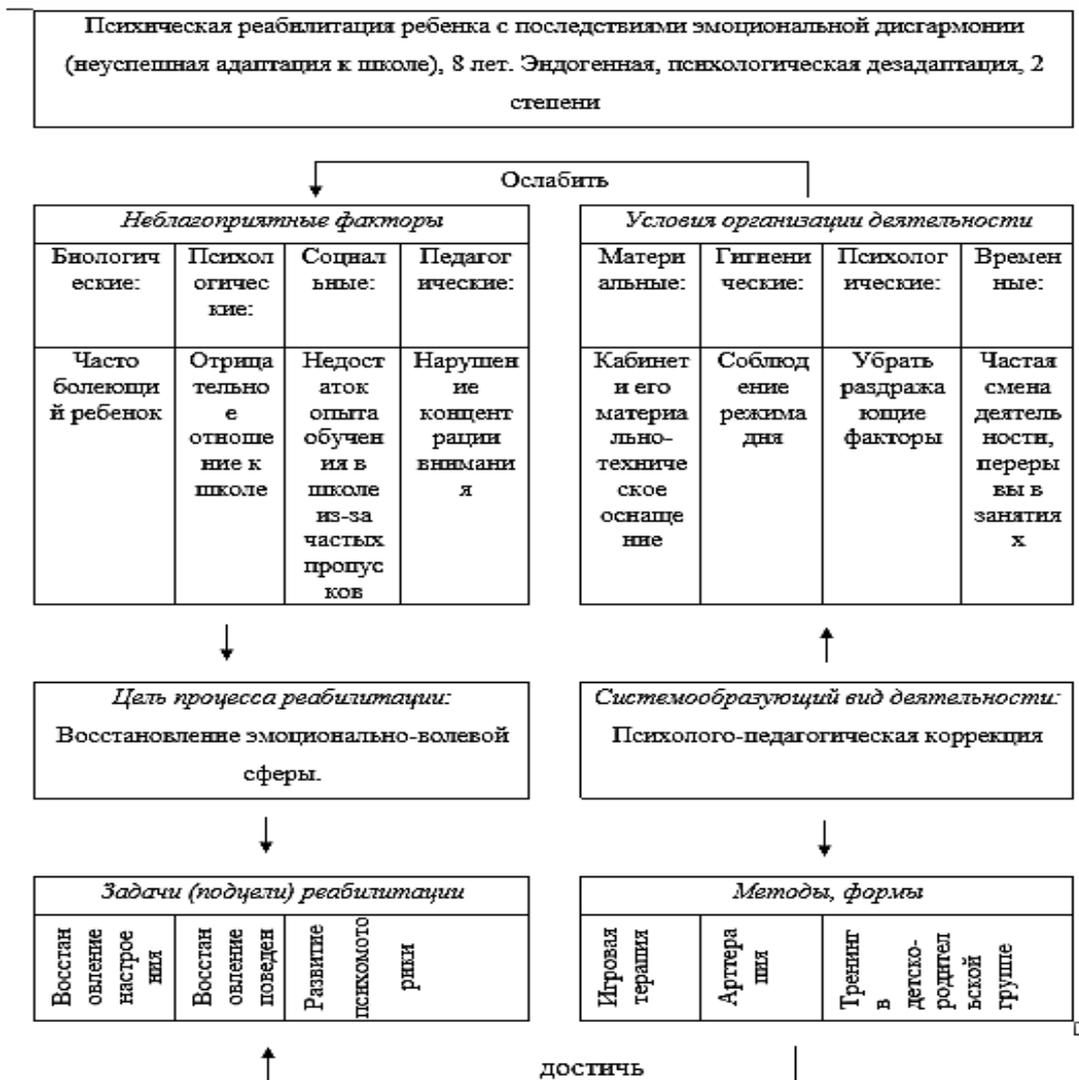


Рисунок 1. Модель психологической реабилитации

работы с детьми с РОП мероприятия педагогической реабилитации. Педагогическая реабилитация – система мероприятий воспитательного и образовательного характера, направленные на возможность детей с РОП овладеть необходимыми знаниями, умениями и навыками. Ожидаемым результатом педагогической реабилитации выступает уверенность ребенка в собственных возможностях и установку на активную самостоятельность.

Рассмотрим педагогическую реабилитацию на примере модели реабилитационного процесса, предложенной Зубковой Т.И. [2], кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры профессиональной педагогики и психологии РГППУ г. Екатеринбург. В данной модели отражена проблема, цель и задачи процесса реабилитации, условия организации деятельности, направленные на ослабление неблагоприятных факторов, методы и формы, направленные на достижение поставленных задач (Рисунок 1).

С помощью мероприятий данной модели была проведена психологическая реабилитация ребенка 8 лет, первоклассника, у которого из-за частых болезней и пропусков занятий в I четверти не произошла успешная адаптация к школе и появилась эмоциональная дисгармония. Ребенок с нежеланием шел в школу, на уроках отказывался выполнять задания, с одноклассниками не общался на

переменах, на любое обращение отвечал негативом, отказывался посещать школьные праздники и конкурсы. На вопросы и замечания учителя не реагировал или совсем отворачивался. В модели отражен процесс психологической реабилитации, указано с помощью каких условий были ослаблены неблагоприятные факторы и с помощью каких методов и форм были достигнуты задачи реабилитации.

Психологическую реабилитацию осуществлял классный руководитель с помощью педагога-психолога на протяжении II четверти. Классным руководителем были созданы все необходимые условия организации деятельности, а психолог занимался с ребенком два раза в неделю с помощью методов арт- и игровой терапии. Несколько раз в месяц проводились занятия с привлечением мамы ребенка. В середине III четверти классным руководителем были отмечены позитивные результаты реабилитации: ребенок стал более активно заниматься на уроках, перестал отказывать в выполнении заданий, стал обращаться к одноклассникам и учителю за помощью, стал общаться на переменах со сверстниками. Благодаря своевременному вмешательству и осуществлению психологической реабилитации была достигнута положительная динамика в адаптации ребенка к школе.

Литература

1. Богданова, Т.Г. Социальная адаптация, реабилитация и профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья: учеб. для студ. учрежд. высш. образования, обуч. по направл. подгот. «Спец. (дефектолог.) образование», «Психол.-пед. образование» / Т. Г. Богданова. Москва: Академия. 2014. 239 с.
2. Зубкова, Т.И. Общая характеристика классификационных признаков дезадаптации / Зубкова Т.И. Текст: непосредственный // Социальная работа на Урале: исторический опыт и современность: Межвуз. сб. науч. тр. / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург. 2001. 182 с. С. 69-80
3. Профессионально-педагогические понятия: Слов. / Сост. Г.М. Романцев, В.А, Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк; Под ред. Г.М. Романцева. Текст: непосредственный. Екатеринбург. 2005 г. 456 с.
4. Социальная реабилитация: учебник / Сост. Е.А. Берецкая, Н.Ш. Валеева, Э.Р. Валеева и др.; под ред. Н.Ш. Валеевой. Москва: ИНФРА-М. 2012. 320 с.

Методы и приемы формирования позитивного образа будущего у подростков

Медведева Е.А.,

МАУДО «Дворец детского творчества г. Челябинска»,
г. Челябинск

Все мы знаем, что человек мыслит образами. Иметь образ будущего – значит иметь ориентир, куда двигаться. Образ будущего помогает снизить тревогу или даже страхи по поводу многих жизненных ситуаций. Образ будущего даёт определённость жизни и заполняет пустоту некими смыслами. Вот почему формирование образа будущего – это одна из задач профессионального и личностного самоопределения, а также одно из направлений профилактики, которое отвечает задачам формирования психологического иммунитета подростков.

Существенной особенностью проблемы будущего является её междисциплинарность. В философии одним из важнейших вопросов является осмысление влияния будущего на бытие и сознание. Социология связывает образы будущего с реально протекающими общественными процессами. Педагогика рассматривает образы будущего как средство формирования и развития личности человека. Психологов интересует влияние образа будущего на состояние внутреннего мира и деятельность субъекта [1].

Большая роль в формировании образа будущего отводится семье и влиянию значимого взрослого.

Замечательно, если таким значимым взрослым является педагог. Поэтому, чтобы образ будущего формировался благоприятно, следует понимать – на какие личностные конструкты педагогу важно воздействовать.

В психологической науке выделяют несколько показателей, рассмотрим их кратко.

1. Ориентация на будущее (включает направленность временного вектора в сознании человека на прошлое, настоящее или будущее). Высказывание – «после нас хоть потоп», приписываемое маркизе Помпадур, хорошо демонстрирует минимальную ориентированность на будущее, как впрочем, и слова Альберта Эйнштейна: «Я никогда не думаю о будущем. Оно приходит само достаточно скоро». В противоположность им выступают афоризмы Чарльза Кеттеринга: «Я интересуюсь будущим потому, что собираюсь провести там всю свою остальную жизнь», или Джона Голсуорси: «Если Вы не думаете о будущем, у Вас его не будет» [2].

Ориентация на будущее проявляется в склонности людей к размышлениям о будущем, обсуждению различных линий вероятности. Формируется через пример значимого взрослого, эмоциональный и содержательный контент: фильмы, книги, видеоролики, через беседы о смысле жизни, о планах на будущее. В том числе через обсуждение приведённых выше афоризмов. Эффективными являются профилактические занятия, которые начинаются с письменного размышления ребят о жизни по типу «Продолжи предложения». Предлагаются фразы: «Жизнь – это...», «Жизнь даётся человеку, чтобы...», «В моей жизни плохое -..., в моей жизни хорошее - ...», «Самое дорогое в жизни для меня...». Затем разговор строится на тех тезисах, которые озвучены подростками.

2. Дальновидность и перспекция.

Дальновидность – это в некоторой степени искусственное конструирование картин будущего, её результатом служит изменение индивидуальных представлений о будущем далёком и, уже как следствие, отношения к будущему ближайшему.

Перспекция в отличие от дальновидности - осознание связи процессов настоящего с их ближайшими следствиями [2].

И перспекция, и дальновидность формируются через проектную работу, тренинги коммуникативности, личностного роста и тренинги развития креативности с обязательным условием структурированного анализа упражнений и личной рефлексии (как я чувствовал себя при выполнении упражнения, какие мысли появились, как это может быть связано с моим будущим), а также интеллектуальные тренинги по развитию умения строить умозаключения и освоение эффективных приёмов целеполагания и планирования. Психолог может использовать и рекомендовать методики: SMART, метод Эдвина Локка и Гарри Лэтэма, включающий этап планирования и определения критериев достижения цели, метод Брайана Трейси, включающий визуализацию и эмоциональное подкрепление мотивации, метод Марка Алена, предлагающий начинать работу с составления личной концепции успеха. Предложенные приёмы работы будут эффективными в индивидуальной коррекционно-развивающей работе.

3. Проективность. Это качество проявляется в активном социальном ожидании[2]. Формируется в проектной деятельности. При этом важно давать подросткам задачу учитывать не только личные планы на будущее, но и их соотнесённость с коллективными представлениями.

4. Грамотность в отношении будущего или фьючерсная грамотность как умение трезво и рационально планировать. Фьючерсная грамотность проявляется в способности думать о потенциале настоящего, дающего начало будущему, предполагает создание, развитие и интерпретацию сюжетов о возможном, вероятном и желаемом будущем. Фьючерсная грамотность – это развивающийся навык, сочетающий хорошие аналитические способности с чётким расчётом целесообразности риска [2].

Формируется навык различными приёмами: при проектировании через анализ результатов и оценку рисков, в тренингах личностного роста - с использованием приёмов сказкотерапии (это и размышление о сказках про судьбу, Долю-Недолю, и ролевые игры, и разбор кейсов по различным жизненным ситуациям). Здесь же хочется отметить про наш опыт в проведении профилактико-развивающих занятий со старшеклассниками, где на основе работы с афоризмами и сюжетами современных мультфильмов, формируется отношение к трудностям и ошибкам, осваиваются подходы к выходу из трудных ситуаций. Мы работаем с материалом таких мультфильмов как «Головоломка», «Моана», «Холодное сердце», «Храбрая сердцем», «Тайна Коко» и другими. Выбор не случаен: в сюжете есть ситуация, связанная с трудностями в общении с родителями, с личными страхами, с непониманием себя, ощущением одиночества. Занятия проходят в групповой форме, часто как интеллектуальное соревнование между рядами класса.

Говоря о профилактико-развивающих занятиях, подробнее остановимся на применении довольно известной технологии "Линия жизни". Наибольшая эффективность применения этой практики – индивидуальная беседа.

Мы предлагаем подростку поразмышлять о жизни с помощью листа бумаги. Рисуем линию жизни, отмечаем на ней несколько точек. Объясняем при этом, что какие-то события на линии жизни случились в твоём прошлом, если тебе важно, то мы их отметим, если это не обязательно, то мы начнём с точки, которая обозначает сегодняшний момент. Следует помнить, что поскольку беседа в большей степени носит задачу формирования перспективы будущего, а не терапевтические задачи, то мы работаем с зоной прошлого только в связи с прояснением задач будущего.

Сделав отметки: «сегодня», «окончание школы», возможно, «служба в армии», возможно, «колледж», «институт», «работа», «женитьба»... мы переходим к такому рассуждению. В нашей жизни всё подчинено простому закону: ПРИЧИНЫ и СЛЕДСТВИЯ. То, что происходило в прошлом – обязательно повлияет на то, что происходит сейчас и на будущее. То, что произойдёт завтра, повлияет на то, что будет послезавтра и так далее. Теперь посмотри на мой листок (рисуем на своём листе для демонстрации). Если предположить, что ты в своём сегодняшнем возрасте помимо учёбы занимаешься в кружке, например, компьютерной графики (рисуем точку – событие под отметкой сегодняшнего возраста), а ещё занимаешься с репетитором английским языком (рисуем ещё точку), кроме этого ходишь регулярно в спортзал (рисуем точку), то твоя линия жизни превращается в полосу возможностей (проводим линию параллельно первоначальной линии жизни и штрихуем полосу). И если в твоей жизни в будущем возникнет ситуация, когда, например, ты захочешь попасть на престижную работу, подашь резюме, в котором укажешь все свои приобретённые навыки. И окажется, что в международной компании твой английский язык будет очень важен, для работы в творческой команде пригодятся твои навыки компьютерной графики, а ещё в коллективе любят активный досуг, и твоё увлечение спортом совпадает с их увлечениями.

Теперь посмотри, если у тебя нет этого события в твоём настоящем (зачёркиваем один кружочек), то твоя полоса возможностей становится уже, нет второго события – полоса ещё уже, нет третьего – полоса сужается до линии (рисуем наглядно). Согласен, что приятнее иметь полосу возможностей, а не только линию? Согласен, что самое полезное – это попробовать создавать какие-то события сейчас, чтобы они положительно повлияли на будущее? (проводим круглую стрелочку от настоящего к будущему)

Давай попробуем увидеть картинку твоего будущего: каким ты себя представляешь? Может быть: весёлым, счастливым, обеспеченным? В окружении друзей, семьи, детей? От этого образа будет зависеть план действий в настоящем.

Пробуем выяснить про образ будущего некоторые опорные моменты, объясняем, что эту картинку про будущее человек может развивать, менять, или полностью от неё отказаться, но делать это осмысленно. Сейчас важно принять из этой картинки наиболее привлекательные моменты, чтобы поработать с ними.

Возвращаемся к листочку подростка. Просим его нарисовать круглые стрелки от дня сегодняшнего к событию «окончание школы». А под линией жизни на этот период записываем действия, которые нужно попробовать подростку в этот период: найти и освоить онлайн курс, начать формировать электронную папку информации о профессиях, попробовать в каникулы поработать в определённом месте, оценить привлекательность этой профессии,

записаться на тренинг общения, пройти виртуальный тренинг креативности. Когда список сформирован, мы помогаем подростку конкретизировать эти действия. Ручкой другого цвета делаем стрелочки и пометки: где искать курсы или программы дополнительного образования, как задать поиск информации про профессии, что можно найти в атласе профессий будущего, как структурировать эту информацию, где проводятся тренинги общения и креативности, где возможны профессиональные пробы, что может узнать сам подросток, а в чём нужно попросить помощи у родителей.

На этом же листочке можно поработать с формированием личностных качеств. В левом верхнем секторе листа можно выписать личностные качества, которые пока слабо проявляются, но разговор показал, что они необходимы для будущего (навык публичного выступления, уверенность и пр.). Рекомендации по саморазвитию подросток записывает сам в правом верхнем секторе листа (в зоне будущего), либо с его разрешения записи тезисов делает психолог (это могут быть краткие записи шагов по развитию самооценки, названия приёмов саморегуляции и других техник).

Таким образом, подросток уходит с беседы с визуальной схемой, которая побуждает его проводить анализ связи настоящего и будущего, побуждает размышлять о собственной ответственности за то, что он хочет получить в жизни, а также с примером конкретных действий.

Литература

1. Агафонова, Е.Б. Особенности образа будущего у подростков из неполных семей различного типа : Дис. канд. психол. наук : 19.00.13 / Е.Б.Агафонова. - Владивосток, 2004. - 152 с.
2. Желтикова, И.В. Исследования будущего и место в них концепта «образ будущего» // Философская мысль. – 2020. – № 2. – С. 15 - 32.

Особенности арт-терапии и ее применение в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ

Мерзлякова М.В.,
МБУ ДО – центр «Лик»,
г. Екатеринбург

В Российской Федерации более 1,25 миллиона обучающихся сограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Реализация политики Российской Федерации в сфере образования обучающихся с ОВЗ продолжает формироваться по двум приоритетным направлениям: развитие системы инклюзивного образования и одновременно поддержка и развитие существующей сети отдельных образовательных организаций [1].

Дети с ОВЗ — это дети в возрасте от 0 до 18 лет, имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания. Проведение занятий с детьми с ОВЗ требует бережного и чуткого подхода. Традиционно при работе с детьми с ОВЗ 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.

Арт-терапевтический метод, который посредством творческой деятельности даёт ребёнку комфортное эмоциональное самочувствие и улучшение психологического здоровья обеспечивает бережный и чуткий подход, необходимый таким детям.

Арт-терапия – это специализированная технология, основанная на искусстве, в первую очередь изобразительной и творческой деятельности. Выражение себя через искусство является безболезненным способом выражения чувств [5, с. 48].

Технология арт-терапии способствует снятию напряжения, пробуждению внутренних жизненных сил, активизирует внутренние личностные ресурсы, облегчает социальную адаптацию, способствует формированию межличностных навыков [6, с. 43].

Эффективность использования арт-терапевтических технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ доказана многими педагогами, в частности, Е. А. Медведевой, которая говорит о лечебном и коррекционном воздействии как на физиологические процессы организма, так и на психоэмоциональное состояние. [2, с. 16]. Л. Д. Лебедева говорит о результативности применения данной технологии по свидетельствам участников, которые выражают устойчивое желание посещать занятия, проявляют высокую степень искренности и открытости, а также имеют положительные результаты [8, с. 67].

Цель проведения занятий с элементами арт-терапии — это коррекция внутренних психологических конфликтов, проблем эмоционально-личностного развития, коммуникации и социализации детей с ОВЗ.

Применение арт-терапии способствует решению следующих задач:

- созданию положительного эмоционального настроения;

- активизации внутренних ресурсов, в том числе памяти и работоспособности;
- созданию новых мотивов, установок, закрепление их в реальной жизни с помощью творческой деятельности;
- развитию познавательной и эмоциональной сферы;
- повышению адаптационных способностей ребенка к повседневной жизни;
- снижению утомления, негативных состояний и их проявлений.

Основной принцип арт-терапии — безоценочное одобрение творческой деятельности. Именно безоценочное отношение и безусловное принятие ребенка в процессе занятий создают атмосферу доверия и понимания, необходимую для достижения намеченных целей. Главное отличие заключается в том, что применение арт-терапевтических технологий не учит, как правильно рисовать или лепить, а создает игровое пространство для самовыражения, раскрытия творческого потенциала, создания своего неповторимого мира, для развития познавательных процессов и самопознания.

Существуют две формы проведения занятий по арт-терапии: активная и пассивная. Активная форма предполагает создание собственных творений: рисунков, рассказов, поделок и т.п. Пассивная форма включает в себя восприятие произведений искусства и возможность осознать и выразить свои чувства с помощью этих произведений.

В активной форме арт-терапии есть несколько основных методик для детей различной возрастной категории. Эти упражнения универсальны, безопасны и доступны [4, с. 221-223]. Например:

«Каракули».

Для этого требуется: бумага, карандаши (ручки/фломастеры). На бумаге дети рисуют всевозможные «каляки-маляки» (черточки, полоски, кружочки, линии, точки, волны и т. д.), а затем педагог пытается понять, что изобразил ребенок. Вместе с ребенком в рисунок можно добавить какие-то детали, выделить их цветом или штриховкой.

«Рисование песком».

Для этого необходимы: коробка с песком или песочница. Можно использовать так называемый «умный» песок (кинетический). В процессе занятий дети создают песочные картины и лепят фигуры с помощью формочек. У детей развиваются тактильные ощущения, с их помощью дети становятся более раскованными и учатся самовыражаться.

«Монотипия».

При помощи различных красок — туши, акварели, жидко разведенной гуаши или чернил на какой-нибудь поверхности, которая не впитывает краску, наносится изображение в виде разводов, пятен, черточек или линий. Затем на разрисованную поверхность сверху накладывается чистый лист бумаги и прижимается по всей поверхности. Получившийся на приложенном листке рисунок рассматривается и анализируется, при необходимости можно дорисовать нужные детали и добавить цвета.

«Рисование натуральными материалами»

С помощью сухих листьев или сыпучих продуктов (рис, гречка, пшено, манная крупа и т. д.) и природных материалов (шишки, желуди, веточки) и клея ПВА можно создаются аппликации. Клей выдавливается на листок бумаги, нанося при этом рисунок. Сухие листья можно растереть между ладонями и рассыпать получившиеся частички над рисунком, нанесенным клеем. Частички,

которые не приклеились, можно стряхнуть. Работы обсуждаются, что способствует развитию воображения и познавательной активности.

«Рисование пальцами».

Для изображения рисунков краску нужно наносить ладонями и пальцами. Для этого от ребенка не требуется развитой мелкой моторики. Рисовать руками и ладонями можно по-разному: размашистыми или круговыми движениями или наоборот, точечными, прерывистыми. Изображение тонких линий и мазков от толщины пальцев не зависит. Такой способ создания рисунка всесторонне показывает индивидуальность ребенка. В процессе такой игры эмоции ребенка выражаются в общественно доступной форме. Также, в некоторых индивидуальных случаях, можно усложнять задачу, предлагая незаконченные рисунки, детали на которые можно добавлять только пальцами, ребром ладони, целой ладонью, кулаком (листья на деревья, пятнышки мухомору, щупальца осьминогу и т. д.). Здесь внимание должно быть сконцентрировано на цвете и выбранных ребёнком способах «дорисовки».

«Рисование предметами окружающего пространства».

Для этого можно использовать: губки для мытья посуды, смятую бумагу, различные геометрические фигурки, резиновые игрушки, палочки, трубочки, зубные щетки, коктейльные соломинки, зубочистки, колпачки от шариковых ручек, ватные палочки и так далее. Всегда приветствуется инициатива ребенка использовать оригинальные предметы для рисования. Можно предложить детям самим выбирать из набора предметов именно тот, которым хочется рисовать. Это развивает стремление к самовыражению.

«Рисование на мокрой бумаге».

На заранее смоченной водой бумаге может получиться необычное изображение. Ребенку это доставит не только удовольствие, но и много положительных эмоций, когда он будет наблюдать, как растекаются и смешиваются краски, что будет способствовать нормализации эмоционального состояния и развитию эмоционального интеллекта. [10]

Данные виды арт-терапевтических техник можно сочетать в рамках одного индивидуального занятия (терапевтической сессии) или в групповой работе. Групповая работа дополнительно позволит детям в комфортной обстановке отрабатывать коммуникативные навыки и способствовать социализации.

Особенности арт-терапии позволяют осуществлять коррекционно-развивающую работу с детьми с ОВЗ более эффективно. Ее применение возможно в коррекции отклонений и нарушений личностного развития, в использовании внутренних ресурсов детей с ОВЗ, особенно механизмов саморегуляции, что способствует развитию познавательной активности и положительно сказывается на школьной мотивации. В процессе работы с применением данной технологии осуществляется помощь в социализации и коммуникации детей с ОВЗ, помогая ребенку чувствовать себя нужным, узнавать о себе хорошее, развивать добрые отношения с людьми и окружающим миром.

Арт-терапия и ее применение в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ - это длительный динамический процесс, сопровождающий ребенка на разных возрастных этапах и учитывающий закономерности психического развития, в связи с чем предполагается использование большого арсенала средств и методов в зависимости от возраста ребенка.

Литература

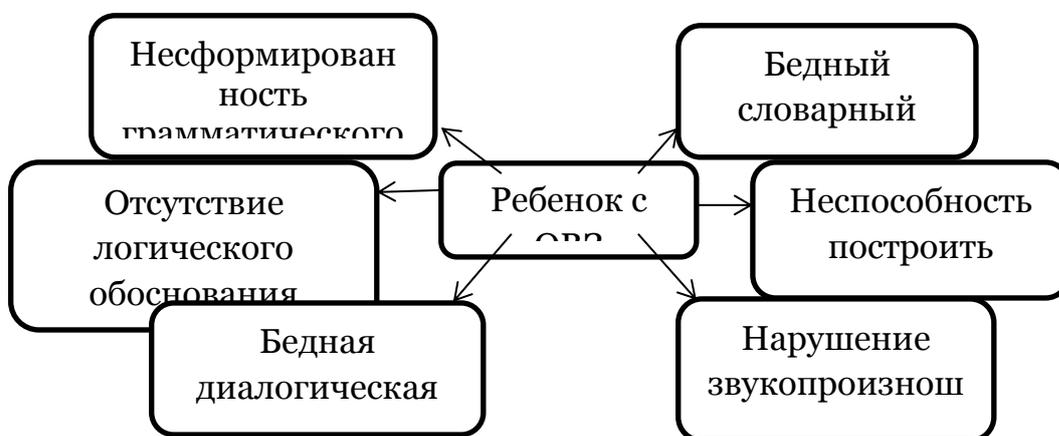
1. Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации, 2020 год.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. - М.: Академия, 2001. – 248 с
3. Бгажнокова, И. М. Общее и специальное образование: пути к взаимодействию и интеграции / И. М. Бгажнокова. - (Образовательная политика) // Вопросы образования. - 2006. - № 2. - С. 30-38.
4. Васик, Н. В. Детская арт-терапия и её использование / Н. В. Васик. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 45 (179). — С. 221-223. — URL: <https://moluch.ru/archive/179/46303/> (дата обращения: 23.03.2022).
5. Кара, Ж.Ю. Особенности Арт-терапии // Северо-Кавказский психологический вестник. -2010.- Т.8.- №3.
6. Колмыкова, С.В. Арттерапия, как один из способов обучения ребенка-инвалида // Наука и образование в жизни современного общества. -2012
7. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов врачей и специалистов, работающих с детьми/Киселева М.В.—СПб. : Речь, 2006.— 160 с.
8. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. - СПб.: Речь, 2003. - 256 с.
9. Никитин, В.Н. Арт-терапия. Учебное пособие / Никитин В.Н. —М.:Когито-Центр, 2014.—460 с.
10. <http://kurszdorovia.ru/lechenie/psihologia/detskaya-art-terapiya> (дата обращения: 23.03.2022)

Мнемотехника как средство развития связной речи у учащихся 5-8 классов с умственной отсталостью, обучающихся на дому

Миракян М.А.,
КОУ «Ханты-Мансийская школа для обучающихся с ОВЗ»
г. Ханты-Мансийск

В современной коррекционной педагогике и специальной психологии широко используются методы мнемотехники как эффективное средство развития связной речи у детей. Обладая огромным развивающим потенциалом, методы и приемы мнемотехники могут успешно использоваться в работе с детьми, имеющими различные нарушения в развитии. Применение мнемотехники действительно помогает формированию речи, расширению словарного запаса, быстрому и эффективному запоминанию учебной информации.

У детей с ограниченными возможностями здоровья (умственной отсталостью) наблюдаются:



Дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают серьезные затруднения в создании связанного контекста, самостоятельном планировании сюжета, в грамматическом оформлении речевого материала. Учащиеся с умственной отсталостью не любят пересказывать тексты, учить стихи. В связи с этим возникают отрицательные эмоции, поэтому очень важно пробудить у детей интерес к учебной деятельности. Как сформировать связную речь ребёнка, наполнить её красивыми фразами, благозвучными словосочетаниями. Как помочь ребёнку научиться коммуникативной речи. Что сделать, чтобы процесс обучения был для них занимательным, интересным, развивающим. Все ответы на эти вопросы можно найти в методике мнемотехника.

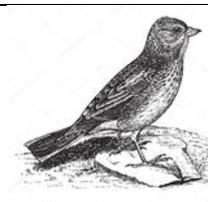
Мнемотехника – это совокупность специальных приемов и способов, которые облегчают запоминание нужной информации, увеличивают объем памяти путем образования ассоциаций. Мнемотехника – одно из самых перспективных направлений, которое позволяет развивать мышление.

Как наши дети учат стихи? В школе задают выучить стихотворение наизусть, но никто не объясняет, как это сделать. На самом деле, не очень приятное занятие. Как сделать так, чтобы сам процесс заучивания наизусть доставлял удовольствие, а не превратился в зубрежку?

Способ называется «шторка». Читаем сначала все стихотворение. Далее закрываем концовки строк и читаем, вспоминая последние слова в каждой строке. В следующий раз еще больше закрываем и вспоминаем окончание строк. В конце заучивания оставляем только первые слова в каждой строке, а продолжение воспроизводим на память.

Для заучивания стихотворения к каждой части создается мнемоквадрат, который передает его содержание, рядом с квадратом записывается аббревиатура – первые заглавные буквы каждой строчки, либо записываются те слова, которые плохо запоминаются.

С помощью такого приема запишем стихотворение А. Фет «Весенний дождь».

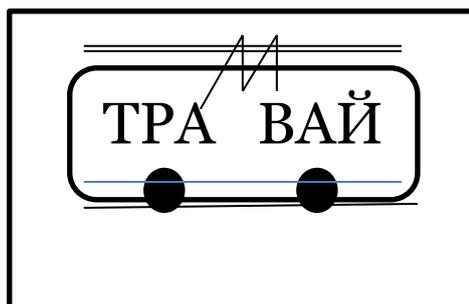
Строки стихотворения	Заглавные буквы 1-х строк	Схематическое изображение (мнемоквадрат)	Сложные для запоминания слова
Еще светло перед окном, В разрывы облак солнце блещет, И воробей своим крылом, В песке купаясь, трепещет.	Е		Разрывы облак
	В		
	И		
	В		
А уж от неба до земли, Качаясь, движется завеса, И будто в золотой пыли Стоит за ней опушка леса.	А		завеса
	К		
	И		
	С		
Две капли брызнули в стекло, От лип душистым медом тянет, И что-то к саду подошло, По свежим листьям барабанит.	Д		
	О		
	И		
	П		

Мнемотаблицы используют для обогащения словарного запаса. Схемы помогают детям самостоятельно определить главные свойства и признаки рассматриваемого предмета, установить последовательность изложения выявленных признаков; обогащают словарный запас детей.

Мнемотаблицы и опорные картинки используются при обучении составлению связного текста и пересказу. Выстраивается логическая последовательность серии сюжетных картинок к тексту, выделяются из текста фразы к каждой картинке. Далее составляется связный текст. Таким образом можно подготовить пересказ повести Ю.И. Коваля «Приключения Васи Куролесова», сказки В.А. Жуковского «Три пояса» и т.д. Во время пересказа дети видят всех действующих лиц и свое внимание концентрируют уже на правильном построении предложений, на воспроизведении необходимых лексико-грамматических конструкций в своей речи.

Замечательный способ в виде песенки учить стихи. Таким способом можно запомнить что угодно.

Используя мнемотехнику можно запоминать словарные слова. Для этого ничего не надо учить или запомнить. Как же запомнить словарное слово «трамвай». Многие дети вместо м пишут н.



Как же это сделать? Рисуем трамвай, рельсы, провода и букву м, которая изображает приемник, обводим красным цветом, чтобы ребенок лучше запомнил.

Запоминаем словарное слово «бассейн».



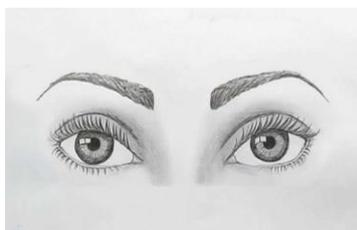
Дорисовываем сам бассейн, водичку, две буквы с-с будут поручни, лесенки, и чтобы две буквы с-с запомнились, закрашиваем их красным цветом.

Запоминаем, как пишется слово «собака». Чтобы запомнить букву о, придумываем рисунок, который связан с собакой. Например, собачью лапу, конуру, миску с едой.

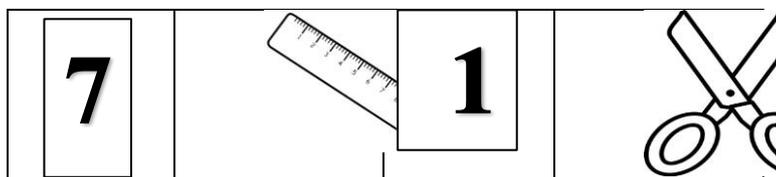


Дети с ограниченными возможностями здоровья с трудом понимают переносное значение пословиц. Чтобы закреплять понимание о жанровых особенностях произведений русского народного творчества, учить понимать переносное значение выражений можно использовать мнемодорожки по пословицам. С помощью детей создаем мнемодорожки пословиц.

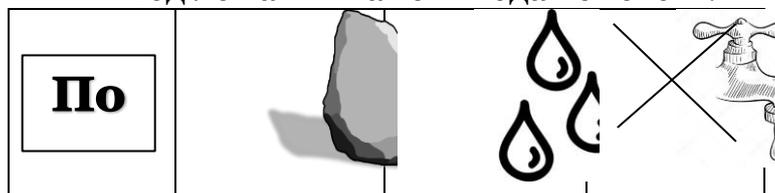
«Глаза боятся, а руки делают».



«Семь раз отмерь, один раз отрежь».



В каждую такую схему заложена определенная информация.
«Под лежащий камень вода не течет».



В разделе «Животные» (8класс) по биологии учащиеся знакомятся с многообразием животного мира и образом жизни некоторых животных; получают сведения о внешнем и внутреннем строении их организма и приспособленности животных к условиям их жизни. Для описания животного пользуемся алгоритмом:

Алгоритм «Домашние животные»		
Кто это? →	Цвет →	Части тела →
Чем покрыто? →	Голое →	Чем питается? →
Жилище →	Детёныши →	Польза человеку

Приемами мнемотехники можно пользоваться на уроках истории.

Путем образования смысловых фраз можно запомнить последовательность цветов в Российском флаге: БСК - соответствует последовательности согласных в слове "БеСКрайний". Сверху вниз: Белый-Синий-Красный.

Методов мнемотехники очень много. Если найти рациональные приемы и научиться ими пользоваться, действительно можно добиться успехов. Такими приемами можно пользоваться в любой деятельности, требующей эффективного запоминания, сохранения и воспроизведения информации. Словарный запас детей из пассивного превратится в активный. Повысится интерес и мотивация детей к данным видам учебной деятельности.

Литература

1. Давыдова, Н. С. Мнемотехника как прием в обучении связной речи обучающихся младших классов с нарушением интеллекта / Давыдова, Н. С., Криницына О. П. – 2017.
2. Зиганов, М. А. Мнемотехника: Запоминание на основе визуального мышления / Зиганов М. А., Козаренко В. А. - М. Школа рационального чтения, 2009.
3. Матвеев, С. Феноменальная память: Методы запоминания информации / С. Матвеев.- 2-е изд. – М. : Альпина Паблишер, 2013.

Развитие soft skills в ходе групповых занятий у детей с особыми образовательными потребностями (группа для детей с нарушениями интеллекта и коммуникативно-аффективной сферы)

Мягкова Ю.В.,
педагог-психолог МАУ ДО ЦСШ,
г. Екатеринбург

Оксфордский словарь определяет Soft skills, или гибкие навыки, как личные качества человека, которые делают возможным взаимодействовать с другими людьми более эффективно и гармонично. Мягкие навыки — универсальные навыки, отражающие личные качества человека: его умение общаться с людьми, эффективно организовывать своё время, творчески мыслить, принимать решения и брать на себя ответственность.

О.Е. Лебедев, доктор педагогических наук, профессор, представитель петербургской школы исследователей выделил «4 К» soft skills: коммуникативность, критическое мышление, креативность и координация. Коммуникативность (Коммуникативные навыки) — умение общаться, доносить свою мысль, слышать собеседника, договариваться. Критическое мышление — способность критически оценивать информацию, поступающую из вне, анализировать ее и проверять на достоверность, видеть причинно-следственные связи, отбрасывать ненужное и выделять главное, делать выводы. Креативность — умение нестандартно мыслить, находить неожиданные решения проблемы, гибко реагировать на происходящие изменения. Командная работа (координация) Координация — способность работать в команде, брать на себя как лидерские, так и исполнительские функции, распределять роли, контролировать выполнение задач.

Даже у детей с нормотипичным развитием soft навыки формируются позже учебных и далеко не всегда высокий уровень учебных умений и навыков коррелирует с личностными.

В социально- коммуникативной деятельности детей с диагнозами легкая умственная отсталость (ЛУО) и РАС в можно отметить снижение коммуникативно-познавательной потребности в общении. У них недостаточно сформирована речевая коммуникация и связная речь, что создает барьеры в межличностном взаимодействии. Часто такие дети либо малоразговорчивы, либо монологичны, невнимательны, не умеют последовательно излагать свои мысли, передавать их содержание, участвуют в общении часто по инициативе других, хотя понимают обращенную к ним речь. При этом в эмоциональной сфере подобное поведение может сопровождаться повышенной тревожностью, напряженностью в контакте, страхами, обидчивостью. Дети как ЛУО, так и с РАС часто одновременно добиваются внимания и отторгают его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение; не могут признать свою вину в конфликтной ситуации (доминируют защитные формы поведения в конфликтных ситуациях), не умеют самостоятельно планировать и контролировать свои действия, т.е. вместо развития произвольного поведения у них развивается ориентация на внешний контроль; вместо умения самому справиться с трудной ситуацией, дети склонны обижаться, перекладывать ответственность на других. Вступая в речевые и личностные контакты, даже

обмениваясь впечатлениями (что уже происходит с трудом), договориться о содержании предстоящей совместной деятельности как правило не удается.

Исходя из запросов общества и назревшей необходимости организации специальной помощи детям с ОВЗ в МАУ ДО Центре «Семья и школа» была разработана коррекционно-развивающая программа «Мы стараемся – развиваемся!», которая реализуется уже в течение нескольких лет. Коррекционно-развивающие занятия проходят в форме годового курса занятий с возможностью пролонгации или дублирования программы и предназначены для детей с ОВЗ, имеющих ментальные нарушения, а также для тех детей, которые не имеют статуса ОВЗ, но испытывают трудности в коммуникации и социализации, учебной деятельности.

Задачами данных занятий являются развитие коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта, развитие групповых форм взаимодействия и адекватных форм поведения в социуме, развитие психических процессов и умения решать когнитивные задачи в процессе фронтальной работы.

Структура занятий при этом стабильна и неизменна в течение всего курса занятий (годовой курс с возможностью пролонгации) и включает в себя ритуал приветствия, коммуникативный блок, блок нейрогимнастики, познавательный блок и ритуал прощания.

Решая вопросы развития soft skills применительно к детям с РАС и с ЛУО были определены следующие направления работы: развитие парного взаимодействия, развитие группового взаимодействия, развитие умения слышать партнера по общению, развитие логичности речевого высказывания, знакомство с эмоциями и развитие эмпатии, развитие произвольности поведения и психических процессов. Основная работа в отношении soft навыков ведется, безусловно, в блоках «Коммуникация» и «Нейрогимнастика», познавательный блок является вспомогательным для решения данных вопросов.

Коммуникативный блок в первую очередь направлен на развитие навыков взаимодействия. Монологичность ребёнка с РАС проявляется не только в неумении выстраивать вербальный диалог, но и невербальном взаимодействии. Дети с лёгкой умственной отсталостью также с трудом ориентируются на партнёра. Поэтому работа начинается с игр и упражнений предполагающих парную работу (вдвоём пройти, в том числе преодолевая препятствия или ориентируясь на какие-либо ограничения, что-то пронести с учётом тех или иных правил и т.д.). Такого рода задания помогают детям почувствовать партнёра на физическом, телесном уровне, при этом благодаря помощи ведущих-психологов и обсуждению результатов после окончания упражнения, у детей появляется понимание правил и вырабатываются навыки взаимодействия. Участники научаются аккуратности, осторожности в физических контактах, которая появляется как за счёт умения рассчитывать силу физического воздействия, так и за счёт осознания личных телесных границ у себя и партнёра. Также появляется ориентация на партнёра – дети научаются ждать сопартнёра или притормаживают собственную скорость, помогают друг другу. Таким образом, начальный этап работы, который занимает примерно 2-3 месяца, направлен именно на выстраивание физического образа «Я» и «не Я», личных границ. Здесь же дети учатся вербально выражать своё недовольство («мне не нравится, когда ты так делаешь», «мне не приятно»), просьбу («не делай так», «давай играть», «скажи мне», «пойдём со мной»), состояние («я не могу», «я не хочу», «я хочу»), благодаря чему начинает выстраиваться

естественный коммуникативный процесс, появляются элементарные диалоги и совместные игры.

Следующим шагом, после того как дети научились ориентироваться друг на друга в элементарной совместной деятельности является развитие вербального взаимодействия: умение обращаться с просьбой или вопросом к партнеру по общению, умение понятно излагать свои мысли и желания, умение слышать и понимать инструкцию, которую дает партнер по общению, умение договариваться и планировать совместную деятельность. На этом этапе используются игры и упражнения, в которых необходимо поменяться игрушкой, попросить игрушку, договориться о теме совместного рисунка, по очереди раскрашивать одинаковые картинки, стремясь сделать это тоже одинаково (объясняя друг другу, что и каким цветом раскрасить, дожидаясь друг друга). Также здесь могут использоваться задания с совместным собиранием постройки или картинки, где у каждого только часть деталей. В это же время предлагаются задания, в которых нужно повторить узор, движения за партнером. При этом порядок составления узора партнер объясняет вербально, движения необходимо отзеркалить. Основная сложность для детей заключается в том, что они привыкли ориентироваться на инструкции взрослого и им крайне сложно реагировать на инструкции сверстников. На этом этапе дети учатся слушать и слышать друг друга, адекватно реагировать на просьбы, организовывать элементарную совместную деятельность с партнерскими отношениями. У детей появляются навыки и привычки объяснять разными способами свои потребности, перефразировать, ориентироваться на партнера, добиваясь, чтобы их поняли.

Ещё одной немаловажной составляющей коммуникативного блока является большой цикл занятий по знакомству с эмоциями и развитию эмоциональной выразительности. Как для ребёнка с РАС, так и для детей с лёгкой умственной отсталостью характерна недостаточная дифференциация эмоций как своих, так и чужих. Дети часто путают грусть, страх и злость, часто не понимают эмоцию удивление (особенно дети с РАС). Чаще всего в их репертуаре только два эмоциональных состояния – «плохо», «плохое настроение», под категорию которого попадают все негативные эмоции и «хорошо», «хорошее настроение», куда они относят радость и удивление. Поэтому работа начинается со знакомства с основными, базовыми эмоциями (радость, грусть, злость, страх, удивление, отвращение). Дети учатся понимать данные эмоции на лицах людей, стилизованных изображениях животных, фотографиях, рисунках и пиктограммах. Кроме понимания и узнавания детям обязательно предлагаются к обсуждению эмоционально насыщенные ситуации в описании поведения и поступков героев которых, чётко прослеживаются те или иные эмоциональные состояния. Детям предлагается поразмышлять не только над тем, что чувствует тот или иной персонаж, какие эмоции испытывает, но и с чем они связаны и что будет потом. Также обсуждаемые эмоции обязательно связываются с личным опытом детей, обращаясь к которому, они могут осознать, отрефлексировать собственные эмоциональные состояния и ситуации их вызывающие.

Параллельно с пониманием эмоций ведётся работа над эмоциональной выразительностью. Детям достаточно легко удаётся выразить радость (чаще лицом, пантомимика включается сложнее), в большинстве случаев достаточно просто изображается злость и грусть, тогда как страх, удивление, отвращение крайне сглажены даже в мимике. Выразительность движений, пантомимика, голос в большинстве своём у данной категории практически не развиты. В связи

с этим в работу включаются специальные игры и упражнения, психологические этюды, в которых сначала по подражанию, а затем самостоятельно участники изображают сначала собственно эмоции, а затем разыгрывают эмоционально насыщенные мини-сюжеты. Такая работа позволяет не только снять психологические зажимы, но и за счёт установления связи с собственным телом, наблюдения и осознания телесных реакций, развивается самостоятельность, активность, начинают развиваться рефлексия и эмпатия.

В блоке нейрогимнастика основной акцент делается на развитие элементарных навыков саморегуляции. Работа начинается с дыхательных упражнений, которые улучшают кровоснабжение мозга, повышают его энергетический потенциал, улучшают ритмирование организма, развивают самоконтроль и произвольное внимание. На данном этапе достижением для детей является сама поза ровного и спокойного положения лёжа на спине с закрытыми глазами, к которой присоединяется ритмическое дыхание. Чуть позже в дыхательные упражнения добавляются счёт, под который необходимо делать вдохи и выдохи. Глазодвигательные упражнения, необходимые для расширения поля зрения и улучшения восприятия выполняются детьми с большим трудом, в основном при индивидуальной помощи и поддержке со стороны ведущих-психологов. Также в этой части занятия используются перекрестные упражнения пересекающие среднюю линию тела, которые направлены на улучшение координации движений, повышение энергетического потенциала организма (дети с ОВЗ вообще и дети с РАС и лёгкой умственной отсталостью в частности, в большинстве своём крайне истощаемы в продуктивной, произвольной деятельности), развитие навыков пространственного ориентирования. Здесь задействована как крупная, так и мелкая моторика, используются пальчиковые игры. За счёт данных упражнений происходит развитие межполушарных связей. Чуть позже в работу включаются растягивающие упражнения, которые способствуют улучшению концентрации внимания, помогают выстроить адекватную схему тела. Во второй половине года в блок нейрогимнастики добавляются игры с правилами, как подвижные, так и настольные. Их использование позволяет не только развивать ловкость и внимательность, но и способствует развитию коммуникативных навыков, умения ориентироваться на партнёра по игре, а также навыков эмоциональной саморегуляции. Кроме того, игра служит весомым поощрением при выполнении не всегда интересных, а часто и достаточно сложных для детей телесных упражнений. Таким образом, блок нейрогимнастики выступает, с одной стороны, как подготовительная база для последующей части программы – блока развития когнитивной сферы, а с другой – выполняет самостоятельную функцию развития навыков самоконтроля и саморегуляции. Именно здесь происходит развитие произвольности, развитие умения регулировать силу и амплитуду движений, дети научаются понимать последствия своих действий, таким образом начинает развиваться элементарная стратегичность мышления.

Познавательный блок представлен играми и упражнениями, направленными на развитие внимания и активного комплексного восприятия. Также большое внимание уделяется развитию умений устанавливать логические связи (действиям по аналогии и установлению логических связей по ассоциации).

В силу особенностей коммуникативно-аффективного развития, многим детям сложно удерживать активное внимание длительное время, трудно быть постоянно включённым в процесс, следить за деятельностью ведущего и других

детей и контролировать свою, дожидаться своей очереди. Для развития этих умений используются упражнения - вариации на тему лото с зашумлением различной степени сложности, последовательное называние изображений, где ход каждого участника зависит от того, какой ход сделал предыдущий. Важными ограничениями, которые ставят ведущие, является необходимость что отвечать только за себя и не выполнять задание за одноклассника.

Таким образом, эта часть занятия, кроме своего прямого назначения – развития психических процессов, также направлена на развитие саморегуляции и самоконтроля и произвольности.

Подводя итоги и анализируя развитие «4 К» soft skills (коммуникативность, критическое мышление, креативность и координация) можно определить следующие результаты. Коммуникативные навыки – появляется потребность общаться (дети с выраженными формами РАС пытаются организовать игровой диалог и заинтересованы в нем, адекватно реагируют на игровые действия сверстника), формируется умение доносить свою мысль разными способами, потребность быть понятыми и умение приложить усилие для этого, дети становятся способны слышать и ориентироваться на слова сверстника, а не только взрослого, договариваться. Критическое мышление – развивается в форме умения видеть элементарные причинно-следственные связи (что будет, если сделать то или иное движение, совершить тот или иной поступок). Креативность – развивается за счет развития умения гибко реагировать на происходящие изменения (подстраиваться под изменившиеся условия задачи). Командная работа развивается в форме умения координировать свои действия как в физическом плане (регулировать силу), так и в игровом (умение уступить или проявить инициативу, способность поменять темп деятельности, чтобы действовать в унисон с партнером, распределить роли или хотя бы действовать в соответствии с заданной ролью).

Таким образом, благодаря совместной работе дети с различным уровнем интеллектуального и коммуникативного развития не только успешно работают вместе, но и благодаря взаимодействию, помогают развивать «слабые» стороны друг друга.

Литература

1. Дети с ограниченными возможностями здоровья в современном образовательном пространстве / Ю. В. Мельник, Ю. Н. Мукминова, Н. А. Одинокова, Р. Х. Шаймарданов. – Новосибирск: Центр содействия развитию научных исследований, 2016. – 140 с.
2. Модель системы комплексного сопровождения инклюзивных форм обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (27–28 ноября 2014 года) / под науч. ред. Т.В. Машаровой, С.В. Алёхиной, И.А. Крестининой; ИРО Кировской области.
3. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.
4. Одинокова, Н. А. Педагогическое взаимодействие и сотрудничество специалистов в системе инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями / Н.А. Одинокова// Детство, открытое

миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Омск: ОГПУ, 2017. – С. 181-185.

5. Смирнова, Е. А. Формирование коммуникативной компетентности: Теория и практика проблемы: монография / Е.А. Смирнова. – Шуя: Весть, ГОУ ВПО «ШГПУ», 2006. – 192 с.

Организационно-методические основы оказания ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии и их семьям

Новоселова Е.Л.,
учитель-логопед МБОУ «Гимназия»
г. Югорск

Представления отечественной научной школы о роли ранней психолого-педагогической помощи в жизни ребенка и семьи согласуются с зарубежными исследованиями в странах Европы и США в сфере «раннего вмешательства». Тем не менее, вопросы оказания ранней помощи детям с отклонениями в развитии впервые были рассмотрены в зарубежной специальной педагогике в середине 60-х годов. Используя предложенный членом-корреспондентом Российской Академии образования (далее -РАО), директором Института коррекционной педагогики РАО Н.Н. Малофеевым метод сравнительного анализа практик специального образования разных стран мира в системе социокультурных координат, мы понимаем, что первые попытки создания программ ранней помощи приходятся на разные годы, но всегда соотносятся с одним и тем же этапом в жизни страны – этапом перехода к строительству открытого гражданского общества.

Актуальность этой проблемы обусловлена наличием наиболее «чувствительных» периодов в развитии психических функций ребенка, начиная с младенческого возраста. Термины «раннее вмешательство» или «ранняя помощь» используются в разных странах и определяют процесс:

- идентификации возникших трудностей у детей раннего возраста и их семей;
- оказания помощи и поддержки детям раннего возраста и их семьям в случае имеющихся трудностей;
- предвидения и предупреждения возможных вторичных нарушений с целью уменьшить потенциальный негативный эффект, который может возникнуть под влиянием имеющихся неблагоприятных фактов и трудностей и улучшить здоровье и развитие детей раннего возраста [2, с. 54].

Один из ведущих российских исследователей данной проблемы Ю.А. Разенкова сформулировала понятие «ранняя помощь». Это целостная, сложная, многомерная, открытая, социально ориентированная и социально-адаптивная система, обладающая комплексом философских, содержательных, структурных, процессуальных и динамических характеристик, нацеленная на профилактику и предотвращение возможных проблем в развитии ребенка, на коррекцию и компенсацию имеющегося у него неблагополучия, на сопровождение и поддержку его семьи [5, с. 98]. Уточнение содержания понятия «ранняя помощь», по её мнению, возможно при условии рассмотрения этого феномена в качестве социальной системы. Последнее предположение позволило ей сформулировать гипотезу о том, что ранняя помощь – это не что иное, как социальная система, а все перечисляемые аспекты этого понятия отражают составляющие ее части, или компоненты, образующие интегративные качества, не свойственные ее компонентам.

Максимально раннее начало комплексной психолого-медико-социальной помощи семье, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями и /или ограниченными возможностями здоровья, является

фактором оптимизации образовательных возможностей и социально-экономических перспектив ребенка, шагом к совершенствованию практики защиты прав ребенка и прав инвалидов и качественному улучшению их положения в обществе [4, с. 2].

Исследования отечественной научной школы (Е.Р. Баенская, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, Р.Ж. Мухамедрахимов, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко, Т.В. Пельмская и др.) позволяют утверждать, что в нашей стране создана система раннего выявления и ранней коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии. Дефектологическая наука располагает базовым комплексом теоретических и экспериментальных работ в области ранней диагностики детей с отклонениями в развитии. Иллюстрируя сказанное, можно привести пример раннего логопедического обследования. Так, Ю.А. Разенкова разработала и опубликовала «Схему логопедического обследования ребенка 1 года жизни», «Методику выявления значимых раздражителей для стимулирования гукания, гуления и лепета», издательство «Полиграф Сервис» Москва, 1998гг. И таких примеров - методик, исследований, схем, содержащих рекомендации по выявлению детей с проблемами в физическом и нервно-психическом развитии - множество.

Вместе с тем, задача ранней помощи семье с проблемным ребенком и совершенствования отечественной системы специального образования признается актуальной. Необходимо дальнейшее совершенствование звеньев этой системы в отечественном образовании.

Итак, какие плюсы имеет наша система раннего выявления и ранней коррекционной помощи на сегодняшнем этапе развития общества? Во-первых, результатами многочисленных исследований в области «ранней помощи» детям с отклонениями в развитии, подтверждается её целесообразность. Во-вторых, разработан инструментарий в виде методик выявления проблем развития, мониторингов и скринингов детей от 0 до 3 лет. В третьих, имеется социальный заказ государства на формирование здорового ребенка и воспитание полноценного члена гражданского общества.

Какие сложности возникают на пути оказания ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии? Во-первых, ряд российских ученых считает, что у нас нет единого подхода к учету лиц, имеющих нарушения в развитии. Так, по мнению директора Российского научно-практического центра аудиологии и слухопротезирования Росздрава, доктора медицинских наук, профессора Г.А. Таварткиладзе, до настоящего времени в России нет единого подхода к учету лиц с нарушениями слуха. Диагностика тугоухости и глухоты проводится не своевременно. Дети до года составляют лишь 5% от общего числа обследованных; от 1 года до 3 лет – 14%, около трети детей (28%) берется на диспансерный учет в возрасте от 3 до 7 лет. У 30% детей нарушение слуха выявляется в возрасте от 7 до 14 лет, от 14 до 18 лет – у 23%. Единственным эффективным решением данного вопроса может стать внедрение универсального аудиологического скрининга всем новорожденным во всех родильных домах страны [7, 3 с.]. Во-вторых, у подавляющего большинства детей раннее детство проходит в семье. Действительно, семейное воспитание является оптимальным для маленького ребёнка, поскольку любовь близких, индивидуальное общение являются необходимыми условиями нормального развития ребёнка и его хорошего эмоционального самочувствия. Однако далеко не все родители понимают возрастные особенности детей до 3-х лет и умеют найти адекватные педагогические воздействия, теряя драгоценное время.

Исследования показывают, что при условии вовремя начатой «ранней помощи», у ребенка больше шансов в период организованного обучения (дошкольное, общее, среднее образование) реализовать свой потенциал, увеличивается возможность нормализации жизни семьи с особенным ребенком, соответственно уменьшается вероятность отказа родителей от воспитания ребенка-инвалида. В третьих, для оказания детям с отклонениями в развитии и их семьям необходимой поддержки должна быть разработана стратегическая программа единой модели комплексной помощи, предусматривающая условия, материально-технические ресурсы и конкретное экономическое обоснование.

С целью организации ранней помощи детям с выявленными нарушениями слуха, зрения и других патологий физического и нервно-психического развития в Российской Федерации организована реабилитационная работа с детьми и их семьями. Однако, на сегодняшний день не все Социально-Медицинские центры, такие, как «Реабилитационные Центры для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья», которые являются структурными подразделениями учреждений социального обслуживания населения РФ, укомплектованы тифло- и сурдопедагогами, олигофренопедагогами и тд.

Массовое использование специалистов системы общего образования в ранней коррекции достаточно проблематично, так как в нашей стране нет учреждений преддошкольного образования, дети от 0 до 3-х лет воспитываются, как правило, в семьях. Необходимо привлечь семьи к своевременному обращению в Социально-Медицинские центры, организовать среди родителей информирование, психолого-педагогическое просвещение и социальную поддержку.

Важно отметить, что, несмотря на существующие трудности, региональная практика создания служб ранней помощи расширяется. Действуют различные модели служб, реализуются региональные эксперименты. Проведенный мониторинг показал - региональные инициативы имеют поддержку со стороны местных руководителей. Расширить этот процесс, активизировать движение регионов в направлении создания служб и центров ранней помощи детям-инвалидам, оптимизировать их деятельность способна продуманная социальная политика, реализуемая через федеральные социальные программы [6, с. 47].

Литература

1. Аксенова, Л. И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной (коррекционной) педагогики / Л.И. Аксенова // Дефектология. 2002. №3.
2. Емелина, О.И. Становление системы помощи детям раннего возраста за рубежом / О.И. Емелина // Специальное образование. 2013. № 3. с. 54.
3. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа, учебное пособие для студентов пед. вузов / Н.Н. Малофеев.- М.: Просвещение. 2009.
4. Малофеев, Н.Н. О развитии службы ранней помощи семье с проблемным ребенком в Российской Федерации / Малофеев Н.Н., Разенкова Ю.А., Урядницкая Н.А. // Дефектология. 2007. № 6. с.2.
5. Разенкова, Ю.А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития / Разенкова Ю.А. - М.: ООО Изд-во Карапуз. 2011.с. 98.
6. Разенкова, Ю.А. Служба ранней помощи семье с особым ребенком: проблемы роста / Разенкова Ю.А. // Благотворительный фонд Даун сайд Ап. 2009. №2. с.47.

7. Таварткиладзе, Г.А. Методики эпидемиологического исследования нарушений слуха [электронный ресурс] / Таварткиладзе Г.А., Загорянская М.Е., Румянцева М.Г., Гвелесиани Т.Г., Ясинская А.А. – Режим доступа: <http://www.audiology.ru/ru/surdo/epid/>, свободный

Индивидуальный образовательный маршрут как показатель эффективности комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ

Осипова Т.Г.,
ГКОУ УР «Школа №39»
г. Ижевск

Младший школьный возраст является одним из самых ответственных этапов в развитии ребёнка. Именно в этот период под влиянием педагогического воздействия происходит становление учебной деятельности, а именно, овладение базовыми учебными навыками.

Однако за последнее десятилетие отмечается значительный рост детей, которые испытывают трудности при обучении в начальных классах. Они не справляются с темпом обучения, не успевают усвоить программный материал за отведённое время. Число таких учащихся за последние 20 лет возросло в 2—2,5 раза, достигнув 30 % и более. Особое место среди таких детей занимают дети с задержкой психического развития (ЗПР). При работе с данной категорией обучающихся очень важно своевременно выявить причины неуспеваемости и устранить их. И только при организации комплексной психолого-педагогической помощи учителя и специалистов (педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, социальный педагог), направленной на преодоление или ослабление проблем в познавательном, эмоциональном и речевом развитии, гармонизации личности и межличностных отношений, возможно получить положительную динамику развития неуспевающих детей.

Таким образом, необходимо создание оптимальных условий для решения учебной трудности обучающегося. Одним из решений в данной ситуации является создание и реализация индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями обучающегося (уровень готовности к освоению программы). Осуществляется эта деятельность при комплексном психолого-педагогическом сопровождении учителя, специалистов (учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя-дефектолога, социального педагога) и при взаимодействии с родителями.

Индивидуальный образовательный маршрут обучающегося разрабатывается на основе адаптированной образовательной программы с учетом рекомендаций заключения ПМПК.

Цель индивидуального образовательного маршрута - построение комплексного сопровождения коррекционно – развивающей работы с ребенком ОВЗ, с учетом его индивидуальных особенностей, образовательных потребностей, рекомендации ПМПК, ИПРА, другими медицинскими организациями (если есть).

Определение необходимости создания индивидуального образовательного маршрута осуществляется психолого-педагогическим консилиумом (ППК) школы, одной из задач которого является выявление трудностей в освоении образовательной программы, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведения обучающихся для последующего принятия решений об организации психолого-педагогического сопровождения.

Траектория психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ для создания ИОМ строится следующим образом:

1. Входная диагностика специалистами. Определение уровня развития способностей обучающегося и его индивидуальных особенностей. Полученные результаты заносятся в карту динамики развития обучающегося. Мониторинг развития обучающихся осуществляется 3 раза в год (входной, промежуточный, итоговый). Уровень сформированности освоения программы оценивается по трёхбалльной шкале: 0 (красный) - не сформирован, 1 (желтый) - на стадии формирования, не закреплён, 2 (зеленый) - полностью сформирован;
2. Исходя из полученных результатов диагностики, на заседании ППк специалистами определяется единая цель, ставятся общие и частные задачи, для оказания коррекционной помощи в преодолении трудностей обучающихся, которые должны быть достигнуты ими по окончании прохождения индивидуального образовательного маршрута. Так, например, ребенок, испытывающий трудности при письме и чтении (1 класс), коррекционная работа специалистов строится следующим образом:
 - поддержание энергетического тонуса мозга (учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог);
 - переработка слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации (учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог);
 - слоговая структура слова (учитель-логопед);
 - чтение, написание букв (учитель-логопед, учитель-дефектолог);
 - формирование саморегуляции (педагог-психолог).
3. Разработка комплексного ИОМ специалистами на полугодие. При определении трудностей ребенка, каждым специалистом создаются планы коррекционно-развивающих занятий, которые взаимосвязаны общими задачами.
3. Промежуточная диагностика (выявление динамики в развитии, корректировка коррекционно-развивающей работы специалистами, изменение формы работы (при необходимости))
4. Коррекционно-развивающая работа (реализуют индивидуальный маршрут сопровождения, закрепление ЗУН)
5. Итоговая диагностика (оценка эффективности использования ИОМ, перспективы)

Таким образом, в связи с необходимостью сопровождения обучающихся, испытывающих трудности в обучении, нами был разработан и внедряется в практику индивидуальный маршрут сопровождения. Для совместного, доступного пользования участниками сопровождения данный документ был сформирован на Google-Диске, чтобы каждый специалист мог увидеть целостную картину коррекционной помощи ребенку, а также для возможности использования единых приемов в работе для большего усвоения и понимания материала.

Индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ) обучающихся могут отличаться содержанием, объёмом, степенью сложности материала, решаемой проблемой, темпом освоения, формами и методами обучения, выбором педагогических технологий.

Индивидуальный образовательный маршрут содержит:

- Общие сведения о ребенке (фамилия имя ребенка, класс);

- Рекомендации ПМПК;
- Результаты диагностики специалистов ППк;
- Планы коррекционной работы специалистов (основные направления на четверть, тематика занятий, содержание занятий (с конкретным указанием приемов и методов, а также упражнения, игры, используемый дидактический материал), динамику развития обучающегося (отметка каждого вида деятельности по навыку сформированности или несформированности), рекомендации на следующую четверть).

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ)

Фамилия, Имя _____

Класс – _____

Рекомендации ПМПК(срок действия _____) :

Педагог-психолог	
Учитель-логопед	
Учитель - дефектолог	
Социальный педагог	

Результаты диагностики специалистов ППк:

Педагог-психолог	
Учитель-логопед	
Учитель - дефектолог (развитие познавательной деятельности)	
Учитель - дефектолог (устранение пробелов в знаниях)	
Социальный педагог	

План коррекционной работы педагога-психолога (учителя-логопеда, учителя-дефектолога (развитие познавательной деятельности, учитель-дефектолог (устранение пробелов в знаниях), социальный педагог (по необходимости)
(_ четверть)

Основные направления коррекционной работы (на четверть):

Дата проведения (Присутствие/отсутствие на занятии)	п / п	Тема занятий	Содержание занятия (с указанием приемов и методов коррекционной работы – упражнения, игры, работа с	Динамика развития обучающегося 2-навык сформирован полностью; 1-навык недостаточно сформирован;

			карточками, продукты деятельности и др.)	О-навык не сформирован) отметка напротив каждого вида деятельности)
план	факт			
Итог:				
Рекомендации на следующую четверть:				

Таким образом, составление ИОМ на основе единства и комплексности диагностики и коррекционно-развивающей работы поможет определить развивающие мероприятия и условия, избавить педагогов от возможных упущений. ИОМ обучающегося является документом, фиксирующим, показывающим динамику развития обучающегося, эффективность коррекционно-развивающей работы, а также характер индивидуальных изменений в освоении программного материала и развития обучающегося.

Литература

1. Будаева, Н.А. Разработка и оформление индивидуального образовательного маршрута / Н.А. Будаева // Методическое пособие. Усть-Кут, 2015г.
2. Гуро, О.С. Методические рекомендации по разработке и использованию индивидуального образовательного маршрута дошкольника. / О.С. Гуро. – Черемхово, 2015.

Развитие сенсомоторных навыков у обучающихся с нарушением зрения на уровне начального общего образования

Патрушева М.С., Самородова Е.В.

ГБОУ СО «Верхнепышминская школа-интернат имени С.А.Мартirosяна»
г. Верхняя Пышма

В современной тифлопедагогике актуальной является проблема развития сенсомоторной сферы у детей с нарушением зрения. Под сенсомоторикой понимается взаимокоординация сенсорных и моторных компонентов деятельности.

У слабовидящих обучающихся наблюдается снижение скорости и точности, фрагментарность и искаженность зрительного восприятия. Дети испытывают затруднения в определении цвета, формы, величины и пространственного расположения предметов, что оказывает влияние на формирование представлений об окружающем. Некоторые слепые обучающиеся имеют низкий уровень развития осязательной чувствительности и недостаточно владеют приемами обследования предметов. Поэтому необходимо формировать навык полисенсорного восприятия на основе взаимодействия зрения, осязания и других анализаторов.

Помимо сенсорных особенностей у детей с нарушением зрения отмечается моторная недостаточность, которая проявляется в: снижении скорости и качества выполнения заданных движений, недоразвитии мелкой и общей, лицевой и артикуляционной моторики, трудности регуляции и контроле произвольных движений.

Отечественные ученые (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев) показали зависимость развития сенсомоторных функций от окружающей среды, условий жизни и обучения ребенка.

Коррекционно-развивающая работа обеспечивается подбором специальных упражнений и заданий, направленных на развитие составляющих компонентов сенсомоторной сферы:

- восприятия (зрительного, слухового, тактильного, обонятельного, вкусового); В
- зрительно-моторной, слухо-моторной и тактильно-моторной координации; З
- рече-слухо-двигательной координации; Р
- общей, мелкой и артикуляционной моторики. О

В процессе работы по данному направлению решаются следующие задачи.

1. Развитие зрительного восприятия:

- рассматривать предметы и выделять в них главные и второстепенные детали;
- различать основные цвета и оттенки;
- анализировать длину, ширину, высоту и форму предметов;
- узнавать контурные, силуэтные, точечные, перечеркнутые, наложенные, недорисованные изображения (геометрических фигур, букв, цифр и т.д.);
- определять пространственное положение предметов;
- ориентироваться на листе бумаги;

- рассматривать и анализировать сюжетные рисунки;
- совершенствовать скорость и полноту зрительного обследования.

Развитию зрительного восприятия способствуют следующие виды деятельности: работа с мозаикой и конструктором, составление композиций и разрезных картинок (на фланелеграфе, магнитной доске), графические диктанты, штриховки и т.п.

2. Развитие слухового восприятия:

- узнавать и различать неречевые звуки по тембру, силе, высоте (музыкальные инструменты, бытовые шумы, звуки улицы, школы и т.д.);
- различать голоса детей и взрослых;
- воспроизводить ряды звуков, слогов, слов;
- выделять заданный звук.

В работе используются: «шумящие» коробочки, молоточки, колокольчики, маракасы, бубны, аудиозаписи по лексическим темам, бытовые предметы (будильник, стакан с водой, замок с ключом, миксер, терка и т.п.)

3. Развитие тактильного восприятия:

- обучать приемам обследования предметов;
- различать и находить геометрические формы в окружающей среде;
- различать величину и поверхности предметов;
- обучать ориентировке на микроплоскости;
- сравнивать предметы по весу и твердости;
- определять контрастные температурные ощущения (снег, лёд, горячая и холодная вода).

Для развития тактильного восприятия применяются: натуральные средства наглядности; муляжи, модели, макеты предметов; рельефные пособия; карточки, выполненные с помощью объёмной аппликации; тактильные кубики и шарики (деревянные, стеклянные, металлические, ватные, меховые, шерстяные, резиновые, бумажные, пластмассовые).

4. Развитие обонятельного восприятия:

- узнавать и различать запахи;
- определять направление и удаленность запаха;
- применять обоняние при ориентировке в окружающей среде.
- На занятиях используются: фрукты и овощи, чай, кофе, приправы, кондитерские изделия; бытовая химия и парфюмерия; наборы эфирных масел.

5. Развитие вкусового восприятия:

- определять вкусовые характеристики предметов, узнавать их;
- применять вкусовые качества предметов в повседневной жизни.
- *Развитие различных видов координации:*
- прослеживать глазами за движениями руки;
- выкладывать разные узоры по образцу;
- чертить линии по образцу и словесному описанию;
- уметь писать цифры и буквы по образцу;
- обводить сенсорные формы по контуру грифелем;
- совершенствовать скорость и избирательность реакции на слуховой стимул;
- изменять характер или темп движений в зависимости от звукового сигнала;
- повторять заданный ритмический рисунок и т.п.

Примеры упражнений, направленных на развитие сенсомоторной координации: «Копировщики узоров», «Сделай, как я», «Ухо-нос», «Школа радистов», «Повторяй за мной», «Передай телеграмму».

7. Развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики:

- регулировать состояние мышечного тонуса;
- увеличивать темп и точность выполнения движений;
- развивать динамическую и статическую координацию движений пальцев рук, синхронность работы обеих рук;
- увеличивать диапазон и объем движений артикуляционного аппарата;
- тренировать подвижность и переключаемость органов артикуляции.

Используемые пособия и предметы: шнуровки, мозаики, массажные мячи, конструкторы, формы с вкладышами, пластилин, тесто для лепки, коврики с массажной поверхностью, нитки, шнурки, крупы, пуговицы, бусины, трафареты, разноцветные прищепки, геометрические фигуры и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод, что необходимо вести целенаправленную работу по стимуляции сенсорных функций и двигательной активности у обучающихся с нарушением зрения через специально подобранную систему заданий и упражнений.

Литература

1. Акименко, В.М. Новые логопедические технологии: учебно-метод. пособие / В.М. Акименко. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 105с.
2. Григорьева, Л.П. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения: учебно-методическое пособие / Григорьева Л.П., Сташевский С.В. – Москва, 1990. – 60 с.
3. Денискина, В.З. Развитие обоняния у детей с нарушением зрения / Денискина В.З., Петрова Г.Г. // Дефектология. – 2005, №4, с. 58-62.
4. Коноваленко, В.В. Нетрадиционные приемы коррекционной логопедической работы с детьми 6-12 лет / Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2003. – 20 с.
5. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.Г. Литвак. – СПб. 2006. – 336 с.
6. Степанова, О.А. Профилактика школьных трудностей у детей: Методическое пособие / О.А. Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 128 с.

Модель реабилитационно-образовательного сопровождения ребенка-инвалида и её реализация в учреждении через вариативные формы дошкольного образования

Пахомова И.А.,
МБДОУ д/с «Журавушка»
г. Лянтор, Сургутский район, ХМАО-Югра

Ведущей целью отечественной социальной политики в сфере дошкольного образования (далее ДО) в настоящее время является гарантия реализации прав каждого ребенка на получение доступного и качественного дошкольного образования.

В соответствии с федеральным законодательством и законодательством Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, дошкольное образование детей с ограниченными возможностями здоровья (далее - дети с ОВЗ) осуществляется с учетом максимально полной реализации их образовательных потребностей и возможностей.

Содержание дошкольного образования и условия организации обучения и воспитания детей с ОВЗ определяются адаптированной образовательной программой, в рамках реализации которой в том числе осуществляется психолого-педагогическая и (или) коррекционно-развивающая помощь детям с ОВЗ, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации и /или абилитации ребенка-инвалида (далее ИПРА).

С целью создания равных стартовых возможностей для получения образования на первой ступени и при поступлении в школу, а также более широкого охвата детей дошкольным образованием организуются вариативные формы дошкольного образования.

Они предполагают:

- разный режим пребывания детей в образовательном пространстве,
- предоставление образовательных услуг детям как с нормой развития, так и с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями.

Основываясь на индивидуальную программу реабилитации и абилитации ребенка-инвалида, мы, в нашей дошкольной образовательной организации (далее ДОО), выстраиваем свою работу с конкретным ребенком - инвалидом, обсуждая с руководством, специалистами и родителями (законными представителями) вариативные формы дошкольного образования для каждого ребенка.

Алгоритм работы ДОО по ИПРА:

- Получение уведомления из Департамента образования и молодежной политики ХМАО-Югры и регистрация уведомления в журнале регистрации получения уведомлений ИПРА ребёнка-инвалида.
- Вручение уведомления родителям (законным представителям).
- Получение согласия / отказа на реализацию ИПРА с ребенком в дошкольном учреждении.

С этого момента начинается организация вариативных форм дошкольного образования в образовательной организации для детей – инвалидов. В нашем Учреждении организованы разные виды помощи детям с ОВЗ и инвалидностью и их родителям (законным представителям).

Неорганизованным детям оказывается помощь в рамках:

1. Службы ранней помощи.

Цель деятельности: организация психолого-педагогической и социальной поддержки семьям, имеющим детей в возрасте от 0 до 3 лет с нарушениями развития (риском нарушения), не посещающих образовательную организацию, оказание комплексной коррекционно-развивающей помощи детям с нарушениями развития.

Основные задачи Службы ранней помощи:

- проведение психолого-педагогического обследования детей с нарушениями развития (риском нарушения) и их семей;
- оказание комплексной коррекционно-развивающей помощи детям с нарушениями развития и психолого-педагогической поддержки их семьям;
- осуществление работы по адаптации, социализации и интеграции детей с нарушениями развития (риском нарушения);
- включение родителей (законных представителей) в процесс воспитания и обучения ребенка;
- обучение родителей методам игрового взаимодействия с детьми, имеющими нарушения развития;
- определение дальнейшего образовательного маршрута ребенка.

2. Консультативного пункта.

Цель деятельности: обеспечение доступности дошкольного образования, единства и преемственности семейного и дошкольного воспитания, повышение педагогической компетентности родителей (законных представителей), воспитывающих детей дошкольного возраста на дому, в т. ч. детей с ограниченными возможностями здоровья.

Основные задачи консультативного пункта:

- информирование родителей (законных представителей) об учреждениях системы образования, которые могут оказать квалифицированную помощь ребенку в соответствии с его индивидуальными особенностями;
- оказание содействия в социализации детей дошкольного возраста, не посещающих ДОО;
- оказание консультативной помощи родителям (законным представителям) и повышение их психологической компетентности в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка.

Работа ведется по запросу родителей (законных представителей) с учетом результатов обследования ребенка специалистами ОО.

В целях определения образовательного маршрута ребенка, предоставления ему одной из вариативных форм дошкольного образования – предлагаем пройти обследование в ТПМПК Сургутского района (далее ТПМПК). На основании заключения ТПМПК, с согласия родителей (законных представителей) предлагаем одну из вариативных форм:

3. Группу кратковременного пребывания компенсирующей направленности для детей со сложным дефектом: обучение на базе ДОО, обучение на дому.

4. Группу компенсирующей направленности полного дня:

- для детей с умственной отсталостью (легкой степени) -1 группа в ОО;
- для детей со сложным дефектом – 2 группы;
- для детей с задержкой психического развития (ЗПР) – 4 группы;
- для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) – 5 групп,

в которых обучение ведется по Адаптированной основной образовательной программе (далее АООП). Ребенок зачисляется в группу компенсирующей направленности, в соответствии с реализуемой в группе АООП, рекомендованной специалистами ТПМПК. С родителями (законными представителями) обсуждаются все разделы АООП, с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Программа реализуется на период, рекомендованный ТПМПК, как правило – до окончания образовательных отношений.

Таким образом, проводится исполнение перечня мероприятий, предусмотренных ИПРА ребенка-инвалида, что отражается в отчете о реализации ИПРА ребенка-инвалида.

По условиям организации обучения:

- в рамках консультативного пункта ДОО,
- в рамках службы ранней помощи ДОО,
- в группе компенсирующей направленности полного дня,
- в группе кратковременного пребывания компенсирующей направленности для детей со сложным дефектом.

По психологической помощи:

1. Индивидуальное консультирование родителей (законных представителей) по вопросам обучения, воспитания и социализации ребёнка специалистами ДОУ (планово, по запросу родителей (законных представителей) и по необходимости).
2. Взаимодействие с образовательной организацией: создание условий для активного участия родителей (законных представителей) в воспитании и обучении ребенка.
3. Нахождение ребёнка в образовательной организации в режиме полного дня.
4. Социализация ребёнка-инвалида: посильное участие в совместных мероприятиях ДОО (спортивных, развлекательных, конкурсных - разной направленности).
5. Индивидуальные коррекционно - развивающие занятия с учителем-дефектологом по развитию высших психических функций, вовлечение в групповые занятия. Формирование психофизических функций речевой активности, коммуникативных умений.
6. Индивидуальные занятия с педагогом-психологом по развитию эмоционально- волевой и личностной сферы (планово – 1 раз в неделю и по необходимости, в соответствии с эмоциональным состоянием ребенка).
7. Психологическая поддержка и сопровождение: разработка рекомендаций для педагогов по работе с ребенком; развитие психолого-педагогической компетентности родителей; наблюдение за деятельностью, поведенческими реакциями ребенка (ежедневно).

Таким образом, через вариативные формы дошкольного образования, с учетом возможностей нашей дошкольной образовательной организации, ведется реализация в учреждении модели реабилитационно-образовательного сопровождения детей-инвалидов в тесном сотрудничестве со всеми участниками образовательных отношений и во взаимодействии с социальными партнерами.

Литература

1. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: Федеральный закон №181-ФЗ от 24.11.1995 г. (ред. от 02.12.2019) [Электронный ресурс]: Государственная Дума– Москва. – – режим доступа:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения: 14.05.2020).

2. Об утверждении формы и Порядка предоставления органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления и организациями независимо от их организационно-правовых форм информации об исполнении возложенных на них индивидуальной программой реабилитации и (или) абилитации ребенка-инвалида мероприятий в федеральные государственные учреждения медико-социальной экспертизы: Приказ Минтруда России № 723н от 15.10.2015г. [Электронный ресурс]: Министерство труда и социальной защиты РФ.– Москва. – – режим доступа: <http://www.zabedu.ru/files/org/640/570f2e1fef55e.pdf> (дата обращения: 14.05.2020).
3. Об утверждении Порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм: Приказ Минтруда России № 486н от 13.06. 2017 г. [Электронный ресурс] Министерство труда и социальной защиты РФ.– Москва. – – режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71634826/> (дата обращения: 14.05.2020).

Применение арт-терапевтического метода SAND-ART в работе с детьми с задержкой психического развития

Печалина Е.С.,
педагог-психолог МАДОУ «Сказка»
г. Когалым

В детском саду «Сказка» г. Когалым с ноября 2020г. функционирует группа компенсирующей направленности, в которой по адаптированной образовательной программе обучаются дети с задержкой психического развития (ЗПР). Открытие данной группы способствовало приобретению педагогами детского учреждения уникального опыта групповой работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Воспитанники данной группы в полной мере являются полноправными участниками образовательного процесса, посещают весь цикл занятий в детском саду в составе своей группы. Кроме того, для каждого дошкольника с ЗПР определяется индивидуальный маршрут развития для взаимодействия со специалистами коррекционного профиля – учителем-логопедом, педагогом-психологом.

Коррекционная работа педагога-психолога с детьми с ЗПР, помимо развития когнитивных способностей дошкольников, включает в себя работу по формированию социально-коммуникативной сферы.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, формирование коммуникативных навыков, обеспечивающих успешную социализацию, становится первоочередной задачей психолого-педагогической работы с детьми дошкольного возраста. В своих работах В.В. Лебединский отмечает, что у детей с задержкой психического развития присутствуют эмоциональные, поведенческие и социальные проблемы, которые обусловлены несформированностью социально-коммуникативной сферы [7]. Трудности в социальном взаимодействии ребенка с задержкой психического развития негативно сказываются на процессе обучения, взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками.

Определено, что благоприятному прогнозу процесса социализации воспитанников с ЗПР способствует не только работа в рамках познавательного развития, но и работа, направленная на коррекцию нарушенных навыков подражания, распознавания эмоций, распознавания лиц [1]. Психолого-педагогическая работа с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития, направленная на развитие коммуникативных навыков, способствует повышению возможности адаптации и успешной социализации как в условиях детского сада, так и в начальной школе.

И.И. Мамайчук отмечает, что работа психолога с детьми с ЗПР в рамках дошкольного учреждения должна быть направлена на коррекцию и компенсацию нарушений в развитии ребенка с помощью различных методов [8].

В статье Е.Н. Башкирова отмечает, что высокую эффективность психолого-педагогической работы с детьми с ЗПР показывает применение методов и приемов арт-терапии [2].

Ю.Е. Красный в своей книге рассматривает арт-терапию как воздействие на психоэмоциональное состояние ребенка в ходе его занятий изобразительным искусством, декоративно-прикладным творчеством [6]. Применение в работе с

детьми с ЗПР методов арт-терапии помогает ребенку выразить с помощью свободных художественных образов то, что он не может сказать словами. Работа специалиста в рамках арт-терапевтических техник способствует снижению у ребенка тревожности благодаря отсутствию оценивания результатов творчества с позиции эстетичности и качества законченной работы [9].

Данная методика помогает поддерживать атмосферу открытости и доверия в течение цикла психологических сессий между взрослым и ребенком, помогает наладить контакты с задействованными в процесс людьми. Благоприятное воздействие арт-терапевтических техник при работе с детьми с ЗПР возможно и благодаря использованию в них различных сенсорных стимулов (краска, песок, вода), различных по текстуре. О.И. Постальчук отмечает, что в процессе совместной деятельности педагога и ребенка в рамках арт-терапии происходит поощрение вербального и невербального компонентов коммуникации благодаря стимуляции чувств и ощущений ребенка сенсорными стимулами [10].

В.В. Лебединский определял, что у детей дошкольного возраста с ЗПР преобладают визуальные способы восприятия [7]. Благодаря наблюдениям и оценке педагогов были выявлены воспитанники, благоприятно реагирующие и на тактильные способы восприятия.

Согласно данным, полученным в рамках диагностики, предложенной В.П. Козыревой, для работы с этой группой детей был выбран арт-терапевтический метод, основанный на смеси элементов изотерапии и занятий с песком – метод рисования песком на световых столах (метод Sand-art) [5].

В световой песочнице используется песок мелкой фракции, благодаря чему прикосновение к песку вызывает у детей с ЗПР приятные ощущения. Особая структура и физические свойства песка способствуют стимуляции нервных окончаний кончиков пальцев. В своих исследованиях М.Зейц подчеркивала важность нагретого и охлажденного песка в качестве сенсорного стимулятора [3]. Было доказано, что беспокойные, так же замкнутые и стеснительные дети положительно реагируют на теплый песок. Они становятся более расслабленными, раскованными и естественными. Гиперактивным, инициативным и раздражительным дошкольникам, как правило, нужен прохладный песок. Он помогает воспитанникам сконцентрироваться на происходящем «здесь и сейчас».

Работа с песком - это синтез нескольких психотерапевтических методов – песочной терапии, музыкальной терапии и арт-терапии. Игры на песке - одна из форм естественной деятельности ребенка, считает Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева [4]. Строя картины из песка, придумывая различные истории, ребенок органично передает нам события окружающего мира, свой опыт и свое эмоциональное их восприятие.

В работе педагога-психолога с детьми с ЗПР игра с песком выступает в качестве вспомогательного средства коррекционного воздействия, позволяющего стимулировать ребенка, развить его сенсомоторные навыки, снизить эмоциональное напряжение и т.д. Регулярное включение в коррекционно-развивающую деятельность работы с песочными столами способствует развитию речи, формированию пространственных представлений, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю, мелкую и крупную моторику.

Применение световых столов в работе с детьми с ЗПР уникально тем, что любое прикосновение возможно преобразовать и включить в общий рисунок деятельности педагога-психолога и ребенка. Особенность взаимодействия с

детьми дошкольного возраста с ЗПР в том, что ведущую роль в деятельности играет взрослый, он же и обеспечивает развитие игры. С воспитанниками мы проходим длительный путь от простых манипуляций и движений с песком до составления игровых и сказочных сюжетов. Выбранный сказочный сюжет обеспечивает свое развитие благодаря действиям и комментариям педагога, учитывает интересы ребенка и уровень его актуального развития.

Целью включения элементов песочной арт-терапии в работу педагога-психолога с детьми с ЗПР является коммуникативное развитие дошкольников в ходе совместной творческой деятельности.

Предложенный метод работы помогает решать следующие задачи:

1. Способствовать социализации ребенка с ЗПР;
2. Формировать у детей знания об эмоциональном мире человека, умения чувствовать и понимать друг друга;
3. Стимулировать речевую активность ребенка;
4. Развивать личностную и эмоционально-волевыми сферы ребёнка с помощью игровых технологий;
5. Способствовать переходу игровой деятельности ребенка от стереотипного взаимодействия с песком к моделированию сюжетно-ролевых игр.

В материале приведены примеры разработанных и применяемых игр и манипуляций с песком для детей с ЗПР. Сюжет в данных играх задает педагог, он же и обеспечивает «ведение» игры, ее развитие.

Игра «Кормим птиц»

Описание игры: ребенку предлагается покормить птиц, насыпав им семечки на тарелку. Песок берем двумя пальцами (большой и указательный), подносим к тарелке и резко раскрываем пальцы. Затем предлагаем помочь птичкам почистить семечки, надавив на них пальцем.

Игра «Муравейник»

Описание игры: на песке рисуем дом-муравейник, где в маленьких комнатках живут муравьишки. В дальнейшем, при беседе с ребенком обсуждаем, с кем бы в комнате он хотел жить. Потом предлагаем ребенку увеличить количество комнат в доме, дополнить рисунок.

Игра «Яблоко»

Описание игры: педагог предлагает ребятам угоститься яблочком. Одновременно мы обсуждаем, что нужно с ним сделать, чтобы съесть (помыть, разрезать на половинки). И наконец, откусить.

Игра «Театр теней»

Описание игры: песок – фон для спектакля, где, как в театре теней, дети руками изображают простые фигуры. Потом из простых фигур рождается сюжет. Например, мы предлагаем детям накормить петушка зернышками. Впоследствии можно усложнить задачу.

Сказка «Тучка и солнышко»

Эта сказка – совместное творчество наших воспитанников. Большое внимание в ней уделяется самым простым эмоциям, и самым простым движениям-манипуляциям с песком.

«Наступила весна. Солнышко проснулось, и решило поскорее согреть землю, чтобы скорее появились первые цветы, трава, все стало зеленым и ярким. Оно стало греть как можно сильнее. Но почему-то у солнышка не получалось. Как-то раз ветер принес большую синюю тучку. Солнышко обрадовалось гостю, и рассказало ей о своей беде. Тучке стало так жалко солнышко, что она расстроилась и заплакала. И, конечно же, пошел дождь.

Именно теплого весеннего дождика не хватало природе. Тут же начала расти трава, появились первые цветы. Тучке было очень приятно, что она смогла помочь солнышку».

В песочную среду для игры и появления творчества дети погружаются с первых лет жизни. Свойства его: мягкость, тягучесть и приятная на ощупь шершавость - создают в процессе рисования условия для расслабления, релаксации, какого-то медитативного состояния. Дети с ЗПР часто испытывают трудности в общении, не могут выразить словами свои эмоции, «разгадать» эмоции окружающих.

Благодаря опыту проведенной работы можно сделать следующие выводы:

- включение в комплексную работу с детьми с ЗПР рисования песком, как метода арт-терапии, способствует формированию у воспитанников навыков межличностной коммуникации, стимулирует речевую активность ребенка;

- индивидуальная и мини-групповая работа с применением арт-терапевтических средств позволяет детям с ЗПР осознать и прочувствовать как свой собственный эмоциональный опыт, так и помогает им понять чувства и эмоции других, обеспечивая тем самым эффективную коммуникацию.

Литература

1. Атаков, Л.И. Социальная реабилитация детей с ОВЗ. Психологические основы: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dou4sun.ru/files/File/biblioteka_akatov.pdf
2. Башкирова, Е. Н. Развитие детей с ОВЗ приемами арт-терапии [Текст] // Психология в России и за рубежом: материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.). - СПб.: Реноме, 2013. - С. 85-90.
3. Зейц, М. Пишем и рисуем на песке. Настольная песочница / М.Зейц. – М.: ИНТ, – 2010. – 94с.
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии / Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. - СПб.: Издательство «Речь», 2005.-340 с.
5. Козырева, В.П. Формирование коммуникативной активности у детей с множественными нарушениями в процессе коррекционной работы: Дисс. канд. пед. наук / В.П. Козырева. - Москва, 2011. 184 с.
6. Красный, Ю. Е. АРТ – всегда терапия. Развитие детей со специальными потребностями средствами искусств / Ю.Е. Красный. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Дорога в мир, 2014. – 256 с.
7. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В.В.Лебединский. - М.: Академия, 2013. - 148 с.
8. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. - СПб.: Речь, 2006. - 224 с.
9. Павлова, Н.В. Художественно-творческая деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья как средство социокультурной интеграции / Н.В. Павлова, Ю.В. Селиванова, Л.В. Мясникова // Актуальные научные исследования в современном мире. 2017. № 12-3 (32). С. 186-192.
10. Постальчук, О.И. Психотерапевтическая роль манипуляций с изобразительными материалами при работе с детьми, имеющими нарушения в развитии /О.И.Постальчук. - Москва: Когито-Центр, 2006. С. 142—159.

Пути решения проблем сотрудничества педагогов и специалистов с семьями, воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями и детей инвалидов

Пидсадняя Е.А.,
педагог-психолог МБОУ С(К)ОШ № 11,
г. Челябинск

Статья написана на основе личного опыта сотрудничества педагогов-психологов МБОУ С(К)ОШ № 11 г. Челябинска с семьями, воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями.

Роль семьи в обществе неоспоримо важна, и от того, какой будет «задан старт», зависит очень многое в судьбе каждого человека и в обществе в целом. Требования общества дети воспринимают и чувствуют через обстановку в семье. Из всех социальных институтов, главная роль остаётся за семьёй, ведь именно там формируется и развивается личность человека. Социализация — процесс весьма длительный, расширение и обогащение социального опыта происходит на протяжении всей жизни человека. Однако начинается она очень рано, одновременно с тем моментом, когда ребенок физически отделяется от матери. В семье ребенок овладевает социальными ролями, которые впоследствии помогут адаптироваться в обществе. И на протяжении всей жизни человек будет чувствовать свою связь с семьёй. В семье, где есть ребёнок с ограниченными возможностями здоровья очень важно интегрировать ребенка в социум. И часто помощь специалистов родителям бывает очень ценна. Родительская позиция занимает важное место в системе взаимоотношений ребёнок — семья — общество.

Часто встаёт вопрос, связанный с изменением семейного уклада, возрастает физическая и психологическая нагрузка.

Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья напрямую зависит от грамотного родительского поведения.

Однако очень часто родительское поведение является негативным, а не позитивным фактором в развитии ребенка. Нарушения в развитии детей иногда приводят к различным искажениям родительского отношения. Родители не всегда адекватно оценивают возможности ребёнка, постоянно опекая ребёнка, тем самым отрицают процесс его взросления. Трудности, имеющие психоэмоциональный и социальный характер, не могут не влиять на формирование родительской позиции. На воспитательные установки семьи негативно влияют, постоянная тревога за больного ребенка, чувство вины, чувство растерянности, подавленности, разочарование, педагогическая беспомощность.

Взаимодействие матери и ребёнка, имеющего проблемы в развитии нарушается на самых ранних этапах. Родители не знают каким образом передать культурное наследие общества, социальный опыт.

Такая социальная депривация приводит к нарушениям эмоционально-волевой сферы, к задержке интеллекта, еще большей изоляции, и это мешает развитию коммуникационных возможностей, в результате формируется неадекватное представление об окружающем мире.

Острая необходимость оказания социально-психологической и коррекционно-педагогической помощи семьям в процессе социализации детей с нарушениями в развитии очевидна.

Необходимо помочь родителям выработать оптимальный стиль взаимоотношений с ребёнком, а также обучить их помогать своему ребёнку в развёртывании его социальной активности.

Важно создать социально-образовательное пространство в виде взаимодействия семьи и школы, где бы происходил обмен информацией, создание доброжелательной среды, психологической поддержки родителей, а также в сложных жизненных ситуациях - индивидуального сопровождения семей.

Эффективна коллективная форма взаимодействия (специально организованные занятия, обмен опытом). Проводятся специальные психологические занятия с родителями и обучающимися. Эти занятия проводятся в рамках сразу нескольких проектов. Большая часть обучающихся школы (дети с ТНР) – мальчики. Мы поддерживаем проект «Отцы и дети», ведь в наше время так мало внимания уделяется воспитанию наших будущих мужчин.

Часто бывает так, что рядом некому показать подрастающему парню как забить гвоздь, закрепить полку, починить табуретку. Ребята учатся работать с деревом и инструментами, развивают базовые навыки - усердие, ответственность, самостоятельность, и получают необходимое мужское общение. И всё это происходит в располагающей, непринуждённой обстановке.

Занятия в конно-спортивном клубе «Буян». Проект по экологическому воспитанию детей с ОВЗ.

Целью данного проекта является социальная адаптация, творческая и спортивная реабилитация, экологическое и физическое воспитание детей и подростков «группы риска» и детей-инвалидов и улучшение их морально-психологического состояния при помощи иппотерапии, зоотерапии, творческих и экологических занятий в конноспортивном Клубе (общение с лошадьми, контактное общение с животными, обучение верховой езде, развитие экологической, физической культуры и творческого роста личности, трудотерапия).

Проект «Взрослеем вместе». Это кинопоказ с Всероссийского фестиваля образовательного кино «Взрослеем вместе» с участием команды модераторов Центра социального образования МАУДО «ДПШ». Обсуждение кинофильмов с родителями и обучающимися для поддержания духовно-нравственных ценностей и эмоционального благополучия воспитанников школы - интерната для детей с ТНР.

Коллективная форма взаимодействия привлекательна для родителей: они получают психологическую поддержку друг от друга и от специалистов, получают возможность получения новой информации по конкретным запросам (совместное планирование деятельности); происходит развитие детей (коммуникативных навыков, творческих способностей, мелкой моторики и т. д.).

Помочь родителям принять особенности своего ребенка, его темп, своеобразие развития – цель занятий. Благодаря занятиям у родителей формируется адекватное восприятие ребенка.

Важно помочь родителям увидеть собственные неконструктивные поведенческие реакции, закрепить адекватные формы поведения и

реагирования на проблемы ребёнка. А также дать необходимую информацию для усвоения основных функций семьи и её членов.

В зависимости от готовности к сотрудничеству родителей детей с ограниченными возможностями здоровья определяется дальнейшая форма работы психолога.

Работа будет направлена на понимание поведения, эмоциональное принятие ребёнка, повышение эффективности родительского контроля и требований. Также нужно научить родителей адекватному выражению своих чувств, обучить эффективному взаимодействию с ребёнком.

Работая с родителями, педагог-психолог выясняет представления родителей о воспитании. Часто родители ребенка с ОВЗ используют дисгармоничный стиль семейного воспитания, а это ведёт к формированию заостренных черт характера у ребенка, и как следствие это выражается в отклоняющихся поведенческих реакциях. Всё это ведёт к проблемам социальной адаптации.

Поэтому, первое, что необходимо будет сделать, познакомившись с родителями, это определить доминирующий стиль семейного воспитания. В том случае, когда стиль дисгармоничный, необходимо провести просветительские корректирующие мероприятия. Понимание родителями границ диагноза и возможностей ребёнка будет важной составляющей в усвоении образовательного маршрута. И это должна быть совместная работа различных специалистов: медиков, логопеда, дефектолога, психолога. Психологическое консультирование позволяет специалисту глубже разобраться в проблемах ребёнка, понять систему внутрисемейных отношений.

Таким образом, работа с родителями, имеющих детей с ОВЗ, позволяет научиться слушать ребёнка; оказывать ребёнку помощь в обретении уверенности в себе, а не заставлять действовать по их желанию; быть готовым принять чувства ребёнка, не оценивая и не осуждая их; искренне верить в ребёнка, его возможность самостоятельно разрешать свои проблемы; воспринимать ребёнка как самостоятельную личность.

Воспитание ребенка с особыми образовательными потребностями требует «особого» терпения и внимания, желания помочь ребенку. И это нам под силу: взрослым, педагогам, родителям, всем, кто не безразличен к молодому поколению, всем, кто понимает, что каждый человек обязательно вносит свой вклад в судьбу своей страны.

Повышение эффективности современного образования через создание воспитывающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья

Питолина Е.А.,
МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска»
г. Челябинск

В статье представлено научное наследие отечественного ученого, выдающегося русского педагога, философа, одного из основоположников педагогической науки в России К.Д. Ушинского. Его научный труд «О народности в общественном воспитании» определяет актуальность теории воспитания и ее значение как человека.

Именно воспитание Человека (а не только «личности») – важнейшая задача современного образования.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» родители обязаны заложить в своем ребенке основы физического и нравственного развития личности ребенка [1 Ст. 44, п. 1].

Ушинский в своих трудах рассказал, что образование и наука представляют единое пространство, поскольку образование должно основываться не только на собственных нравственных законах, но и на законах науки. В то же время, он считает, что в воспитании нет места поучениям. Сентенция не только творческая деятельность, но и вся моральная атмосфера вокруг нее должны быть безупречно нравственными.

Великий педагог полагал, что у воспитателей нет более подходящего средства для развития многих навыков у ребенка, чем знание окружающей его природы. В некоторые разделы своих произведений для родителей и детей он включал рассказы и загадки, стихи о природе, о временах года, о повадках домашних и диких животных, о растениях и т. п.

Продолжительное время в России приоритетным было общественное воспитание. Оно превосходило семейное. С этим в связи у многих родителей сформировалось мнение, что их главная задача – обеспечить материальную основу для жизни ребенка в семье, обеспечить его жизнедеятельность. При этом воспитанием ребенка занимаются исключительно образовательные организации.

Мнение ребенка об окружающей его среде противоречиво, поскольку ребенок сам формирует окружающую среду. Встречается лицом к лицу с противоположными мнениями, требованиями. Преодолевая все эти трудности, ребенок формирует уверенную жизненную позицию. Главная задача родителей и педагогов – помочь ребенку поверить в свои силы и сохранить стремление к новым знаниям об окружающем мире.

Воспитание детей в семье и ОУ должно быть согласовано и преследовать единые цели и задачи, с которыми родители и педагоги должны быть ознакомлены заблаговременно.

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова понятие «среда» толкуется как «окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов»; «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий».

Воспитывающая среда в ДОУ – это одна из особых форм организации воспитательно-образовательного процесса, реализующего цель и задачи воспитания.

Н. Щуркова определяет накопление ценностей и этические основы влияния на развитие личности, так же как и ее влияние на ситуацию в обществе в целом. Она выделяет в структуре воспитывающей среды:

- предметно – пространственное окружение;
- социально – поведенческое окружение;
- событийное окружение;
- информационное - культурное окружение.

Синергия этих факторов разворачивается на фоне природного окружения дошкольника. Педагоги, воспитатели профессионально использующие объективное влияние данных социальных факторов, вместе с родителями придают этому веянию целевую направленность, которая приводит социальную ситуацию развития ребенка в педагогическую – тем самым создавая воспитывающую среду.

Воспитывающая среда в МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинска» ДО представлена в виде модели, в которой отражены основные факторы, позитивно влияющие на развитие воспитанников.



Воспитывающая среда рассматривается педагогами как специально созданное пространство для развития личности ребенка в соответствии с основными направлениями воспитания, определенными в основе базовых ценностей Российского общества.

Процесс проектирования воспитывающей среды для детей с ОВЗ состоит из 3-х этапов:

1. Предметно-пространственный

Для создания благоприятного эмоционального фона в групповом помещении, создаются уникальные условия, где каждый ребенок имеет возможность развиваться. Среда является трансформируемой. Насыщенность эмоциональной среды является одним из важных компонентов развития. Главное помнить, что дети быстрее запоминают яркое и интересное,

своеобразное. Богатые и разнообразные впечатления влияют на интеллектуальное и эмоциональное развитие человека.

Развивающая предметно-пространственная среда в кабинете учителя-логопеда, учителя – дефектолога создает возможности для успешного устранения речевого дефекта, преодоления отставания в речевом развитии. Позволяет ребенку проявлять свои способности в образовательной, а так же в свободной деятельности. Насыщенная среда стимулирует развитие творческих способностей, самостоятельности, инициативности, помогает утвердиться в чувстве уверенности в себе, а значит, способствует всестороннему гармоничному развитию личности. Предметно - развивающее пространство организовано так, чтобы каждый ребенок имел возможность упражняться в умении наблюдать, запоминать, сравнивать, добиваться поставленной цели под наблюдением взрослого и под его руководством.

2. Событийный

Событийное окружение – это совокупность событий, попадающих в поле восприятия дошкольника.

Этим событиям должна быть дана оценка, быть поводом для различных умозаключений. Если ребенок видит отношение, которое становится поводом для его личностного развития, то это событие, как движение, является фактором личностного развития для него самого. Происходят некие обстоятельства, которые стали событиями для него самого, он стал переживать и сочувствовать случившемуся.

3. Рукотворный

Для дошкольников образовательное событие - это некая форма совместной деятельности педагога и воспитанников, которая планируется и целенаправленно организуется воспитателем (педагогом) с целью решения некоторых задач развития, воспитания и обучения, в том числе для решения ситуаций событийного характера. Особенностью образовательного события является появление образовательного результата (продукта) возникшего в ходе специально организованного взаимодействия педагога и ребенка. Эти продукты деятельности могут быть как материальные (рассказ, рисунок, поделка, коллаж, экспонат выставки, мини - музей), так и нематериальные (новое знание, образ, идея, отношение, переживание и т. п.).

Таким образом, понятие окружающей воспитывающей среды рассказывает о возможностях раскрытия личности, в связи с этим происходит становление и развитие человека.

Таким образом, феномен воспитывающей среды создает некое пространство, которое в целом «оттеняет» смысл и содержание личностного развития, но при этом компоненты среды являются обязательным условием для получения содержания раскрытия индивидуальности личности.

Итак, воспитывающая среда - это процесс духовного, материального (предметного), личностного (деятельностного) наполнения информацией, создание условий для ее реализации, самовыражение, раскрытие творческого потенциала личности. Она является составной частью процесса воспитания, происходящего в социальных, культурных, а также специальных психолого-педагогических условиях, в результате взаимодействия с процессом развития и формирования личности.

Литература

1. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета, N 303, 31.12.2012.
2. Алиева, Л.В. К.Д.Ушинский о педагогических правилах воспитания человека / Л.В.Алиева // Педагогика – №2, 2014. – С. 19-31.
3. Дубовицкая, С.В. Воспитывающая среда как фактор становления личности / Дубовицкая С.В., Беккер И.Л. // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2011. № 24. - С. 631–638.
4. Кондратьева, С.Ю. Особенности работы с семьей воспитанника с расстройствами аутистического спектра / С.Ю.Кондратьева //Дошкольная педагогика. - №3. 2021 г. - С. 4.
5. Морозов, С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учеб.-метод. пособие / С.А.Морозов – Самара: Медиа-Книга, 2015
6. Ушинский, К.Д. Воспитание человека. Избранное / К.Д. Ушинский. – М.: 2005. – 256 с.
7. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения. В 6 томах/ Ред.коллегия: С.Ф.Егоров, И.Д.Зверев и др. М.: Педагогика, 1990. – Т.5, 6
8. Ткачёва, А.Н. Реализация идей К.Д. Ушинского в практике тьюторского сопровождения воспитания и социализации детей / А.Н. Ткачева // Проблемы современного образования, № 2, 2014 г.

Роль творческой деятельности в развитии и социальной адаптации у детей с ОВЗ в специальной коррекционной школе

Полянская О.Н.,
МБОУ «С(К)ОШ №60 г.Челябинска»
г. Челябинск

Одной из главных задач специального коррекционного образовательного учреждения является адаптация в социуме детей с ОВЗ.

Адаптация - это приспособление к окружающим условиям. Адаптация человека имеет два аспекта: биологический и психологический.

В.С. Мухина отмечает, что биологический аспект, общий для человека и животных, включает в себя приспособление к постоянным и изменяющимся условиям среды: температуре, давлению, освещенности, влажности, а также к заболеваниям, изменениям в организме, ограничению каких-либо функций.

С.И. Семенак считает, что психологический аспект адаптации проявляется в приспособлении личности к существованию в соответствии с требованиями общества и собственными потребностями и интересами. Социальная адаптация осуществляется путем усвоения норм и ценностей данного общества. [15,с.217]. Д.Б. Эльконин характеризует социально-психологическую адаптацию как «процесс перестройки поведения и деятельности ребенка в новых условиях». [13, с.175]

Актуальным является то, что большую часть времени дети проводят в школе, значит в таких условиях важным фактором адаптации может служить организация культурно-досуговой деятельности.

Развлечение как досуговая деятельность имеет компенсационный характер - исполняет роль психологической и эмоциональной разгрузки, обеспечивает человеку смену впечатлений. Наиболее высокий уровень досуговой деятельности достигается в творчестве. Творчество отвечает глубинным и универсальным потребностям человека в самовыражении, преобразовании действительности, экспериментировании, познании и изменении окружающего мира. Оно помогает совершенствовать бытие, отношение к самому себе, создавать новое. Творческая деятельность поднимает личность на новую ступень – от потребителя духовных ценностей до их создателя. [3, с. 98].

Различные формы переживания чувств (эмоции, аффекты, настроения, стрессы, страсти) образуют в совокупности эмоциональную сферу человека. Детский возраст - период, когда человек особенно сенситивен к социальным влияниям и устремлен к познанию окружающего мира (все органы его чувств задействованы в этом процессе). Помимо прочего, в это время закладываются первоосновы личностных компонентов, а также когнитивной и аффективной сфер; происходит интенсивное сенсорное, физическое развитие. Поэтому мы считаем, что данный период считается ключевым в жизни человека.

Психолого-педагогические методы, воздействующие на ребенка путем раскрытия его творческих способностей, неоднократно показывают положительные результаты.

Занятия музыкой, которые мы организовываем на базе школы, имеют и специфическую задачу коррекции недостатков познавательной деятельности детей и их эмоционально-волевой сферы. На занятиях пения и музыки у учащихся вырабатывается чувство ответственности за общее дело, понимание

роли коллективного труда, дисциплинированность, товарищеское доверие, уверенность в своих силах. Это очень важно, поскольку умственно отсталые дети часто бывают замкнутыми, необщительными. У многих из них, как следствие, малоразвиты умения и навыки коллективной деятельности. [14, с.125].

Успешному решению задач музыкального воспитания способствует сотрудничество педагога с логопедом и психологом. На занятиях коррекционно-развивающего направления используют различные виды деятельности:

- 1) пение
- 2) игру на музыкальных инструментах
- 3) психогимнастику
- 4) музыкальный театр
- 5) фольклор

Постоянными зрителями, а зачастую и участниками репетиций, становятся учащиеся, которые ранее в силу обстоятельств не имели возможности полноценно приобщиться к эстетической культуре. Интересно, что, посещая репетиции, они, по свидетельству педагогов проявляют большую усидчивость и интерес к другим видам творчества. Например, к вышивке, лепке, рисованию.

Участие ребенка в музыкальном спектакле или праздничном концерте также влияет на познание им окружающего мира. Детское мироощущение становится более ярким, разнообразным и глубоким. Так во время репетиций укрепляются уверенность и способность адаптироваться в различных обстоятельствах: ребёнок учится без стеснения выражать свои чувства в мимике и жестах. Играя какую-либо роль, он самостоятельно подбирает нужные движения, учится чувствовать необходимые для создания того или иного образа характерные черты: гротескные, юмористические и др.

В процессе репетиций новый смысл приобретают взаимоотношения индивидуума и группы, в которых развивается чувство коллективизма - необходимое условие сценического искусства. Заметим, что у детей происходит и более интенсивное эмоциональное и интеллектуальное развитие. Мелодии песен, их текст, различные игровые движения также оказывают положительное воздействие на память. [2, с.301].

Игровая сущность пронизывает все детство, а, значит, любое задание на занятиях можно сделать интерактивным. Использование подвижных упражнений на занятиях является не только непременным условием создания образно-игрового фона урока и фольклорного музицирования в целом, но и благоприятнейшей средой для развития мышления и творческих способностей. [4, с.384].

Восстановление триединства музыки, слова и движения является формой сохранения фольклорного наследия и обязательным условием воспитания гармонически развитой личности.

Исходя из выше сказанного, можно выделить основной момент социализации уже в рамках школы. Любая культурно-досуговая программа должна быть ориентирована на достижение определенного результата. В качестве ожидаемых результатов нами было запланировано:

- 1) осмысление детьми (в рамках своего возраста) досуга как ценности, его значимости для развития и самореализации личности;
- 2) осознание детьми своих возможностей и способностей, путей и способов их реализации;
- 3) изменение установок детей на способы и формы проведения своего досуга;

- 4) приобретение детьми практических навыков организации досуговых дел, умения содержательно и разнообразно проводить свободное время;
- 5) освоение детьми основных средств общения, основ зрительской культуры;
- 6) повышение культуры взаимоотношений детей и их поведения во взаимодействии со сверстниками и взрослыми;
- 7) изменение атмосферы в классе, детском объединении, учреждении в целом на основе массового участия детей в совместных досуговых мероприятиях;
- 8) формирование традиций образовательного учреждения.

Отслеживание результатов реализации культурно-досуговых программ осуществляется с помощью систематических наблюдений за детьми и фиксации происходящих в них изменений, экспертные оценки педагогов, проведения социологических опросов детей и родителей, бесед с родителями, организации самодиагностики детей и отслеживания изменений в их самооценке (самохарактеристике), анализа творческих работ школьников. С помощью этих приемов можно в достаточной степени оценить изменения культурного уровня участников досуговых программ.

Творческо-досуговая деятельность, являясь также воспитательной деятельностью, носит человекотворный характер. Она направлена на раскрытие заложенного в человеке духовного потенциала. [10, с.38]. Специализированные учреждения при работе с детьми должны ориентироваться на решения таких задач, как коррекция эмоциональной сферы, социальная адаптация, реабилитация, предупреждение девиантного поведения.

Таким образом, проведя анализ творческой деятельности в формате праздников, мы смогли отследить развитие личностных качеств учащихся и пришли к выводу, что творчество оказывает глубокое воздействие на человека. Посредство творческой деятельности можно передавать целую гамму чувств и настроений. Стало очевидно: эмоционально - волевая сфера дает успешную положительную динамику развития, если ребенок не только выступает в роли слушателя и зрителя, но и непосредственно участвует в процессе творческих проявлений собственного «я».

Из этого следует, что включение детей с ОВЗ в творческую среду позволит им успешно адаптироваться в социуме, а именно познавать себя и лучше чувствовать эмоции других людей. Несомненно, эти умения помогут ученикам в дальнейшей жизни.

Литература

1. Аникеева, Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеева. – М., 1999.
2. Ветлугина, В.Н. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр/ В.Н.Ветлугина. - Издательство академии педагогических наук - Москва, 2000. С.
3. Готсдинер, П.Л. Музыкальная психология/ П.Л. Готсдинер. - Международная академия педагогических наук - Москва, 2002.
4. Давыдов, В. Искусство и дети. А зачем?/ В. Давыдов. - Современная культура, 2000.
5. Жилинская, С.А. Игровые модели детского фольклора / С.А. Жилинская. - Екатеринбург, 2001.
6. Крайг, Г. Психология развития/ Г. Крайг - СПб.: Питер, 2000.

7. Лебединская, К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / К.С. Лебединская. - М. 1982.
8. Лубовский, В. И. Задержка психического развития как психолого-педагогическая проблема. // Развитие младших школьников в норме и при отклонениях. - Иркутск, 1979.
9. Медведева, Е.А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений/ Под ред. Е.А. Медведевой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002.
10. Мелик-Пашаев, А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству / А.А. Мелик-Пашаев. // Вопросы психологии, -1998, №1.
11. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С.Мухина. – М.: Академия, 2008.
12. Особенности психического развития детей / под ред. Д.Б. Эльконина, А.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988.
13. Полуянов, Ю.А. Перспективы реализации идей Л.С.Выготского о детском художественном творчестве // Вопросы психологии, 1997.
14. Семенака, С.И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе / С.И.Семенака. – М.: АРКТИ, 2006.
15. Соколова, В.Н. Приобщение младших школьников к народной музыкальной культуре // В.Н. Соколова. – М.: Начальная школа, 2002.
16. Юдина, Н.А. Программа воспитания коммуникативной культуры школьников // Классный руководитель. Научно-методический журнал, № 3, М. 2007

Обогащение сенсомоторной сферы как один из аспектов развития творческих возможностей дошкольников с нарушением зрения

Помелова И.П.

МБДОУ детский сад компенсирующего вида №466
г. Екатеринбург

Сенсомоторное развитие дошкольников – одно из основных направлений в области познания. Исследования детских психологов показали, что значительная часть трудностей, возникающих у детей, а особенно у детей с нарушением зрения, связана с недостаточной точностью и гибкостью восприятия. Сопутствующие расстройства речи у детей данной категории также являются серьезным дефектом, в котором прослеживаются определенные связи и взаимодействие речевой и зрительной недостаточности. Для детей характерно не только снижение остроты зрения, но и нарушения глазодвигательных функций, нарушения пространственной ориентировки, низкий уровень развития осязательной чувствительности и моторики пальцев и кистей рук. Поэтому дети с нарушением зрения нуждаются в систематической работе по преодолению сенсомоторных затруднений.

Сенсомоторное воспитание в процессе совместной деятельности педагога и дошкольника позволяет формировать зрительное восприятие, пространственно-графическую ориентацию, развивать тонкие движения пальцев руки, взаимодействие глаза и руки, повысить познавательную активность, способствует интеллектуальному развитию и творческому потенциалу детей.

Творческие способности детей могут проявляться в совершенно неожиданной обстановке, спонтанно, в любое время. Фантазия детей безгранична. Задача взрослых – вовремя заметить эти способности, направить их в нужное русло и развить до более высокого уровня.

Работая в дошкольном образовательном учреждении для детей с нарушением зрения, я уделяю большое внимание развитию у наших детей тактильного восприятия и накоплению тактильного опыта. С этой целью мною было создано пособие «Тактильные дощечки». Пособие используется в ходе индивидуальных коррекционных занятий, на которых дети обучаются приёмам и способам тактильного обследования предметов. Занятия проводятся в игровой форме с использованием мелких игрушек: плоскостных (картонных, деревянных, пластиковых) и объёмных (из «киндер-сюрприза», мягких игрушек), а также различных видов театра: пальчиковый, настольный, «топотушки».

Именно в ходе этой деятельности я и увидела, какой творческий потенциал скрыт в каждом ребёнке! Как живо подхватывают дети предложенную педагогом идею, беря инициативу в свои руки и проявляя активность и фантазию. Но это происходит не сразу. Не все дети обладают свободой воображения, не у всех детей сразу проявляется стремление к познанию, не у каждого есть умение применять полученные знания и опыт на практике. Всему этому ребёнка можно научить. Предлагаю вашему вниманию некоторые дидактические игры и упражнения, которые я использую на своих занятиях. Целью этих игр является обогащение эмоционально-чувственного опыта ребёнка, развитие образного мышления и воображения.

1) «Потрогай дощечку и пофантазируй (представь) на кого или на что она похожа». Ребёнок определяет характер поверхности и предлагает варианты. Например: колючая, как ёжик, ёлочка, небритый папа; шершавая, как асфальт или песок; мягкая, как травка, кролик, мамины руки и т.д.

2) «Мы — космонавты». Сейчас мы с тобой полетим на Луну, выбери дощечку, которая похожа на лунную поверхность. Почему ты выбрал именно её? Ребёнок должен уметь обосновать свой выбор.

3) «Что это?» Ребёнок определяет на ощупь геометрическую фигуру и фантазирует, что бы это могло быть. Например: это круг; круглым может быть солнце, мяч, воздушный шарик, одуванчик, облачко, яблоко, кочка на болоте, толстячок, клумба, вход в норку и т.д.

4) «Препятствия». В этой игре мы обыгрываем фрагменты прочитанных сказок, а иногда создаём и собственные. Например, «Поехал Иван Царевич на поиски Василисы Премудрой. Едет, едет, и вдруг перед ним ...» И здесь ребёнку предлагается дощечка с толстыми и тонкими деревянными палочками. Ребёнок ощупывает дощечку, определяет её содержимое, выделяет характерные признаки, в данном случае материал и толщину, и высказывает предположение, какое препятствие стоит перед главным героем. Например, старый мост. Чтобы по нему перебраться на другую сторону, Иван Царевич должен наступать только на толстые «брёвнышки». Далее ребёнку предлагается другая дощечка, на которой расположены верёвочки с разным количеством узелков. Предполагаем, что это отвесная скала и, чтобы на неё забраться, нужно лезть по верёвке с определённым количеством узелков (по инструкции педагога или какого-нибудь сказочного героя). Затем наш персонаж попадает в болото (дощечка с цилиндрами разной высоты). Здесь Ивану Царевичу необходимо будет наступать только на высокие «кочки». И так игра продолжается далее.

Для активизации кожных рецепторов на глаза детей надеваются фланелевые очки.

Таким образом, в процессе игры с тактильными дощечками, педагог реализует сразу огромное количество задач:

- развиваются тактильные ощущения (активизируются рецепторы кожного анализатора), общая моторика рук, тонких движений пальцев и кистей, обогащается и накапливается эмоционально-чувственный опыт ребёнка: дети учатся определять характер поверхностей, дифференцировать различные признаки и свойства предметов, учатся выделять сенсорные эталоны формы, величины и количества предметов, закрепляют навык ориентирования на микроплоскости;

- обогащаются речевые резервы ребёнка: увеличивается объём активного словаря, расширяется словарь антонимов, синонимов, слов с обобщающим значением, совершенствуются грамматический строй речи и навыки связной речи, развивается творческое рассказывание (рассказ от лица сказочного персонажа, собственные сочинения), речь становится более интонационно-выразительной;

- происходит развитие всех психических процессов (внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения);

- у ребёнка формируется творческая мотивация, возникает стремление к изобретательности, фантазии, инициативности, умение находить нестандартные решения поставленных задач;

- в процессе игровой деятельности создаётся благоприятная психологическая атмосфера, развитие игровых навыков, умение

взаимодействовать со сверстниками, распределять роли, придерживаться определённых правил, воспитываются положительные качества личности.

Целенаправленное развитие тактильного восприятия и воображения обеспечивает целостность и поэтапность процесса восприятия, право выбора познавательных путей, гармоничное вовлечение в процесс познания всех возможностей ребёнка. Творческая активность помогает преодолеть линейность мышления и развить умение изобретать и открывать нестандартные способы взаимодействия с окружающим миром, так необходимым в современном обществе.

Прасолова В. В.,
социальный педагог МАОУ «СОШ №1 с УИОП»
г. Губкин

Из года в год молодые люди, окончившие школу, начинают искать применение своим силам и способностям в будущем. Большинство молодежи стоят перед сложным выбором профессии, профиля дальнейшего образования, последующим трудоустройством.

Причины не только в «недоступности рынка труда для выпускников, у которых недостаточно опыта, но и в том, что подавляющая часть старшеклассников, имеют ограниченные представления о нынешнем рынке труда, существующих профессиях.

В *социальном смысле* профессиональное самоопределение представляет собой набор задач, которые перед личностью ставит общество, в котором эта личность развивается. Второй компонент представляет собой процесс принятия решений, по мере прохождения этапов которого, человек вырабатывает некоторое равновесие между своими личными предпочтениями и интересами и требованиями общества, в котором сложилась система разделения труда, задающая рамки индивидуального разнообразия [1, с. 35].

В Концепции долгосрочного социально - экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года определена стратегическая цель, как совершенствование человеческого и кадрового потенциала. В Федеральной целевой программе развития образования программное содержание профориентационной работы гласит следующее: педагоги должны знакомить учащихся с перспективами трудоустройства и условиями работы по выбираемой профессии.

Основная цель системы профориентационной работы - подготовка учащихся к осознанному выбору профессии, удовлетворяющему как личные интересы, так и общественные потребности.

В систему профориентации входят следующие основные компоненты: методы, формы, задачи, цели работы с учащимися. Работа осуществляется по следующим основным направлениям:

1. Профориентационное просвещение, которое включает в себя профагитацию, профпропаганду и профинформацию
2. Профориентационная диагностика, направленная на выявление интересов и способностей личности к определенной профессии;
3. Профориентационная консультация - основной целью которой является оказание индивидуальной помощи в предстоящем выборе профессии.
4. Социально- профессиональная адаптация [2, с. 45].

Работа социального педагога подразумевает под собой рассказы о конкретных профессиях, проведение мастер - классов с привлечением специалистов, экскурсии на предприятия, викторины.

Ознакомление с профессией социальный педагог может проводить, придерживаясь следующих критериев:

1. Общее представление о профессии.
2. Содержательная часть профессии.
3. Профессиональные требования и должностные обязанности
4. Система подготовки к профессии.

Для того, чтобы понять - подходит ли конкретная профессия подростку, необходимо оценивать следующие критерии: память, личностные качества, способности, склонности, умения и навыки.

Предрасположенность человека к той или иной профессии, предъявляет определенные требования к физическому и психическому состоянию подростка. Не все качества личности могут проявляться в школе, поэтому важно понимать, что основной целью социального педагога и социально - психологической службы в целом, является изучение обучающихся, диагностика для дальнейшей личностной профориентации обучающихся. Для выявления способностей обучающихся к выбору конкретной профессии могут помочь диагностики, методики [4, с. 18].

Методики, которые можно взять за основу: «Ситуация выбора» (автор Л.В. Байбородова, методика выявления коммуникативных склонностей учащихся, дифференциально-диагностический опросник, методика планирования карьеры, методика определения индивидуальной профессиональной перспективы. Помимо диагностической составляющей неотъемлемой формой работы социального педагога являются профессиональные консультации учащихся [5, с. 60].

Профконсультация – это помощь обучающимся в их трудовом самоопределении, основанная на изучении личности, без навязывания суждений и подмены права человека на свободу выбора профессии.

Выделяют три этапа в работе по профконсультированию:

- подготовительная профконсультация (консультация должна помогать обучающимся осознанно выбрать профессию)

- завершающая профконсультация (оказание помощи учащимся в выборе профессии в соответствии с интересами, склонностями и психофизиологическими способностями ученика);

- уточняющая профконсультация - может выходить за пределы школы и может осуществляться в колледжах, вузах, на предприятиях.

Отправной точкой планирования профориентационного выбора является анализ собственных возможностей, умений, навыков, профессиональной предрасположенности. Необходимо определиться с тем видом деятельности, которым предпочтительно хочет заниматься обучающийся [7, с. 51]. Для того, чтобы определить цели карьерного развития, они должны быть адекватны критериям: ясные и измеряемые, не противоречащие друг другу, тесно связаны с датами их достижения. Необходимо определить, какие профессиональные характеристики нужно иметь, чтобы претендовать на карьерный рост, а какие нужно развить в себе и приобрести.

У значительной части выпускников школы, вступающих в современный рынок труда, формируется запрос на новый тип образования, интегрирующий традиционное для нашей школы гимназическое образование с реальным, - позволяющим, как минимум, приобрести представления о характере профессионального труда людей на основе личного опыта. Представляется возможным соединение преимуществ гимназического и реального образования в профильном обучении старшеклассников [6, 43].

Изменились требования к качеству трудовых ресурсов, диктуемые постиндустриальным обществом. В нем воспроизводство участников трудовых отношений осуществляется системой непрерывного образования, обладающей большой гибкостью, обеспечивающей удовлетворение образовательных

запросов индивидуума и сообщества и характеризуемой высокой дифференциации.

Литература

1. Бондарева О.Н. Экология души подростка / О.Н. Бондарева,— М.:Воронеж 2000, 2011. —102 с.
2. Брагуца, А.В. Развитие сотрудничества младших школьников во внеурочной деятельности / А.В. Брагуца // Начальная школа.- 2011.- №6.-С.53-55
3. Ковалько, В.И. Младшие школьники после уроков / В.И. Ковалько. - М.: Эксмо, 2007. - 334с.
4. Кузнецов А.А. О школьных стандартах второго поколения / А.А. Кузнецов. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2008. - № 2.
5. Социальная защита молодежи: Вопросы теории и практики / В.А. Богданов, Я.И. Гишинский, Н.В. Кузьмина – М.,1994.
6. Социальные технологии урегулирования конфликтов: Учебное пособие / Под ред. А.Б. Белинской. —М.,2000.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 31 с.

Психолого-педагогическая поддержка родителей, воспитывающих детей с различными образовательными потребностями

Обозная Т.Ю., Самойлова И.В.,
МАДОУ «ДС «Огонёк»
г. Новый Уренгой

В современном обществе существует проблема сопровождения и оказания психолого-педагогической помощи родителям, у которых есть дети с различными образовательными потребностями.

Дети с различными образовательными потребностями (РОП) — особенная категория детей. Они нуждаются в специальных условиях воспитания и развития, таких, которые бы минимизировали ограничения и адаптировали их к жизни.

Именно в семье у ребенка формируются базовые характеристики, его нравственная и личностная сфера, особенности его взаимодействия с социумом.

В некоторых семьях ребенок с РОП испытывает негативное отношение со стороны родителей, в силу того, что он не оправдывает их ожидания.

У семей, воспитывающих детей с РОП, можно выделить ряд особенностей поведения. Стиль поведения и общения носит у них не стабильный эмоциональный характер, что затрудняет развитие эмоциональной сферы ребенка. Совместная деятельность с ребенком минимальна, общение минимизировано, также недостаточно развита социальная активность. Зачастую, родители дистанцируются, эмоционально отгораживаются от ребенка, что создает для него нехватку эмоционально положительных отношений внутри семьи.

Следует отметить, что многие родители нуждаются в психологической помощи и рекомендациях педагога-психолога с целью улучшения взаимоотношений с ребенком, помощи в адаптации и социализации. Многие семьи, не скрывая о проблеме, заявляют о необходимости в предоставлении помощи.

Оказывая психолого-педагогическую поддержку родителям воспитывающих детей с РОП, мы побуждаем их к принятию ими своего ребенка, нахождению с ним способа взаимодействия.

Под понятием психологической помощи родителям, воспитывающим детей с РОП, мы понимаем системный подход, позволяющий оказать этим семьям комплексную всестороннюю психопрофилактическую помощь.

Главной целью оказания психологической помощи семьям, воспитывающим детей с РОП, является: оптимизация самосознания родителей, формирование позитивного отношения семьи к ребенку с РОП.

Для понимания потребностей и возможностей ребёнка, родителей педагоги-психологи информируют об уровне развития и индивидуальных особенностях ребёнка.

Вместе с родителями определяются совместные цели воспитания и развития ребёнка.

С целью информирования родителей в вопросах воспитания и развития детей с РОП, проводятся: родительские собрания; индивидуальные и семейные консультации; мастер-классы. В дальнейшем родители могут самостоятельно применять методы и приемы, которые были рекомендованы педагогом-

психологом. Совместное обсуждение, анализ конкретных ситуаций позволяет родителям по-новому взглянуть на своё поведение и поведение ребёнка. Это делает их более уверенными в своих силах, настраивает на позитивное отношение к перспективам развития ребёнка.

Наиболее эффективно для адаптации ребенка к внешней среде принятие ребенка родителями, когда адекватно воспринимают и оценивают своего ребенка. Такое поведение родителей способствует оптимизации межличностных отношений в семье.

В случае, когда родители мотивируют своего ребенка на высокие показатели в развитии, что чаще всего является сложным для него, это негативно сказывается на его эмоциональном развитии, на отношениях внутри семьи.

Социализация и адаптация ребенка с РОП может быть не всегда успешна, в силу того, что в некоторых семьях присутствуют признаки скрытого или открытого отречения от ребенка. Это проявляется в эмоциональной холодности родителей по отношению к нему. Или же чрезмерная защита родителями ребенка не всегда эффективна для его развития и принятия в социуме.

Исходя из опыта нашей работы, можно сделать вывод о том, что осуществление психологической помощи семьям позволяет через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, детско-родительских отношений решать проблемы дифференцированной и адресной помощи ребенку с РОП.

На базе детского сада МАДОУ «ДС «Огонёк» города Новый Уренгой функционирует консультативный пункт, в котором родители получают квалифицированную помощь педагогов-психологов.

Психолого-педагогическая поддержка семей, воспитывающих детей с РОП, является неотъемлемой частью комплексного сопровождения работы педагога-психолога в ДОО.

Литература

1. Акатов, Л.И. Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе семейных отношений / Л.И.Акатов. – М., 2004.
2. Граматкина, И.Р. Межличностные отношения в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ / И.Р. Граматкина //Вестник Московского государственного педагогического университета сер.Педагогика и психология, 2011, №2 (16), с.78-84
3. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие / Левченко И.Ю., Ткачёва В.В. – М.: Просвещение, 2008.
4. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. – М., 2003.
5. Милтон, С. Обычные семьи, особые дети. Системный подход к помощи детям с нарушениями развития / Милтон Селигман, Розалин Бенджамин Дарлинг. - М., 2007.
6. Пазухина, С.В. Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / С.В. Пазухина //Гуманитарные науки, 2018, №2 (42), с.128-136.

Развитие фонематического слуха как один из этапов формирования грамотности младших школьников с расстройством аутистического спектра

Самохвалова Н.Г.,

учитель-дефектолог МБОУ «СОШ №115 г. Челябинска»
г. Челябинск

Правильная и грамотная речь - важнейшее условие всестороннего и полноценного развития человека. Речевая функция считается одной из важнейших функций человека, а правильная речь - залог успешного освоения грамоты и чтения. Нарушения речи отрицательно влияют на развитие ребенка в целом, затрудняют общение с окружающими, задерживают формирование познавательных процессов и, следовательно, препятствуют становлению полноценной личности.

Проблема по выявлению, предупреждению и коррекции нарушений фонематических процессов у младших школьников с ОВЗ продолжает оставаться актуальной в коррекционной педагогике, и связана с тем, что с каждым годом растёт количество учеников начальной школы с низким уровнем развития фонематических процессов, о чём свидетельствует ежегодная диагностика уровня речевого развития детей. Важнейшей задачей школы на современном этапе является формирование у учащихся потребности к овладению знаниями и способов действий с ними в соответствии с познавательными установками.

Д.Б. Эльконин предложил обозначать естественный звуковой анализ термином «фонематический слух», а искусственный звуковой анализ – «фонематическое восприятие» [11]. Фонематический слух - это тонкий систематизированный слух, позволяющий различать и узнавать фонемы родного языка, составляющие звуковую оболочку слова. Фонематический слух, являясь частью физиологического слуха, развивается от рождения до 5 лет и является основой для понимания речи другого человека, контроля над собственной речью, грамотного письма в дальнейшем.

По мнению Л.С. Выготского «фонематический слух» включает 3 речевые операции: способность слышать есть ли данный звук в слове или нет; способность различать слова, в которые входят одни и те же фонемы, расположенные в разной последовательности; способность различать близко звучащие, но разные по значению слова [1].

Формирование фонематического слуха происходит у детей при восприятии устной речи окружающих и, одновременно, при собственном проговаривании слов в соответствии с воспринимаемыми образцами, при помощи которых выделяются и обобщаются дифференциальные признаки фонем [9, с. 3-4].

Чтобы грамотно писать, необходимо быть орфографически зорким, то есть обладать фонематическим слухом. Известно, что в период обучения грамоте дети должны усвоить такие понятия, как звук, буква, слог, овладеть навыками фонематического анализа и синтеза. Именно это служит базой для дальнейшей успешной учебы. А поскольку у детей с ОВЗ нарушены высшие психические функции, то у младших школьников страдает и фонематическое восприятие.

Такие исследователи, как Р.Е. Левина, Г.А. Никашина, Р.М. Боскис, Г.А. Каше и др., отводят ведущее место формированию фонематического восприятия.

Развитие фонематического восприятия, то есть обретение детьми способности воспринимать и различать звуки речи (фонемы), положительно влияет на формирование всей фонетической системы речи.

Кроме того, без достаточной сформированности у ребенка основ фонематического восприятия у него невозможно становление высшей ступени такого восприятия – способности анализировать звуки, мысленно расчленять на составные элементы (фонемы) различные звуковые комплексы, слоги и слова. В свою очередь, без длительных специальных упражнений по формированию навыков фонематического восприятия, анализа и синтеза дети с ОВЗ не овладевают достаточно грамотным письмом.

Фонематический слух является главным афферентным, то есть центростремительным, звеном речевой системы. Г.Г. Голубева отмечает, что «при нарушениях фонематического слуха у ребенка появляются серьезные трудности в дифференциации слогов и фонем, в различении неречевых звуков, слов-квазиомонимов; детям с такими нарушениями трудно овладеть интонационной выразительностью речи: высотой, силой, тембром голоса» [5, с. 52]. Таким образом, слуховая сфера является одной из ведущих сфер, позволяющей обеспечить нормальное психическое и речевое развитие ребенка, всех видов его деятельности.

Для детей с расстройством аутистического спектра характерно: трудности в общении, которые проявляются в потребности сохранения постоянства окружающего мира и стереотипности (бессмысленное, однообразное повторение) фраз, слов, движений, собственного поведения; ребенок не вступает в обычное для его возраста общение; зрительное внимание чаще избирательно или фрагментарно (частично); нарушения концентрации (сосредоточения) внимания, его быстрая истощаемость; все виды восприятия сопровождается чувством неприятного; интеллектуальная недостаточность не является обязательной; хорошо развита механическая память; содержание игр монотонно, поведение в них однообразно; слабость или отсутствие реакции на речь взрослого (не отзывается на обращения, не фиксирует взгляда на говорящем взрослом); в моторике характерны вычурность движений (особая подпрыгивающая походка, бег на цыпочках, причудливые гримасы и позы).

У детей данной группы наблюдается выраженное фонематическое недоразвитие, оно проявляется в: затруднениях дифференциации акустически близких звуков (например, в-ф, б-п, з-ж и т.д.); неумении определить место, количество и последовательность слов в предложении, слогов и звуков в словах; невозможности подобрать слово с определённым количеством слогов или с определённым звуком.

В силу того, что описанный речевой дефект «не бросается в глаза», а следовательно, и не беспокоит родителей дошкольников и педагогов ДОУ, дети остаются без своевременно оказанной помощи, что приводит в дальнейшем к стойким нарушениям чтения и письма в школьном возрасте (дисграфии и дислексии).

При чтении наиболее типичны следующие ошибки: трудности слияния звуков в слоги и слова; взаимные замены фонетически или артикуляционно-близких согласных звуков (свистящих – шипящих, твёрдых – мягких, звонких – глухих); побуквенное чтение (р,ы,б,а); искажение слоговой структуры слов; слишком медленный темп чтения; нарушения понимания прочитанного.

К числу типичных недостатков письма относятся: замены букв, указывающие на незаконченность процесса дифференцировок соответствующих звуков, близких

по акустическим или артикуляционным признакам; пропуски гласных; пропуски согласных в их стечении; слияние слов на письме; отдельное написание частей одного слова; пропуски, перестановки слогов; орфографические ошибки.

Работа на фонетическом уровне ведется фронтально и индивидуально и включает несколько этапов:

1. Развитие неречевого слуха.
2. Развитие речевого слуха.
3. Развитие навыка элементарного звукового анализа и синтеза.

Под развитием фонематического слуха подразумевается комплексное обозначение процессов, этапов и методик, связанных с овладением ребёнком, средствами как устной, так и письменной речи (языка), характеризующими в свою очередь развитие его навыков коммуникации, вербального мышления и литературного творчества. В работе с данными категориями детей используются методы и приемы, которые расчлняют задачи развития фонематического слуха на мелкие поэтапные и упрощенные систематические задания.

Рассмотрим такие приемы и методы воздействия: задания направленные на тренировку артикуляционного аппарата и выработку правильного дыхания («Лошадка», «Грибок», «Улыбка», «Трубочка» и другие.); задания, направленные на дифференциацию смешиваемых звуков (игры «Найди звук», «Хлопни на заданный звук», «Найди картинку с заданным звуком», «Найди ошибки в предложении» и так далее); задания, направленные на развитие языкового анализа и синтеза («Выделите из текста предложение с определенным количеством слов, «Поднимите карточку с цифрой, которая соответствует количеству слов в предложении», «Схему предложения» и так далее). Для эффективных результатов, в работе также используются приемы оптических подсказок.

Развитие фонематического слуха является сложным процессом. Преодоление нарушений его развития требует огромных усилий от всех участников педагогического процесса: дефектолога, логопеда, педагога, детей и их родителей, которые участвуют в коррекционно-воспитательном процессе. Приемы развития фонематического слуха разнообразны: практика восприятия речи и говорения; аналитико-синтетические задания и упражнения; обнаружение в словах безударных гласных, сомнительных звонких и глухих согласных; фонетические игры; звуковой (фонетический) анализ и другие. Предпочтение отдается тем из них, которые полифункциональны по своему характеру, способствуют самореализации личности, интересны учащимся, помогают более эффективно усваивать учебный материал. Для успешного развития фонематического слуха учитель должен учитывать возрастные и психологические особенности детей младшего школьного возраста, тщательно продумывать и выбирать эффективные приемы и методы обучения, доступно доводить учебный материал до каждого ученика.

Литература

1. Выготский, Л.С. Детская речь / Л.С. Выготский. – М., 1996. – 420 с.
2. Голубева, Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: метод. пособие для логопедов / Г.Г. Голубева. – СПб.: Речь, 2014. – 200 с.
3. Горбенко, Е.Л. Формирование фонематического слуха у дошкольников, имеющих речевые нарушения // Теория и практика образования в

- современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). - СПб.: Реноме, 2012. - С. 262-264.
4. Ефимов, О.И. 15 мифов о детской речи. Диалоги невролога и логопеда о детской речи / Ефимов О.И., Ефимова В.Л. - М.: «Издательство «ДИЛЯ», 2013. - 224 с.
 5. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. - М. Просвещение, 1991г.
 6. Ефименкова, Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия. Дидактический материал по коррекции письменной речи / Л.Н. Ефименкова. - М. Книголюб, 2008 г.
 7. Звонова, Е.В. Музыкальная психология / Звонова Е.В. - Коломна, 2010. - 210 с.
 8. Ларшина, В.С. Фонематическое восприятие: Методические рекомендации / В.С. Ларшина. - Новокузнецк, 2015. - 62 с.
 9. Лурия, А.Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова. - М.: Издательство «Институт практической психологии», 1997. - 64 с.
 10. Ткаченко, Т.А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза. Альбом для индивидуальных и групповых занятий с детьми 4-5 лет.
 11. Эльконин, Д.Б. Детская психология – 3-е изд., стереотип. / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: АCADEMIA, 2006. – 383 с.

Практика психолого-педагогического сопровождения групп компенсирующей направленности для детей, имеющих тяжелые нарушения речи

Семенова Т.Ю., педагог-психолог;
Велижанина Н.М., учитель-логопед
Точилкина О.И., учитель-логопед

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида «Радуга»,
г. Югорск, ХМАО-Югра

В МАДОУ «Детский сад комбинированного вида «Радуга» г. Югорск (ДОУ) функционируют 15 групп общеразвивающей направленности, 2 логопедические группы компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР): старшая – 5-6 лет, подготовительная – 6-8 лет, 2 группы комбинированного вида для детей с ОВЗ, имеющими иные ментальные нарушения.

В группах компенсирующей направленности реализуется адаптированная основная образовательная программа (АООП) для детей с тяжёлыми нарушениями речи, разработанная Учреждением самостоятельно на основе Примерной адаптированной основной образовательной программы для детей с тяжёлыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет /Н.В. Нищева/, в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Группы компенсирующей направленности ДОУ комплектуются из числа воспитанников, которым по результатам заседания городской психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) установлен статус ОВЗ – дети с тяжёлыми нарушениями речи.

Коррекционно-педагогический процесс в ДОУ охватывает все основные направления развития детей, нуждающихся в логопедической и психолого-педагогической помощи, для социальной адаптации детей со статусом ОВЗ посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Реализация коррекционно-развивающей работы обеспечивается взаимодействием всех педагогов образовательного процесса по принципу командной работы: воспитатель, учитель-логопед, педагог – психолог, инструктор по ФИЗО и музыкальный руководитель.

Психолого-педагогическое сопровождение проводится в следующих направлениях:

- сопровождение детей с ОВЗ (установление контакта с взрослыми и детьми, социально-психологическое развитие ребёнка и т.д.);
- сопровождение педагогов, работающих с детьми ОВЗ (разработка индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения, учебных планов, технологий, направленных на коррекцию расстройств и т.д.);
- сопровождение семьи (предоставление помощи родителям в вопросах воспитания ребёнка, организация методической поддержки).

Работа психологической и логопедической служб ОУ ведется по следующим направлениям деятельности: диагностической, профилактической, коррекционной, консультативной.

Воспитательно-образовательная и коррекционно-развивающая деятельность в группах компенсирующей направленности с детьми с ОВЗ

осуществляются воспитателями, педагогом-психологом, учителем-логопедом, музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре.

В рамках межведомственного взаимодействия по обеспечению полноценной интеграции детей с ОВЗ и инвалидностью образовательный процесс на основании договора о сотрудничестве с БУ Комплексный центр социального обслуживания населения Сфера, БУ ХМАО - Югры «Советский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями»; Отдел адаптивного спорта в городе Югорске БУ ХМАО - Югры «Центр адаптивного спорта»; ООО «Академия» Центр здоровья и развития» г. Югорск» ведётся работа по разработке и реализации планов мероприятий, для организации комплексного сопровождения.

Педагоги поддерживают контакты со специалистами других организаций для координации коррекционной работы и создания единой стратегии ведения ребенка.

Только в результате решения этих задач возможна наиболее эффективная реализация индивидуальной программы развития.

При построении коррекционной работы педагоги учитывают особенности детей с ОВЗ максимально возможно. Для таких детей характерна несформированность всех компонентов языковой системы и нарушения познавательной сферы: снижена вербальная память, низкая продуктивность запоминания; выполнение заданий по простой инструкции; отставание в развитии словесно-логического мышления; трудно подобрать нужные слова, правильно построить фразу; отсутствие четкого и последовательного изложения материала; снижено овладение детьми понятийного мышления, усвоении новых слов. Также отмечаются отклонения и в эмоционально-волевой сфере. Им свойственно нестойкость интересов, неуверенность в себе, пониженная наблюдательность и мотивация, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) при работе с детьми с ТНР и детьми с ОВЗ требует от педагогов не только большого объёма знаний о специфике нарушений, терпения, ответственности, профессионализма, но и использование инновационных методов и приёмов работы. В связи с этим появляются новые формы для оказания психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ.

Эффективным условием реализации коррекционно-развивающего образовательного процесса является организация предметно-развивающей среды, стимулирующей развитие самостоятельности, инициативы и активности ребенка, обеспечивающей развитие возможностей детей.

На первоначальном этапе работы с детьми ОВЗ предполагается насыщение сенсорного пространства, так как у детей наблюдается выраженное отставание в развитии восприятия, речи, общей моторики и координации движений, недостаточность эмоционально-волевой сферы, бедность игровой и продуктивной деятельности. Занятия проходят в сенсорной комнате с необходимым специализированным оборудованием: утяжеленные детские одеяла, сухой бассейн, пузырьковая колонна и др.

Кабинеты учителя-логопеда, педагога-психолога оснащены образовательными средствами для развития сенсорных и коммуникативных навыков: интерактивная песочница ISand BOX, логопедический набор «Говоряша», логопедический стол «Logo-Pro», интерактивный куб, набор

«Дары Фребеля», палочки Кюизенера, различные конструкторы, песочные столы, специальный дидактический материал для индивидуальных занятий.

В качестве активизирующего средства на занятиях (индивидуальных и подгрупповых) используем интерактивные игры. Такие игры привлекают детей своей необычностью, неизведанностью, поэтому их использование в обучении может быть достаточно эффективным. Благодаря мультимедийному способу подачи информации дети:

- легче усваивают понятие формы, цвета и величины, числа и множества;
- быстрее осваивают умение ориентироваться на плоскости и в пространстве;
- тренируют внимание и память;
- активно пополняют словарный запас;
- развивают мелкую моторику;
- развивают целеустремленность и сосредоточенность, воображение и творческие способности, элементы наглядно-образного и творческого мышления.

Содержание коррекционно-развивающей деятельности строится с учетом индивидуально-психологических особенностей развития ребенка и обеспечивает интеграцию образовательных областей (речевой, познавательной, художественно-эстетической).

При планировании работы сетка занятий составляется так, чтобы каждый ребенок ежедневно был охвачен коррекционно-развивающей помощью у специалистов. Количество занятий в неделю не превышает установленных норм.

Поэтому специалисты выстраивают работу исходя из индивидуальных особенностей и возможностей ребенка.

Эффективность и качество деятельности педагогов в рамках комплексного сопровождения требует постоянного повышения профессиональной компетентности, что в свою очередь позволяет подстраивать её под потребности ребенка с ОВЗ. Опыт работы ДООУ по постепенному включению детей с ОВЗ в инклюзивное образование показывает хорошие результаты, так как эти дети нуждаются в общении.

Такие группы необходимы для успешной адаптации детей в обществе сверстников, для подготовки к школьному обучению.

Литература

1. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями интеллекта / Е.А. Екжанова. – Москва, Просвещение, 2005. – 272с.
2. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук – Санкт-Петербург, Речь, 2001. – 220 с.
3. Нищева, Н.В. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н.В. Нищева.– Санкт-Петербург, Детство-Пресс, 2016. – 240 с.

Использование приемов формирующего оценивания на логопедических занятиях как средство повышения мотивации у обучающихся с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы

Семенова С. И.,

учитель – логопед Средняя школа – интернат № 17
г. Верхняя Салда

Формирующее оценивание на логопедических занятиях ставит перед собой задачу эмоциональной мотивации, а не количественной оценки. Она очень уместна на логопедических занятиях. Дети получают положительную мотивацию к учению, учатся анализировать, правильно оценивать свою деятельность, адекватно реагировать на оценку педагога.

Большая часть детей, посещающих логопедические занятия – это обучающиеся с ОВЗ. Для проверки правильности выполнения заданий целесообразно использовать не только оценку по образцу, но и взаимооценку и самооценку.

Рассмотрим такую работу на нескольких примерах. Следует сразу же отметить, что логопедические занятия целесообразно проводить в игровой форме, что также является мотивирующим фактором.

Предлагаем детям совершить путешествие, например, в *Город Предлогов*. Первая остановка на улице Внимания.

Предлагаем прослушать внимательно стихотворение и записать предлоги, которые здесь встретятся:

*Осторожно ветер
Из калитки вышел,
Постучал в окошко,
Пробежал по крыше,
Поиграл немного
Ветками черёмух
Пожурил за что-то
Воробьёв знакомых.*

Спрашиваем у ребят, какие предлоги они записали и просим сравнить с записью на экране. Тот, у кого все предлоги выписаны правильно, получает право раздать карточки для следующего задания. В качестве мотиватора выступает деятельность, право выполнить поручение педагога.

Следуя игровому сюжету занятия, предлагаем ребятам сделать остановку на улице Выбора. Перед ребятами индивидуальные карточками со словами. Перед ребенком стоит выбор. Такой прием широко применяется в работе логопеда при коррекции письменной речи, формируя у детей учебную мотивацию и желание учиться. Даём ребятам такую инструкцию: если вы считаете, что слово является предлогом – поставьте рядом знак «плюс», если вы уверены, что слово не является предлогом – знак «минус».

После проделанной работы происходит обмен карточками с соседом по парте. Происходит взаимопроверка выполненного задания. Образец предъявляется на доске. Если допущены ошибки, ребята подчеркивают их карандашом. Если всё выполнено правильно, карточка возвращается хозяину и просим пожать ему руку. Если допущены ошибки, необходимо пожелать удачи своему соседу в следующий раз. Образец карточки:

за	лес
для	без
завяжу	брови
об	отец
ангел	из-за
о	костюм
заячьи	свяжет
в	под
перед	около
поймёт	чистит

Рассмотрим другой фрагмент. Дети совершают путешествие по *Стране Звуков и Букв*.

Не стоит недооценивать роль тестов в работе с детьми с ОВЗ. Их роль велика при формирующем оценивании ребенком своей деятельности на логопедическом занятии. При дифференциации звуков ж-ш предлагаются тесты на выбор варианта ответа.

Дается инструкция:

Ж или Ш? Выбери правильный вариант и обведи его в кружок.

	1	2	3
до..ка	ш	ж	ж
избу..ка	ш	ш	ж
лягу..ка	ж	ш	ш
доро..ка	ш	ж	ж
Серё..ка	ж	ж	ш

Тесты, безусловно, постепенно усложняются. Вместо букв уместно предлагать условные обозначения, при которых ребята опираются на артикуляционные или акустические признаки звуков:

ш - ☹ ; ж - ☹ (с - ☹↓ ; ш - ☹↑ или ш - ☹⊙ ; с - ☹*).

Использование схематических рисунков способствует повышению самоконтроля, так как идет опора на анализаторы при выборе варианта ответа.

Тесты приобретают такой вид:

С или Ш? Выбери правильный вариант и обведи его в кружок.

	1	2	3
но...	↓	↓	↑
...кола	↓	↑	↓
ко...а	↑	↓	↑
ко...ка	↑	↑	↓
пару...	↑	↓	↓

	1	2	3
но...	☹	☹	☹⊙
...кола	☹	☹⊙	☹
ко...а	☹⊙	☹	☹⊙
ко...ка	☹⊙	☹⊙	☹
пару...	☹⊙	☹	☹

Основная проблема, с которой сталкиваются дети с нарушением речи в школе – это проблемы письменной речи, наличие специфических ошибок письма. Использование такого приема, как «графический диктант» является также способом формирующего оценивания, повышая мотивацию и самооценку ребенка. Позволяет увидеть точечные проблемы и наметить пути решения.

Предложим ребятам послушать стихотворение (или какой-либо текст), записать его графически и пометить в словах наличие или отсутствие того или иного звука, затем посчитать количество слов с указанной буквой.

Например, просим записать предложение графически, обозначить слова, в которых слышится звук С:

Спят спокойно Соня, Саня,
Пес и кот во сне сопят.

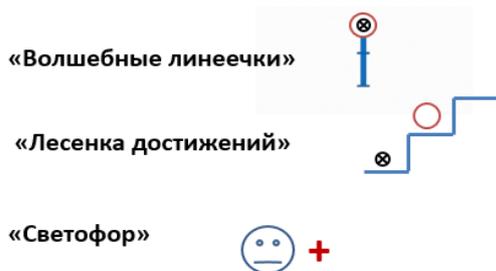
Выполняя задание, ребенок должен составить вот такую схематическую запись: С с С С с с с с.

При самооценке или взаимооценке на логопедических занятиях при формирующем оценивании используются общеизвестные приемы, такие как «Волшебные линейки», «Лесенка достижений» или «Светофор» (он может быть, как цветной, так и в виде смайликов: веселый, серьезный, грустный.)

Просим оценить себя или друга: задание выполнено без ошибок – отлично, вершина линейки, самая высокая ступенька лесенки или веселый смайлик; хорошо, но есть ошибки – серединка линейки, серьезный смайлик или средняя ступенька лесенки; можно лучше – начало линейки, нижняя ступенька лесенки или грустный смайлик.

Дети «рисуют» на полях в тетради или карточки свою оценку.

Обязательным в применении данных приемов работы является и оценка педагога. После самооценки или взаимооценки следует оценка педагога: «Я согласна с твоей оценкой» – обводится отметка на линейке или лесенке, ставится «+» около смайлика, «не согласна» – рисуется кружок на том месте линейки или лесенки, каких результатов достиг ребенок. Тем самым педагог стремится к объективности оценивания.



Необходимо вводить в логопедические занятия накопительную оценку. В начале занятия детям выдаются листы самооценки. Выполняя задания в ходе урока, дети рисуют на них волшебную линейку, а в конце занятия подводятся итог и ребенок получает смайлик – все задания выполнены без ошибок – веселый смайлик, есть ошибки - серьезный, много ошибок – грустный смайлик.

ЛИСТ САМООЦЕНКИ

Улица Внимания	Улица Выбора	Тест «Ж или Ш»	Графический диктант

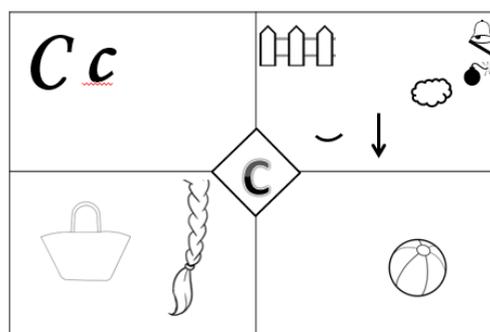
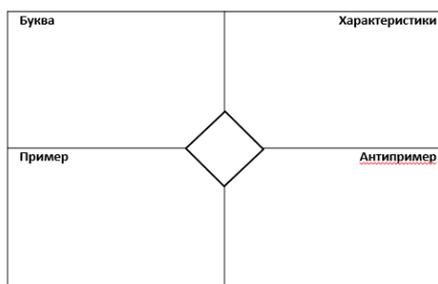
Обязательно в ходе и по окончании занятий идёт беседа: что получилось на занятии и над чем еще нужно работать.

На этапе рефлексии активно используется прием «Две звезды и одно желание»: за что ты можешь похвалить себя (или соседа) – подари себе две звезды; что у тебя не получилось – скажи пожелание на будущее себе (или своему соседу). Сначала педагог учит находить сильные и слабые стороны у ребенка, затем дети это делают сами.

Еще один прием, на который стоит обратить внимание, называется «Модель Фрейер». Он помогает понять, осознать формируемые у детей понятия. Рассмотрим практику применения такого приема в ходе знакомства детей со звуками речи в 1 классе. Проводимая работа может служить своеобразной памяткой. Закрепляются знания, полученные на занятии.

Лист бумаги сгибанием делится на 4 части. В центр помещается понятие – буква, обозначающая звук, с которым ребята познакомились на занятии. В верхний левый угол дети записывают письменную букву – заглавную и строчную, в правый верхний угол - характеристики звука с помощью условных обозначений, в нижний левый угол - слово (или слова), в которых слышится звук, то есть пример, в нижний правый угол – антипример, то есть слово, в котором нет этот звука. Таким образом, ребенок создает акустико– артикуляционный образ звука, отражает знания, полученные на логопедическом занятии и строит монологический ответ по полученной памятке: Звук С обозначается на письме буквой Сс (эс); этот звук согласный, глухой, бывает твердым и мягким, при произнесении язык находится внизу за зубами, зубы заборчиком, губы улыбаются, холодная воздушная струя; звук С есть в словах сумка, нос, коса; в слове школа звук С не встречается).

Прием «Модель Фрейер»
(Сингапурская методика обучения)



Таким образом, в ходе формирующего оценивания у детей происходит формирование УУД, что особенно важно для социализации обучающихся с ОВЗ. Формирующее оценивание очень важно для детей с ОВЗ. У них часто нарушена

самооценка и самоконтроль за деятельностью, детям трудно увидеть, осознать свой личностный рост и достигнутое. Применение приемов формирующего оценивания помогает получить обратную связь от детей. Этот процесс на логопедических занятиях должен быть безусловно положительным, так как цель логопеда – воспитать успешную личность.

Литература

1. Пинская, М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе / М.А. Пинская. - М.: Логос, 2010.
2. Цукерман, Г.А. Введение в школьную жизнь / Цукерман Г.А., Поливанова Н.К. - Томск: Пеленг, 1992.

Реализация дифференцированного подхода в обучении школьников с нарушенным слухом в процессе развития восприятия и воспроизведения устной речи

Сидорова Д.И.,
МБОУ «Школа-интернат № 10 г. Челябинска»,
г. Челябинск

В настоящее время федеральный государственный образовательный стандарт всех ступеней общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает дифференциацию требований к возможному уровню образования глухих и слабослышащих детей.

Дети с недостатками слуха имеют отличие в особенностях познавательной сферы. У них наблюдается недоразвитие познавательных функций: внимания, восприятия, памяти, мышления. А самое главное, у них отсутствуют широкие речевые возможности. Эти недостатки в овладении устной речью не позволяют детям с нарушенным слухом в полной мере влиться в общество слышащих людей, что влияет на становление их личности. Дифференцированное обучение требует от учителей изучения индивидуальных способностей и учебных возможностей учащихся, диагностики их уровня знаний и умений.

Особенность построения образовательного процесса в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для детей с нарушением слуха, в рамках личностно-ориентированного подхода, с применением разноуровневого обучения, заключается в умении построить учебный процесс таким образом, чтобы обеспечить наиболее полное развитие способностей каждого ученика. Обучение ребёнка на уровне его возможностей и способностей даёт ему шанс получить максимальные для него знания и реализовать свой личностный потенциал.

Дети с нарушенным слухом – это разнородная группа по степени снижения слуха, по времени его наступления, по уровню речевого развития и наличию или отсутствию дополнительных отклонений в развитии. В соответствии с данными критериями можно выделить четыре группы детей:

Ранооглохшие – дети, которые родились неслышащими или потерявшие слух до начала речевого развития. Эти дети лишены возможности естественного восприятия речи и самостоятельного овладения ею.

Позднооглохшие – это дети, потерявшие слух в том возрасте, когда речь уже была сформирована. У таких детей степень сохранности речи зависит от времени наступления глухоты, а также от наличия или отсутствия специальной работы по сохранению и развитию речи. Нужно отметить, что данную группу детей характеризует не время наступления глухоты, а факт наличия речи при отсутствии слуха.

Третья группа - слабослышащие, дети с частичной потерей слуха. Такие дети могут самостоятельно овладевать речью, но речь будет иметь существенные недостатки, требующие коррекции в процессе обучения.

И четвертая группа – дети, имеющие дополнительные отклонения в развитии. У таких детей помимо нарушенного слухового анализатора могут отмечаться ещё некоторые первичные нарушения. Глухота или тугоухость могут сочетаться с задержкой психического развития, с умственной отсталостью,

нарушениями опорно-двигательного аппарата, с патологией зрительного анализатора и др.

По состоянию словесной речи детей с нарушениями слуха принято дифференцировать по уровню речевого развития. В данном случае принимается во внимание наличие речи в устной, дактильной, устно-дактильной и письменной формах. Так, в аспекте речевого развития Н.Д. Шматко выделяет пять групп детей с нарушениями слуха:

- неговорящие (необученные дети);
- дети, в речи которых имеются отдельные слова (на начальном этапе обучения);
- дети, имеющие короткую фразу с аграмматизмом;
- дети с развёрнутой фразовой речью с аграмматизмом;
- дети с нормальной фразовой речью, соответствующей возрасту.

Одной из важных причин возникающих затруднений при работе с учащимися с нарушенным слухом, является недостаточная разработанность разноуровневого дифференцированного обучения учащихся с учетом состояния слуховой функции, речевого развития, уровня восприятия и воспроизведения устной речи, индивидуальных психофизических особенностей. Дифференциация учеников в зависимости от их различий в усвоении учебного материала, в силу индивидуальных способностей детей, представляет собой естественное явление.

В связи с этим предполагается, что использование дифференцированного подхода в процессе развития восприятия и воспроизведения устной речи, создание и реализация разноуровневых программ улучшит процесс формирования речевого слуха, устной речи и повысит качество произношения.

В соответствии с особенностями обучающихся с нарушениями слуха проектируются цели и задачи, планируемые результаты, содержание и методика обучения на занятиях «Развитие восприятия и воспроизведения устной речи».

В школах для детей с нарушенным слухом состав детей не однороден, как в отношении состояния слуха, так и потенциальных возможностей усвоения произносительной стороны речи. Поэтому используются разноуровневое планирование и разноуровневые задания, которые подбираются таким образом, что при единой познавательной цели и общем содержании они отличаются разной степенью сложности. Данные задания составлены так, что к достижению единой цели учащиеся идут разными путями.

Задача учителя-дефектолога индивидуализировать процесс обучения. Интерес ученика на занятии возможен в том случае, если он выполняет посильное для него задание. При планировании коррекционных занятий «Развитие восприятия и воспроизведения устной речи» особое значение приобретает правильный отбор речевого материала или его трансформация. Трансформация речевого материала учителем-дефектологом осуществляется в соответствии с возможностями конкретного ученика (уровнем речевого развития, особенностями внимания, потребностью в использовании наглядных опор) и возможна, прежде всего, за счет изменения объема речевого материала, а также усложнения грамматических и синтаксических конструкций в нем, добавление однородных членов, изменение форм частей речи и т.д. Кроме того, объем предлагаемого для восприятия речевого материала может быть различным при работе с одним учеником как в рамках одного занятия, так и в течение учебного года.

Учитель-дефектолог может и должен усложнять либо упрощать речевой материал по структуре и лексике. Учащиеся, имеющие низкий уровень речевого развития могут затрудняться в восприятии и понимании малознакомых труднопроизносимых слов.

Варьирование речевого материала возможно за счет замены обобщенных понятий именами собственными или местоимениями, включения в тексты незнакомых по звучанию слов, использования осложненных грамматических конструкций.

Примерами разных текстов на одну тему являются:

а) У меня есть кот. Его зовут Васька. Василий любит играть со мной и лакать молоко из блюдца.

б) У меня есть кот Васька. Васька любит молоко.

Или разные для восприятия предъявляемые инструкции:

а) Возьми ручку. Возьми карандаш. Положи ручку. Положи карандаш.

б) Возьми ручку и карандаш, положи их в портфель.

Усложнение или облегчение условий восприятия обеспечивается за счет включения или исключения ситуационного контекста, так называемой «подсказывающей ситуации». В качестве приемов, способствующих облегчению условий восприятия, можно выделить: сообщение темы, предварительную беседу, использование наглядных пособий.

Как показывает практика, развитие устной речи, ее восприятие и воспроизведение не у всех учеников происходит одинаково успешно. Устная речь большинства учащихся является неразборчивой. Выполнение единых программных требований, ориентированных на определенные сроки обучения не эффективны поскольку в большинстве случаев сформированные учащимися навыки закрепляются недостаточно. Увеличение трудностей приводит к развитию у учащихся неуверенности и невозможности овладения устной речью и к отказу от общения устной речью со слышащими людьми.

Дифференциация в методике работы с разными группами обучающихся по формированию произношения реализуется через изменение содержания программных требований, предъявляемых для учащихся разных групп по степени сложности и объему изучаемого материала; количества занятий на изучаемый звук и ритмико- интонационную сторону устной речи; видов и приемов работы над произношением.

Учителю-дефектологу при планировании индивидуальных занятий с учащимися, имеющими невнятную или маловнятную речь, необходимо сократить количество предлагаемого речевого материала, для них требуется более длительное использование массажа артикуляционного аппарата, артикуляционной гимнастики, фонетической ритмики. Для обучающихся с неразборчивой речью следует уменьшить число формируемых звуков по принципу исключения наименее существенных, с точки зрения разборчивости речи (ц, ч, щ). При воспроизведении речевого материала требуется постоянный возврат к более дробным речевым структурам: фразе, словосочетанию, слову, слогу, звуку с использованием дактилологии в качестве опоры для сохранения звуко - буквенного состава слов. Также для них важно использование большого количества дополнительных опор наглядных реальных предметов, картинок, схем, табличек, икт, двигательных элементов фонетической ритмики, тактильно - вибрационных приемов самоконтроля.

Таким образом, в связи с неоднородностью контингента обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся

с нарушением слуха, следует использовать технологию разноуровневого обучения в процессе развития и воспроизведения устной речи. Так как устная речь является главным фактором для полноценного развития личности и наиболее полной адаптации в обществе. От этого будет зависеть профессиональное обучение выпускника, его трудоустройство и достижение определенного социального статуса.

Литература

1. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Богданова, Т. Г. – М: Академия, 2002. – 123с.
2. Боскис, Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха: книга для учителя / Боскис, Р. М. – 2-е изд. – М: Просвещение, 1988. – 128 с.
3. Кузьмичева, Е.П. Развитие устной речи у глухих школьников: методическое пособие / Кузьмичева, Е. П. – М: НЦ ЭНАС, 2003. – 133 с.
4. Рау, Ф. Ф. Методика обучения произношению в школе глухих: пособие для учителей / Рау, Ф. Ф. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1598 // ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: интернет-портал. – Режим доступа: <http://fgosovz.herzen.spb.ru/?pag>

Своеобразие эмоционального реагирования младших школьников задержкой психического развития

Скрипкина Н.В.,

заместитель директора МБОУ «Школа-интернат № 4;
старший преподаватель ЧелГУ
г. Челябинск

Эмоциональное реагирование есть оценка человеком происходящей ситуации. Ильин Е.П. говорил об эмоциональном реагировании как о причинно-обусловленном явлении, реакции не отдельной системы или органа, а личности и ее прошлого апперцептивного опыта в целом, с включением в реагирование как физиологических, так и психических уровней (субсистем) управления и регуляции, относящихся ко всем подструктурам и сторонам личности [1].

Хомская Е. Д. в дополнение к характеристике Ильина Е.П. выделяет такие свойства эмоционального реагирования, как реактивность, качество и степень их произвольного контроля [3].

Эмоции, вызываемые каким-либо фактором, и определяют отношение к ситуации, предмету или объекту. У разных людей ответ на один и тот же стимул может быть разным и изучение механизмов, вызывающих столь разнообразные реакции является актуальным. Дети с задержкой психического развития испытывают трудности с распознаванием эмоций своих и чужих, им присущи черты инфантильности познавательной и эмоционально-волевой сферы [2]. Проявление эмоциональных реакций у детей с задержанным развитием может происходить неадекватно ситуации. Они не способны объективно оценивать свои поступки, поведение, у них поздно формируются социальные нормы и установки. Цель нашего исследования – изучить особенности эмоционального реагирования у обучающихся младших классов с задержкой психического развития. В качестве диагностического инструмента в работе использованы следующие методики:

1. Опросник школьной тревожности Филипса, позволяет изучить уровень и характер тревожности, связанной со школой, у детей младшего и среднего школьного возраста.

2. Диагностика моделей поведения школьников в определенных ситуациях Т.В. Чередникова. Цель: выявить нравственные убеждения и формулы поведения школьников в определенных ситуациях.

3. Методика «Домики» Ореховой О.А. Тест разработан как диагностическое средство дифференциации эмоциональной сферы ребенка. Созданная методика базируется на цвето-ассоциативном эксперименте, предложенном Эткингом А.М. для анализа отношений. В результате тестирования проявляется достоверная картина индивидуальных особенностей, предпочтений, познавательных потребностей и духовных ценностей, способности к формированию отношений в социуме, раскрываются варианты развития личности, обнаруживаются психологические проблемы ребенка и наличие внутренних противоречий.

Для математической обработки результатов применялся метод математической статистики - коэффициент корреляции г-Спирмена.

В ходе исследования выявлено, что 66 % испытуемых свойственна средняя конфликтность, 17 % - высокая и 17 % низкая конфликтность (рис. 1).



Рис.1. Оценка конфликтности испытуемых

Интерпретируя результаты исследования можно предположить, что испытуемые проходят кризисный этап развития, свойственной возрасту семи лет; либо из-за недостатка опыта и преобладающих игровых мотивов, свойственных дошкольникам, обучающиеся не могут в достаточной мере регулировать конфликтные ситуации, возникающие в новой социальной ситуации развития. Следовательно, у части детей присутствуют неадекватные эмоциональные реакции, которые порождают конфликтные ситуации в школе. Эти дети не владеют социальными навыками регулирования конфликта, у них малый волевой контроль поведения и своего эмоционального состояния, низкая толерантность и пр.

Полученные данные о конфликтности были исследованы на наличие корреляции с уровнем школьной тревожности (рис. 2, рис. 3).

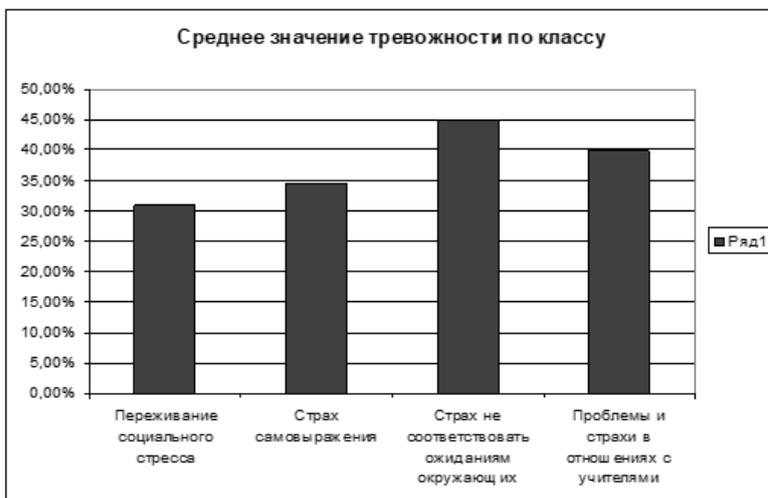


Рис.2. Уровень школьной тревожности обучающихся

Обучающиеся 7 лет находятся в новой социальной ситуации и переживают кризис, что влияет на их эмоциональное состояние и негативно сказывается на взаимодействии со сверстниками и новыми взрослыми.

В результате исследования было выявлено, что показатели по шкалам, отражающим переживания взаимодействия со сверстниками и новыми взрослыми, имеют пониженные и средние значения, есть случаи индивидуально высоких и низких значений. Особое внимание необходимо уделить показателям «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих людей» и «Проблемы и страхи в отношениях с учителями», т. к их значения высоки.

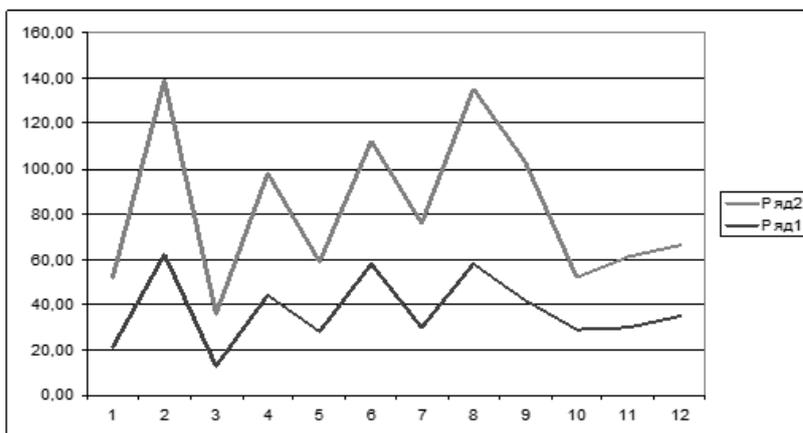


Рис.3. Взаимосвязь конфликтности (ряд1) с уровнем школьной тревожности (ряд 2)

Корреляционный анализ показал взаимосвязь между повышенным и высоким уровнем тревожности и повышенным уровнем конфликтности (рис. 3). Очевидно, что при высоком уровне страхов дети пытаются защитить себя, вступая в конфликт (сильная обратная корреляционная связь между уровнем тревожности и конфликтностью ($r=0,8812$; $p=0,01$; $g_{кр}=0,708$). Следовательно, здесь конфликтность выступает как защитный механизм преодоления страхов, попытке защитить себя.

Для качественной оценки эмоциональных реакций, обучающихся необходимо проанализировать личностные отношения, социальные эмоции и ценностные ориентации. Испытуемые раскрашивали пары (8-ми цветовой гаммой М. Люшера) противоположных по знаку эмоций, которые обозначают личностные отношения:

- Счастье - горе – блок базового комфорта;
- Справедливость – обида – блок личностного роста;
- Дружба – ссора – блок межличностного взаимодействия;
- Доброта – злоба – блок потенциальной агрессии;
- Скука – восхищение – блок познания.

Исследование показало, что обучающиеся плохо дифференцируют эмоции, есть понимание только базовых эмоций, социальные слабо доступны (рис.4). Можно предположить, что испытуемые все еще находятся на стадии дошкольного возраста, им свойственна инфантильность поведения и более высокие эмоции им слабо доступны (нравственные, этические, интеллектуальные).

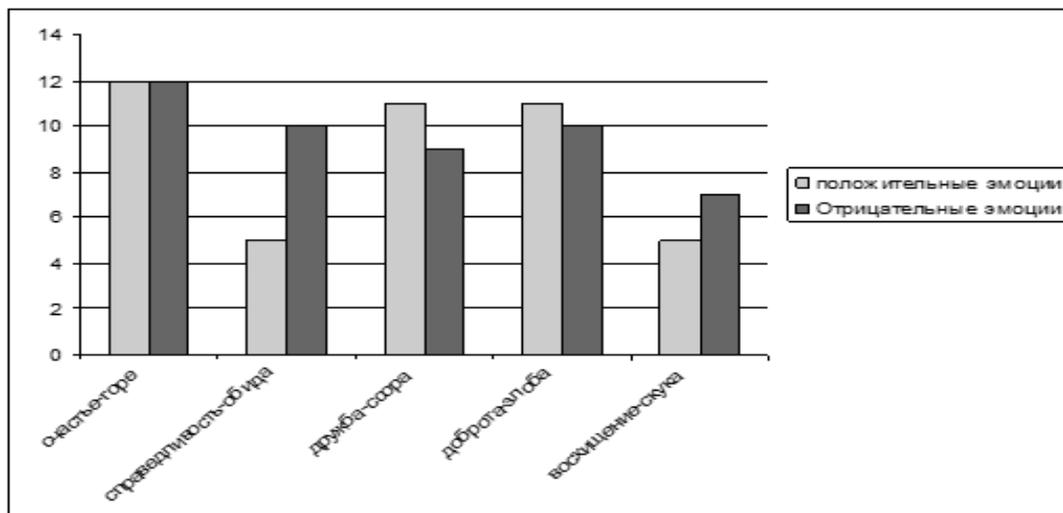


Рис. 4. Дифференциация эмоций

Таким образом, исследование показало: чем выше тревожность, тем выше конфликтность обучающихся; младшие школьники затрудняются в дифференцировке социальных эмоций, так необходимых для построения межличностных отношений в любом возрасте.

Следовательно, своеобразие эмоционального реагирования младших школьников с задержкой психического развития заключается в следующих составляющих, требующих коррекционного вмешательства: повышенная тревожность и наличие страхов, возникновение конфликтных ситуаций, малый уровень знаний об эмоциях человека. При составлении коррекционно-развивающих программ необходимо уделить достаточно внимания оптимизации эмоциональных реакций, обучающихся с задержкой психического развития.

Литература

1. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. - СПб: Питер, 2001. - 752 с.
2. Лубовский, В.И. «Принципы диагностики психического дизонтогенеза и клиническая систематика задержки психического развития» // Лубовский В.И., Новикова Г.Р., Шалимов - Дефектология, 2011. - № 5. - С. 17-26
3. Хомская, Е.Д. Мозг и эмоции / Хомская Е.Д., Батова Н.Я. - СПб: Питер, 2005. - 496 с.

Психолого-педагогическая поддержка родителей (законных представителей) в условиях сопровождения детей дошкольного возраста с разными образовательными потребностями. Родительский клуб «Мы вместе – мы рядом»

Снежко Н.И.,
МБДОУ «Приданниковский детский сад № 5»
МО Красноуфимский округ

*Попытка воспитать детей без помощи
и поддержки со стороны семьи подобна
сбору листьев граблями в сильный ветер.
А.В.Сухомлинский*

В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (гл.4, ст.44) родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся обязаны заложить основы всестороннего развития детей. Поэтому взаимодействие родителей (законных представителей) и педагогов дошкольной образовательной организации в воспитании детей рассматривается как взаимная деятельность ответственных взрослых, направленная на ведение детей в культуру, постижение её смысла и ценностей.

Особое место при взаимодействии родителей (законных представителей) и педагогов дошкольной образовательной организации занимает родительский клуб по психолого-педагогическому сопровождению детско-родительских отношений «Мы вместе – мы рядом».

Цель родительского клуба: Создание условий для формирования субъектной позиции родителей.

Для достижения поставленной цели необходима реализация следующих задач:

1. Повысить психологическую компетентность родителей путём расширения психолого-педагогических знаний.
2. Создать условия для формирования навыков конструктивного взаимодействия и общения, способствующих оптимизации детско-родительских отношений.
3. Улучшение рефлексии своих взаимоотношений в семье, выработка новых навыков взаимодействия
4. Развить способность принимать, понимать и доверять друг другу, осознавать важность родительского внимания и воспитания.
5. Помочь родителям найти среди членов клуба единомышленников, оказать психологическую поддержку в воспитании и развитии ребёнка.

Занятия в родительском клубе рассчитаны на 1 год для родителей детей дошкольного возраста. Они проводятся один раз в месяц для родителей (законных представителей) каждой возрастной группы. Продолжительность каждого занятия – 1–1,5 часа в зависимости от формы проведения.

В сентябре каждого учебного года с родителями проводится вводное занятие, на котором определяется расписание и режим работы родительского клуба, а в конце года на итоговом занятии проводится беседа о работе клуба за год и определения планов на следующий учебный год.

Для формирования у родителей понимания важности взаимодействия семьи и образовательного учреждения организована специальная работа педагогов и родителей. Наиболее целесообразное проведение подобной работы представляется в форме организации родительского клуба, в заседания которого включаются элементы тренинга, беседы, консультации, лекции, семинары, круглые столы и другие нетрадиционные формы взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса: аукционы, мастер-классы, деловые игры.

В течение двух лет наиболее успешными были следующие наши встречи «Кризис 3-х лет», «Школьная готовность», «Адаптация», «Игра – забава?», «Тропинкой родительской мудрости», которые не носят лекционный характер, а строятся на основе открытого диалога и практических действий (подборка игр активизирующего общения, обмен личным опытом, разработка совместных проектов, мастер-классы, творческие мастерские). Самое важное – что во время встреч дети и родители объединены совместной деятельностью. Такая форма помогает налаживанию детско-родительских отношений, взаимопониманию между педагогами и родителями, развитию творческих и познавательных способностей детей и взрослых и как следствие повышения «практической» компетентности родителей.

Также были организованы совместные занятия родителей и воспитанников. Для определения собственной проблематики, постановки целей на ближайший цикл занятий родителям предлагаются анкеты и опросы. В организации практических занятий участвуют сами родители, педагоги, психологи и логопеды.

В программе психолого-педагогического сопровождения семьи построение деятельности опирается на общие критерии эффективности воспитания дошкольников в семье:

- Понимание родителями целей и задач семейного воспитания.
- Осознание родителями социальной ответственности.
- Единство и согласованность образовательного учреждения и семьи в воспитании
- Систематическое повышение уровня психолого-педагогических знаний родителей, умение применять их в практике семейного воспитания.

Использование активных форм работы дало определенные результаты: родители стали активными участниками встреч и партнерами воспитателя, создана атмосфера взаимоуважения и взаимодоверия.

Определились единые цели и подходы в разработках проектов. Позиция родителей как партнеров стала более гибкой. Они стали ощущать себя более компетентными в воспитании детей, проявлять искренний интерес к жизни группы, научились выражать восхищение результатами и продуктами детской деятельности, эмоционально поддерживать своего ребенка.

Критериями эффективности работы клуба являются положительные отзывы родителей, их настрой на дальнейшее сотрудничество в детско – родительском клубе, высокая посещаемость семьями всех планируемых мероприятий.

Таким образом, использование нетрадиционных форм взаимодействия дошкольного учреждения с семьей способствует укреплению партнерских взаимоотношений.

Критерии оценки и диагностический инструментарий программы: Экспресс методики семейных отношений; стратегии семейного воспитания; методика кинетический рисунок семьи (Р. Бернс, С. Кауфман (КРС); диагностика психоэмоционального состояния (тест М. Люшера); анализ

семейных взаимоотношений (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис (АСВ); Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин); методика «Несуществующее животное».

Литература

1. Евдокимова, Е.С. Детский сад и семья / Евдокимова Е.С., Додокина Н.В., Кудрявцева Е.А. - М., 2008. – 144с.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология / И.Ю. Кулагина. - М., 1997.
3. Лапаева, Н.В. Программа-проект “Семья”. М., “Первое сентября”, 2003-2010.
4. Мелентьева, Е.В. Авторская программа родительского клуба-лектория “Уроки психологии” / Е.В. Мелентьева. - М., “Первое сентября”, 2010.
5. Милкина-Пых, И.Г. Возрастные кризисы детства / И.Г. Милкина-Пых. - М., 2004. – 384с.
6. Носова, Е.А. Семья и детский сад: педагогическое образование родителей / Носова Е.А., Швецова Т.Ю. СПб, 2009. – 80с

Личностно-ориентированный урок с учётом индивидуально-психологических особенностей и образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ

Солнышкина В.В.

КОУ «Излучинская школа-интернат»,
пгт. Излучинск, Нижневартовский район, ХМАО-Югра, Россия

Одна из важнейших задач коррекционной школы на современном этапе развития образования – создание оптимальных условий для обучения, воспитания и всестороннего развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (особенно детей с нарушенным слухом), а также коррекция имеющихся у них недостатков.

Использование современных образовательных технологий повышает познавательный интерес обучающихся с ОВЗ, способствует повышению уровня мотивации к обучению. Одной из таких технологий является технология личностно ориентированного обучения.

К личностно-ориентированным технологиям обучения относятся такие педагогические новации, которые позволяют приспособить учебный процесс к индивидуальным способностям и образовательным потребностям обучающегося с нарушенным слухом, специфическим особенностям каждого образовательного учреждения.

Особенности личностно-ориентированного обучения заключаются в том, что знание индивидуальных особенностей каждого ученика с ограниченными возможностями здоровья помогает учителю найти более целесообразный подход к нему.

Поэтому личностно ориентированный урок в школе для обучающихся с нарушенным слухом – это урок, который позволяет: получить знания при учете индивидуальных особенностей и образовательных потребностей учеников класса, использовать субъектный опыт обучающихся с нарушенным слухом, предусматривать ситуацию выбора на всех этапах урока, где только возможно, создавать ситуацию успеха, получить рефлексия, использовать большой дидактический материал, развивать самостоятельное целеполагание.

Структура комбинированного личностно-ориентированного урока предполагает наличие следующих этапов урока:

- Организационный момент;
- Актуализация знаний и проверка домашнего задания;
- Мотивация и целеполагание;
- Изучение нового материала;
- Физминутка;
- Отработка умений и навыков;
- Контроль знаний;
- Задание на дом;
- Рефлексия и подведение итогов урока

Наличие того или иного этапа урока зависит от его типа. Каждый из структурных элементов урока преследует свои задачи.

Рассмотрим каждый этап личностно ориентированного урока в школе для обучающихся с ОВЗ.

- Организационный этап (начало урока)

Начало урока в коррекционных классах, где обучаются школьники с нарушенным слухом – один из самых важных этапов урока.

В начале урока при проведении организационного момента проводится проверка наличия у обучающихся слуховых аппаратов, дается установка на деятельность, проговаривание школьниками даты, фонетическая зарядка, создание рабочего климата в классе.

Особый вид работы в начале урока – это фонетическая зарядка, которая позволяет повторить речевой материал, используемый на уроке.

Следующий этап урока: актуализация знаний и проверка домашнего задания. Проверка домашнего задания (актуализация знаний) традиционно сложившаяся часть урока, смысл которой состоит как в проверке и контроле знаний, так и в подготовке к изучению нового материала.

При проведении лично-ориентированного урока предполагается дифференцированный подход к актуализации знаний глухих и слабослышащих обучающихся. Ученик имеет возможность выбрать задание, с которым он может справиться. Во время выполнения задания, он может изменить свой выбор. Это создает ситуацию успеха и комфорта на уроке.

Следующий этап: Мотивация и целеполагание. На уроке всегда должен присутствовать подводящий к теме диалог: система вопросов ученику с ОВЗ вопросов и заданий, которые шаг за шагом приводят ученика к осознанию темы и цели урока, а также мотивирующие приёмы: сказки, легенды, загадки, случаи из жизни, шутки, фрагменты из художественной литературы.

Далее этап изучения нового материала.

В своей педагогической практике учителя применяют различные инновационные образовательные технологии лично-ориентированного обучения.

Для лучшего усвоения нового материала, при работе с понятиями и терминами, а также для развития словарного запаса педагога используют русский жестовый язык. Поскольку без русского жестового языка сложно объяснить урок, вместо живого естественного общения со школьником обучение становится механическим. Ученику приходится переписывать длинные тексты с доски или из учебника (зачастую непонятные для него), а учителю прибегать к наглядным материалам, которые не всегда создают реальную картину мира.

Показателем эффективности применения русского жестового языка является значительная экономия времени на уроках, которое можно использовать для закрепления учебного материала.

У детей возрастает интерес к учению, они лучше понимают, о чем идет речь на уроках, чаще находятся в ситуации успеха, чувствуют себя увереннее. Включение русского жестового языка в образовательный процесс способствует преодолению коммуникативных барьеров.

Физминутка проводится с целью снятия статического напряжения, утомляемости и усталости, повышения умственной работоспособности, переключения внимания и является элементом здоровьесберегающей технологии.

Следующий этап урока – этап закрепления (отработка умений и навыков).

Повышение качества знаний учащихся немыслимо без хорошо отработанных навыков. Реализации этих целей способствует использование на уроках и во внеурочной деятельности учителя всевозможных тренажеров. Самостоятельная работа с тренажерами повышает активность учащихся в процессе обучения предмету, позволяет работать в индивидуальном, комфортном темпе.

Обучающиеся с нарушенным слухом всех возрастов с удовольствием работают с тренажерами. Для школьников с ОВЗ такая работа создает ситуацию успеха, а учитель преследует свою цель: довести до автоматизма навыки и активизировать мыслительную деятельность, освоить обязательный уровень знаний, умений и навыков.

Этап контроля знаний. На данном этапе обучающиеся с ОВЗ решают типовые задания на новый способ действий, выполняют дифференцированные по уровню сложности тестовые задания, работают с планшетами, ПК, моделями, тренажерами и пр.

Организуя этот этап, учитель подбирает задания с учётом индивидуально-психологических особенностей обучающихся с ОВЗ, в которых тренируется использование изученного ранее материала, имеющего методическую ценность для введения в последующем новых способов действий.

Этап инструктажа д/з. Подготовка к осознанию домашнего задания. Данный этап урока заключается в объяснении материала домашнего задания с использованием русского жестового языка для успешного его выполнения всеми учащимися.

При лично-ориентированном обучении желательно, чтобы домашнее задание было дифференцированным и обучающиеся с проблемами слуха имели право выбора.

Рефлексия учебной деятельности на уроке (итог).

Рефлексия способствует развитию очень важного качества современной личности – самостоятельности. В результате своей деятельности в процессе обучения ученик приобретает опыт, который посредством рефлексии трансформируется им в знания.

В конце урока подводятся его итоги, обсуждение того, что узнали, и того, как работали, т.е. каждый оценивает свой вклад в достижение поставленных в начале урока целей, свою активность, эффективность работы одноклассников и определяют свое эмоциональное состояние.

Комментированное выставление оценок за работу способствует осмыслению своей деятельности на уроке каждым обучающимся с нарушенным слухом.

В заключение хотелось бы сказать, что лично-ориентированный урок позволяет создать комфортность психологического климата в классе и ситуацию успеха как основной фактор развития личности учащегося с нарушенным слухом.

Использование на уроке интерактивной доски и ИКТ делает занятия интересными и развивает мотивацию; представляет больше возможностей для участия в коллективной работе, развития личных и социальных навыков; помогает эффективно и динамично организовать подачу материала; преподаватели могут использовать всевозможные ресурсы, приспосабливаясь к индивидуальным образовательным потребностям школьников с ОВЗ; обучающиеся становятся уверенными в себе; снижается уровень их тревожности при работе у доски; развивает у обучающихся творческие способности; формирует у школьников умение работать с информацией, развивать коммуникативную компетентность; активно вовлекает учащихся в учебный процесс; создает благоприятные условия для лучшего взаимопонимания учителя и учащихся с ОВЗ и их сотрудничества в учебном процессе.

Таким образом, уходит в прошлое практика, когда учитель работает фронтально с целым классом без учета индивидуальных особенностей, обучающихся с ОВЗ.

Литература

1. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования / Е.В. Бондаревская // [Электронный ресурс]. – режим доступа: <http://www.dates.gnpbu.ru/1-6/bondarevskaya/small-1.html>.
2. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии, 1995, №2. – с.13-21.
3. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. - М.: Сентябрь, 1996 – 96с.
4. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. - М., 2000

Психолого-педагогическое сопровождение формирования устной речи детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня средствами музыкальной деятельности

Сосновская А. Ю.,
логопед МБДОУ «Детский сад №55 г. Челябинска»
г. Челябинск

Речь, как одна из составляющих нервного и психического развития человека, устанавливается за первые три года жизни ребенка. Но несмотря на ранний возраст формирования, речь определяет качество жизни ребенка в последующем возрасте.

Речь - необходимое условие познавательной деятельности человека. Через речь человек усваивает, приобретает знания и передает их. Проблема развития устной речи изучалась такими учеными, как: Н.Г. Абидова, В.В. Голубков, Л.И. Величко, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов. По мнению Л.И. Величко, устная речь — это речь, создаваемая в момент говорения, на ходу, в процессе акта коммуникации [3, 4, 9].

Дошкольный возраст — это этап психического развития ребенка в возрастном диапазоне от трех до семи лет. В его рамках Гамезо М.В. выделяется три периода:

1. младший дошкольный возраст — от трех до четырех лет;
2. средний дошкольный возраст — от четырех до пяти лет;
3. старший дошкольный возраст — от пяти до семи лет [6].

Дошкольный возраст — это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи — фонетической, лексической, грамматической. Если ребенок полноценно овладевает речью в дошкольном возрасте, то его умственное, эстетическое и нравственное воспитание будет проходить максимально интенсивно и успешно. Чем раньше будет начато обучение родному языку и развитие речи, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем.

Рассмотрим речевую деятельность ребенка младшего дошкольного возраста. Дети разговаривают вслух, не обращая внимания на слова партнера. Речь состоит в основном из простых предложений, ее содержание связано с конкретной ситуацией, с практической деятельностью. Речь младшего дошкольника носит произвольный характер, она не является еще самостоятельным видом деятельности и развивается в зависимости от процесса общения, однако ребенок уже начинает овладевать произвольной регуляцией речи. У младшего дошкольника совершенствуется произносительная сторона речи, расширяются языковые средства [4, 5, 8].

Монологическая речь — повествование у ребенка младшего дошкольного возраста, как правило, находится на этапе активного формирования. Она представляет собой набор высказываний о любом событии. Большинство детей младшего дошкольного возраста затрудняются в составлении развернутых высказываний, правильно оформленных с языковой точки зрения [10].

Т.А. Ладыженская предлагает характеристику устной речи детей младшего дошкольного возраста, имеющих ОНР I уровня. На начальном уровне речевого развития у детей практически абсолютно отсутствует речь — она включает в себя исключительно звукоподражания, аморфные слова-корни. Дети активно

употребляют жесты и мимику в говорении. Названия различных предметов обозначают одним словом, соединяя их в зависимости от подобия отдельных характеристик. Один предмет в разных случаях они именуют различными словами, наименования действий заменяют наименованиями объектов. Фраза отсутствует. Активный запас слов беднее пассивного; создается ощущение, что дети все понимают, но сказать не могут. Такие дети не воспринимают грамматических словоизменений, они не отличают формы единственного от формы множественного числа, прошедшего времени глагола, формы женского и мужского рода, им сложно понять значения предлогов. Часто дети с ОНР I уровня не понимают указаний логопеда – им не хватает для этого словарного запаса. Фонетическая сторона речи – это тесное взаимодействие звукопроизношения и просодики. При нарушении темпа выделяется относительная длительность гласного и согласного в слове. Речь становится чрезмерно торопливой, «неряшливой» или слишком растянутой. Ритм речи у детей нерегулярный. Зачастую происходят нарушения модуляции ударения [9].

В связи с данными нарушениями нами было выбрано направление коррекции через музыкальную дельность.

Музыка и виды музыкальной деятельности обладают специфическими возможностями воздействия на формирование личности человека. В силу того, что музыка воспринимается эмоционально, она имеет огромное значение в развитии чувств ребёнка. Власова Т.М., Волкова Г.А., Гольдварг И.А., Карвасарский Б.Д. в своих исследованиях показывают психофизиологическую основу увеличения эффективности любого коррекционного воздействия при использовании музыки как своеобразного катализатора для различных возрастных категорий, в том числе детей младшего дошкольного возраста [2, 3, 7, 9].

Е.В. Караулова отмечает эффективность фонологоритмических упражнений в коррекции ОНР. Двигательно-речевые средства фонологоритмики доступны ребёнку с нарушением речи, просты, но в то же время, оказывают развивающее действие. Опишем некоторые особенности организации и содержания коррекционной фонологоритмики при ОНР I уровня. Логопедическую работу следует выстраивать поэтапно.

I этап. Безречевые дидактические игры, упражнения на статистику движений, постепенное и осторожное введение движений с предметами (обручами, мячами, шарами, булавами), игры для развития общей и мелкой моторики, для развития мышц лица, игры для воспитания подражательности. Игры с пением (хороводы, инсценировки) для активизации голоса: постепенность в воспитании певческих навыков. Слушание музыки с целью развития слухового внимания. Постепенность в формировании двигательного навыка: формирование умения без сопровождения музыки, обучение двигательному навыку с включением музыкальных ритмов, стабилизация навыка – умение использовать его в игровой и жизненной ситуациях.

II этап. Безречевые и речевые игры с движениями для развития моторики артикуляторного аппарата, общих двигательных навыков. Речевые и подвижные игры на развитие слухо-произносительных дифференцировок.

III этап. Игры с пением, подвижные игры с правилами (несюжетные, сюжетные, с элементами спортивных игр), речевые дидактические игры, игры-драматизации с музыкальным сопровождением для развития речи, действий и взаимоотношений детей. Особенности выбора музыкально-ритмического материала в соответствии с характером и степенью поражения мышц

двигательного и речедвигательного анализаторов [5].

Предложим методику проведения упражнения по логоритмике, опираясь на методику Алябьевой Е.А.

1. Упражнения по развитию слухового и речеслухового восприятия и памяти. Коррекционно-развивающие задачи: развитие навыка различения контрастных звуков, музыки, развитие звуковысотного, динамического слуха, слуховой, музыкальной и речевой памяти.

2. Упражнения на формирование фонационного дыхания. Коррекционно-развивающие задачи: воспитание плавного, длительного фонационного и речевого выдоха.

3. Фонетическая зарядка. Коррекционно-развивающие задачи: формирование речедвигательных навыков, закрепление артикуляции гласных и согласных звуков.

4. Упражнения на формирование силы, высоты голоса, мелодико-интонационной стороны речи. Коррекционно-развивающие задачи: формирование навыков модуляции голоса по силе и высоте, развитие мелодико-интонационной стороны речи.

5. Пение песен. Коррекционно-развивающие задачи: развитие способности к звукоподражанию, развитие слухового внимания; автоматизация звуков в словах, звукосочетаний в текстах; развитие просодической стороны речи; речеслуховой памяти; развитие эмоциональной отзывчивости на музыку, развитие слухового внимания, динамического слуха; обучение детей выразительному пению.

6. Чтение стихотворений с музыкальным сопровождением (мелодекламация). Коррекционно-развивающие задачи: формирование эмоциональной выразительности речи, пластики движений.

7. Речедвигательные упражнения без музыкального сопровождения. Коррекционно-развивающие задачи: развитие координации движений и умения выполнять согласованные движения, способности соотносить текст стихотворения с движениями.

8. Речедвигательные упражнения под музыку. Коррекционно-развивающие задачи: развитие координации движений и умения выполнять согласованные движения обеими руками, способности соотносить текст песни с движениями [1].

Таким образом, использование музыки на логопедических занятиях при работе с детьми, имеющими ОНР I уровня, методически обоснованно. Логопед может подобрать наиболее комфортный для детей вариант использования музыкальной деятельности: музыкальное творчество, музицирование, или использовать фонологоритмику – комплексный вариант, сочетающий в себе все варианты проявления музыкальной деятельности. В рамках нашего исследования мы отдадим предпочтение именно логоритмическому методу работы с использованием музыкальной деятельности.

Литература

1. Алябьева, Е.А. Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения // Методическое пособие / Е.А. Алябьева. – М.: Педагогика, 2011. – 48 с.
2. Власова, Т.М. Фонетическая ритмика / Т.М. Власова, А.Н. Пфафенродт. – М.: Наука, 2018. – 190 с.

3. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика // учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г.А. Волкова. – М.: Владос, 2012. – 272 с.
4. Волкова, Г.А. О логопедической работе воспитателя в речевой группе детского сада // Дошкольное воспитание / Г.А. Волкова, И.Н. Николаева, 1976. – № 11. – С. 21-27.
5. Гамезо, М.В. Возрастная педагогическая психология / М.В. Гамезо. – М.: Просвещение, 2010. – 438 с.
6. Гольдварг, И.А. Функциональная музыка / И.А. Гольдварг. – Пермь, 2008. – 64 с.
7. Каракулова, Е.В. Коррекционная фонологоритмика. – [Электронный ресурс] // учебно-методическое пособие / Е.В. Каракулова. – Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2018. – 111 с. / Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/162320125.pdf>
8. Карвасарский, Б.Д. Психотерапия / Б.Д. Карвасарский. – М.: Медицина, 2018. – 605 с.
9. Ладыженская, Т.А. Об изучении связной речи детей, поступающих в школу // Характеристика связной речи детей 6-7 лет: сб. науч. трудов. / Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 2013. – 143 с.
10. Тарлаковская, Е.А. Особенности монологической речи // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности / Е.А. Тарлаковская, 2006. – № 1. – С. 58-63.

Психолого-педагогическая поддержка родителей детей с ОВЗ в условиях дошкольного учреждения

Спицына С.А.,

педагог-психолог МАДОУ – детский сад № 38,
г. Екатеринбург

Задумывались ли вы о том, что чувствуют родители, когда им говорят, что их ребенок развивается не по обычной для всех детей траектории, что он никогда не сможет говорить, не сможет бегать, как другие дети и т.д.?..

Проблема оказания поддержки родителям, воспитывающих детей с ОВЗ, не новая. Такие ученые как В. М. Бехтерев, С.С. Корсаков, И.В. Маляревский и др. подчеркивали «благотворное влияние родителей на состояние больного ребенка». Позже такой подход к этому вопросу был утерян. И только в 90-е годы XX столетия стала меняться образовательная политика государства. Отечественные педагоги, психологи стали говорить о гуманистическом подходе к воспитанию, интеграции, адаптации в социум детей с ограниченными возможностями здоровья, подчеркивали значительную роль семьи в процессе развития «особенных» детей. Вопросом изучения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в отечественной литературе занимались такие ученые как И.Ю. Левченко, Р.Ф. Майрамян, Е.М. Мастюкова, В.В. Юртайкин, И.А. Скворцов, М.М. Семаго, М.С. Певзнер, которые утверждали, что на развитие ребенка с ОВЗ оказывает влияние благополучная семейная ситуация, участие родителей [5, 7 с]. Для ребенка с ОВЗ семья значит больше, чем для других детей. Семья может помочь ребенку с особыми возможностями стать активным членом общества. «Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» - гласит закон Российской Федерации «Об образовании» [6].

Зачастую, первыми вестниками дурных новостей становятся воспитатели и/или специалисты детского сада. Затем следует направление на ТПМПК, к узким специалистам... И вот уже родитель стоит с листком заключения и не понимает, что ему делать, куда с этим идти.

Учитывая, что родители являются полноправными участниками образовательного процесса, мы можем им помочь хотя бы в рамках консультаций со специалистами детского сада, стать координаторами, подсказывающими путь, куда можно обратиться.

Так, в последнее время всё чаще, к сожалению, приходится сталкиваться с нарушениями речи у детей дошкольного возраста. И только ленивый не знает, что ранняя диагностика нарушений позволяет лучше компенсировать искажения развития (и это касается не только нарушений речи). На логопункт детского сада зачисляются дети с 5 лет, а что делать детям 3, 4 лет у которых уже явно видны признаки ТНР? Наш учитель-логопед приглашает родителей таких детей на консультацию и рассказывает, к каким специалистам можно обратиться для выяснения причин, ранней постановки диагноза и начала коррекции и лечения.

Участились случаи, когда, отправляя ребенка на ТПМПК, обратно мы получаем ребенка с диагнозом РАС, ЗПР. Растерянная мама приходит в детский сад с заключением, в котором подчеркнуто, что ребенок имеет статус ОВЗ, и не знает, что делать дальше.

Хорошо, когда она вовремя вспоминает, что в детском саду есть педагог-психолог, и приходит на консультацию. Процесс психологической поддержки родителей – это длительный и трудоемкий процесс всей команды специалистов. Но главная роль принадлежит психологу, он разрабатывает мероприятия, направленные на психологическую поддержку родителей. Психологическая поддержка семей, имеющих детей с ОВЗ, выстраивается

- на психологическом уровне (профилактика стресса, имеющего пролонгированный характер, оказывающего сильное деформирующее воздействие на психику родителей);

- на социальном уровне (необходимость установления доверительно-поддерживающих отношений между родителями) [1, 82 с].

Работа педагога-психолога предполагает индивидуальные и семейные консультации, психологические разминки, родительские собрания, практикумы, родительские вечера, дискуссии, круглые столы, выпуск информационных буклетов, памяток, игры, анализ типов коммуникативных взаимоотношений, анализ ситуаций, анализ видео- и аудиоматериала, группы взаимопомощи и др. [3]. Педагог-психолог выстраивает работу с родителями повышая уровень компетентности родителей о психологических особенностях ребенка, психологии воспитания и психологии семейных отношений; стимулируя оптимальные взаимоотношения между детьми и их родителями через обучение эффективным способам общения [1].

О чем мы говорим с родителями на индивидуальных консультациях? О том, что система российского образования на протяжении длительного периода делила детей на обычных и инвалидов, которые не могли в полной мере получить образование и реализовать свои возможности. В настоящее время в России развивается система инклюзивного образования - включение детей с физическими и психическими особенностями в развитие в общеобразовательный процесс. И наше дошкольное учреждение не исключение. Поэтому при желании родителей, можно не менять ребенку детский сад, не выдергивать его из привычной обстановки, а совместно с педагогами выстроить индивидуальный образовательный маршрут.

Взаимодействие семьи и дошкольной организации основано на ответственном отношении к процессу социализации, воспитанию и обучению детей с ОВЗ. Опыт работы показывает, что семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ – это особая категория семьи, требующая особого, повышенного внимания. Наблюдения свидетельствуют о том, что появление в семье ребенка с ОВЗ меняет жизненный уклад семьи. В семье меняется психологический климат. Родители ребенка с ОВЗ сталкиваются с множеством трудностей и проблем:

- трудности принятия и осознания родителями ограничений возможностей здоровья своего ребенка,
- отказ от понимания проблемы - полный или частичный,
- трудности во взаимоотношениях членов семьи,
- неадекватные родительские позиции и установки,
- сложности с переживанием болезни ребенка,
- страх ответственности.

Учитывая эти проблемы, педагогическому коллективу дошкольной образовательной организации необходимо выстроить модель взаимодействия с семьей, где родители, имея поддержку специалистов детского сада, выступают как союзники и полноценные активные участники процесса [1, 82 с].

О чем еще мы говорим на первых встречах?

- О том, что важно не маскировать диагноз за якобы "более благозвучным" и "социально приемлемым".
- Не «убегать» от проблемы и не фиксировать все внимание на негативных аспектах диагноза, таких, как инвалидность, непонимание окружающих, конфликты в семье и прочее.
- Не тратить время на поиск виновных.
- Как можно раньше адаптировать ребенка к жизни в обществе; научить его справляться с собственными страхами; контролировать эмоции.
- Без колебаний отказаться от терзающих иллюзий и выстроенных заранее планов на жизнь.
- Принять ребенка таким, каков он есть на самом деле.
- Действовать исходя из интересов ребенка, создавая вокруг него атмосферу любви и доброжелательности, организовывая его мир до тех пор, пока он не научится делать это самостоятельно.
- Не оттягивать и не бояться обращаться к специалистам для уточнения диагноза, для подбора медицинской терапии.

Задача дошкольного образовательного учреждения - помочь родителям принять своего ребенка таким, какой он есть, не стесняться его, помочь ребенку поверить в свои силы, в себя, быть уверенным. Благодаря поддержке специалистов дошкольной образовательной организации семье, воспитывающей ребенка с особенностями здоровья, у родителей формируется адекватная самооценка, уверенность в том, что «они не одни», повышается уровень психолого-педагогической компетентности, снижается уровень тревожности, развивается умение анализировать и преодолевать трудности и психологические барьеры, формируются навыки адекватного общения с окружающим миром.

Литература

1. Бурмистрова, Е.В. Семья с «особым ребенком»: психологическая и социальная помощь // Вестник практической психологии образования-2008.- №4(17), октябрь-декабрь-С.81-86.
2. Горшкова, Т.В. Организация взаимодействия образовательного учреждения с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья // Образование и воспитание. 2016. №5.
3. Крушная, Н.А. Психологическое сопровождение семьи ребенка с особыми возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования : методические рекомендации / Н.А. Крушная. - Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 36 с.
4. Савина, Е.А. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития. Пособие для педагогов-психологов / Е.А. Савина. - М.: Владос, 2008. 223 с.
5. Ткачева, В.В. Технология психолого-педагогической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Москва, 2014. – С. 197-215.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты. Дошкольное образование [электронный документ]. – режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/>

7. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 [электронный документ]. – режим доступа: N 273-ФЗ
http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Современные подходы к воспитанию и обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях ДОУ

Сторожук Н.С.

воспитатель МАДОУ «Радуга»,
г. Югорск

Проблема ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их социальной адаптации в общество является в настоящее время чрезвычайно актуальной в области образования и здравоохранения. Одной из актуальных проблем специальной педагогики является поиск путей оказания качественной коррекционной помощи детям с особыми возможностями здоровья.

В настоящее время в практику все больше входит ранняя диагностика отклонений развития у детей. К сожалению, на деле коррекция нарушений познавательной и речевой деятельности у детей в большинстве случаев начинается только в дошкольном возрасте (после 3–5 лет), когда уже сформирован стойкий патологический стереотип психических и речевых нарушений. При этом оказывается упущенным наиболее благоприятный период развития психики и речи, который приходится на первые три года жизни ребенка.

С принятием нового закона об образовании закрепилось понятие «инклюзивное образование», которое определяется в законодательном документе как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Для осуществления предоставленных возможностей по организации инклюзивного образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, необходимо создать определенные условия.

Сегодня инклюзивное образование понимается как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников. В ходе такого образования дети с ОВЗ могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии.

Современные образовательные подходы к воспитанию и образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, предполагают использование новых образовательных технологий, методик преподавания, разнообразных форм и методов обучения, позволяющих эффективно решать вопросы воспитания и развития, социальной адаптации воспитанников, а также формирования личностной гармонии и здоровья. Используют такие способы, и приемы:

Традиционные технологии:

- Технология логопедического обследования;
- Технология коррекции звукопроизношения;
- Технология формирования речевого дыхания при различных нарушениях произносительной стороны речи;
- Технология коррекции голоса при различных нарушениях произносительной стороны речи;
- Технология развития интонационной стороны речи;
- Технология коррекции темпо-ритмической стороны речи;

- Технология развития лексико-грамматической стороны речи;
- Технология логопедического массажа;

Нетрадиционные технологии:

- нейропсихологические технологии
- кинезитерапия;
- гидрогимнастика;
- различные виды логопедического массажа ;
- суджок-терапия;
- гимнастика Стрельниковой;
- дыхательный тренажёр Фролова;
- фитотерапия;
- аурикулотерапия;
- ароматерапия;
- музыкотерапия;
- сказкотерапия;
- песочная терапия.

Из педагогических образовательных технологий (по классификации Н. Бордовской и А. Реан) в логопедии широко используются игровые педагогические технологии.

Игровые технологии для выработки воздушной струи

а) «Фокус» -выработка сильной направленной струи воздуха вверх;

б) «Вертушки», «Султанчики», «Ветерки»

в) «Покачай колокольчик», «Футбол» -выработка плавной направленной струи по центру языка;

г) «Волшебный страус» (Ребенку предлагается подуть на перья);

д) «Мыльные пузыри» (выработка плавной направленной струи по центру языка);

Игровые технологии для развития общей моторики

- Проведение различных физкультминуток;

- Освоение телесного пространства («Выше-ниже», «Спереди-сзади»);

- Определение направлений в пространстве относительно своего тела («Диспетчер и самолет» задания на выполнение определенных движений);

- Ориентация других объектов относительно друг друга и себя относительно других объектов («Капризный фотограф», «Беги на свое место»).

Задачи, которые решает комплекс:

1. Коррекционно-образовательные задачи; (формирование лексико-грамматических средств речи (словоизменения), активизация и обогащение словарного запаса слов).

2. Коррекционно-развивающие задачи (автоматизация корректируемых звуков (в словах, словосочетаниях, предложениях), развитие фонематических процессов, развитие связной речи, развитие психических процессов (памяти, внимания, мышления, творческое воображение);

3. Коррекционно-воспитательные (формирование навыков сотрудничества, взаимопонимания, доброжелательности, контроль за собственной речью).

Только комплексное воздействие на ребенка может дать успешную динамику развития. Совокупность методов и приемов в коррекционной работе затрагивает не только исправление дефектов речевой деятельности, но и

формирование определенных психических процессов, представлений об окружающем мире. Таким образом, используя современные подходы к воспитанию и обучению детей с ОВЗ в условиях ДОУ, внедрение логопедических игровых технологий положительно влияет не только на речевое развитие ребенка, но и на его развитие в целом.

Литература

1. Акименко, В. М. Новые логопедические технологии: учебно-методическое пособие / В.М.Акименко. – Ростов н/Д: Феникс, 2009.
2. Лопухина, И. С. Логопедия, 550 занимательных упражнений для развития речи: пособие для логопедов и родителей / И.С.Лопухина. – М.: Аквариум, 1995.
4. Милостивенко, Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма / Л.Г.Милостивенко. – 1997.
5. Швайко, Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи Г.С.Швайко. – М., 1983.
6. Логопедия: Методическое наследие / Под ред. Л.С. Волковой. В 5 кн. – М.: «Владос», 2003. – Кн. 4.

Коррекционно-логопедическая работа при дизартрии

Стругова Н.Н.,

МБДОУ «Детский сад №443 г. Челябинска»

Одной из перспективных задач развития системы Российского образования является создание образовательной среды, обеспечивающей доступность образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и обеспечения их социализации среди сверстников. Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Группа детей с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. Самым главным приоритетом в работе с такими детьми является индивидуальный подход, учитывающий структуру дефекта, состояние психического развития и соматического здоровья каждого ребенка.

Опишем опыт работы с детьми с ОВЗ на примере Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детского сада № 433 г. Челябинска», имеющего огромный практический опыт обучения детей с ОВЗ.

Для организации образовательной деятельности воспитанников дошкольного возраста с ОВЗ необходимо постоянное самообразование педагогов и специалистов: знание основ специальной педагогики и специальной психологии, повышение профессиональной компетентности через участие в дистанционных научно - практических семинарах, получение консультаций у специалистов районных и городских психолого - медико - педагогических консультаций.

Знание особенностей развития детей с дизартрией позволяет говорить о том, что у данной категории детей отмечается резко выраженная ограниченность средств речевого общения при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Такие дошкольники обладают скудным речевым запасом, иногда отсутствуют коммуникативные умения. Несмотря на то, что большинство таких детей способны понимать обращенную к ним речь, сами они лишены возможности в словесной форме общаться с окружающими. Развивающее влияние общения оказывается в таких условиях для них минимальным.

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем [3].

По мнению таких ученых, как Л.А. Вербицкая, И.И. Панченко, Е.М. Мастюкова, Е.Н. Правдина, И.Б. Карелина - основной целью логопедической работы с детьми с дизартрическими расстройствами является улучшение разборчивости речевого высказывания детей, что способствует лучшему пониманию их речи окружающими. Для повышения эффективности коррекционно - развивающего процесса, всю работу с такими детьми, необходимо проводить комплексно, на фоне активного медикаментозного и психотерапевтического лечения.

Задачи, которые решаются на коррекционных занятиях для детей с дизартрией, направлены на нормализацию тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата; развитие речевого дыхания и голоса, выработку синхронности голоса, дыхания и артикуляции; нормализацию просодической

системы речи; развитие фонематического восприятия и звукового анализа; нормализацию лексико - грамматических навыков экспрессивной речи; коррекцию нарушений мелкой моторики.

Система логопедического воздействия при дизартрии имеет комплексный характер. Спецификой работы является сочетание педагогического воздействия и артикуляционного массажа, артикуляционной гимнастики, логопедической ритмики и лечебной физкультуры, физиотерапии, медикаментозного лечения.

В качестве примера опишем практическую работу с ребенком четырех лет, Машей М. После прохождения районной ПМПК ей был поставлен диагноз: «Нарушение речи системного характера, 2 уровень речевого развития. Минимальные дизартрические расстройства (МДР)». Для Маши была разработана индивидуальная коррекционная программа, включающая логопедическую и фонетическую ритмику; дифференцированный логопедический массаж (зондовый, точечный); пассивную и активную артикуляционную гимнастику; дыхательные и голосовые упражнения; упражнения для развития мелкой моторики; коррекцию дефектов звукопроизношения; развитие фонематических процессов; расширение словарного запаса, обогащение активного словаря; развитие психических процессов [4].

Рассмотрим более подробно содержание коррекционной работы и ее результаты. С целью нормализации тонуса артикуляционной мускулатуры проводился расслабляющий массаж мышц лица, губ, языка. Выявлены компенсаторные возможности ребенка, то есть сохранные артикуляционные движения, звуки, слоги и слова, которые произносятся правильно. Последовательность работы над звуками определялась степенью доступности звуков для произношения (легкость артикуляции) и постепенностью перехода от меньших произносительных трудностей к большим. Работая по коррекции звукопроизношения при МДР, целесообразно вызывать ту группу звуков, для которых уже готов артикуляционный аппарат ребенка. В нашем примере это звуки [с], [з]. Нами были использованы классические приемы постановки звуков (по подражанию, механическим, смешанным способами), описанные в литературе [7].

Нарушение иннервации мышц периферического речевого аппарата плохо отражается на функциональных свойствах дыхательной системы. Выдох у детей с описываемым нарушением становится неплавным и непродолжительным, голос слабым, тихим, немодулированным. Всё это влияет на разборчивость речи ребенка. Поэтому одной из первостепенных задач в общей системе нормализации произносительной стороны речи детей со стёртой дизартрией является развитие речевого дыхания. Работу по нормализации речевого дыхания проводили поэтапно: постановка диафрагмально - реберного типа дыхания и формирование длительного ротового выдоха; дифференциация ротового и носового выдоха; формирование речевого дыхания.

Логопедическая коррекционная работа с Машей проводилась в течение года (с сентября по апрель), и на конец года нам удалось добиться значительных улучшений. Были поставлены и автоматизированы свистящие звуки [с], [з], также у ребенка нормализовалось речевое дыхание, улучшилась мелкая моторика, обогатился активный словарный запас. Работа по коррекции звукопроизношения продолжается.

Коррекционно - логопедическая работа с детьми с ОВЗ требует от учителя – логопеда большого внимания, терпения, настойчивости и веры в

положительные результаты. Система логопедического воздействия при дизартрии имеет комплексный характер и спецификой коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с дизартрией является сочетание разнообразных приемов и способов оказания помощи ребенку, вовлечение родителей в систему коррекционных мероприятий.

Литература

1. Архипова, Е.В. Логопедический массаж при дизартрии / Е.В. Архипова. - М.: АСТ, Владимир: ВКТ, 2008.
2. Власова, Т. А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития / Власова Т. А., Лебединская К. С. // Дефектология. — 2015. — № 6.
3. Волкова, Л.С. Хрестоматия по логопедии / Волкова Л.С., Селиверстов В.И. — М., 2008. — Ч. I. — С. 163.
4. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа по преодолению нарушений звукопроизношения у дошкольников со стертой формой дизартрии.: Автореф. дисс. канд. пед. наук / Л.В. Лопатина. - Л.,1989. - 16с.
5. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии / Лопатина Л.В. Серебрякова Н.В. - С / Пб.: Образование, 1994, - 92с.
6. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Нищева. - СПб.,2003
7. Пожиленко, Е.А. Методические рекомендации по постановке у детей звуков [С], [Ш], [Р], [Л] / Е.А. Пожиленко. // Пособие для логопедов. — СПб.: КАРО, 2006.

Инновационные практики работы с детьми

Султанова Ф. Р.,
воспитатель МАДОУ «ДС «Огонек»
г. Новый Уренгой

В настоящее время инновации являются неотъемлемым звеном системы образования. Невозможно представить современное образование без как уже осуществившихся инноваций и ставших уже привычными, так и без будущих, способствующих дальнейшему развитию. Ключевая роль в реализации инноваций принадлежит педагогам. Внедряя инновации, воспитатель подстраивает свою деятельность под меняющиеся условия и использует нестандартные приемы в образовательном процессе. У воспитателя появляются новые возможности преподнесения материала, повышается эффективность процесса обучения.

В нашем дошкольном учреждении в работе с детьми мы используем элементы методики раннего развития Марии Монтессори. Для реализации данной методики наша группа оснащена всем необходимым материалом. Методика раннего развития Марии Монтессори построена на гуманистических принципах лично ориентированной педагогики, предполагающих признание самоценности каждого возрастного периода жизни человека, уважение к личности ребенка, создание условий для развития его активности, инициативности, творческого потенциала. Принцип методики Марии Монтессори заключается в простой фразе: «помоги мне сделать самому».

При осуществлении инновационной деятельности мы особое внимание уделили организации развивающей предметно-пространственной среды. Динамичная среда позволяет малышам не только использовать в своей деятельности, уже имеющиеся у них знания и умения, но и побуждать их к преобразованию, исследованию нового.

В нашей группе мебель и оборудование подобраны в соответствии с возрастом, ростом и пропорциями детей. В обстановке присутствуют хрупкие предметы, чтобы дети учились уверенно пользоваться ими и понимать их ценность. В групповой комнате есть комнатные растения, за которыми с удовольствием ухаживают дети. При организации развивающей предметно-пространственной среды обучающие пособия мы расположили на уровне глаз детей, чтобы они могли пользоваться ими без помощи взрослого. Пособия и игровой материал всегда доступны, что позволяет пользоваться ими столько, сколько это необходимо детям. Это позволяет детям приобретать независимость, самостоятельность и ответственность. Таким образом, в группе с использованием элементов методики Марии Монтессори детей учит сама окружающая среда

Также педагогами нашей группы был изготовлен необходимый дидактический материал. Дидактические игры с элементами методики Марии Монтессори способствуют развитию навыков и умений, позволяют детям делать необходимые выводы. В своей работе мы используем не только специально разработанные и сделанные пособия, но и обычные предметы, которыми пользуемся в повседневной жизни. При использовании элементов методики Марии Монтессори взрослый объясняет, показывает, но никогда не делает за ребенка, не вмешивается в процесс без необходимости или просьбы, а только наблюдает за детьми. Благодаря такому принципу, ребенок методом проб и

ошибок сам всему учится. Дети приобретают чувство независимости, уверенности, растет интерес к получению новой информации, развивается любовь к учению.

Педагогическая система с использованием элементов методики Марии Монтессори с детьми раннего возраста как нельзя лучше подходит для повышения качества работы и приданию процессу образования гуманистического, лично-ориентированного характера. Данный опыт имеет практическую значимость, может быть использован воспитателями в работе с детьми раннего возраста.

Внедрять инновационные технологии тяжело, но интересно. Чтобы быть настоящим современным педагогом и соответствовать современным стандартам, нужно постоянно развиваться, самообразовываться, искать новые пути развития.

Роль учителя в психолого-педагогическом сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья

Трисирука Т.С.,

КОУ «Ханты-Мансийская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»
г. Ханты-Мансийск

Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Интеллект является сложным понятием, включающим способности к накоплению опыта и знаний, умение применять их в определённых ситуациях, адаптации. Интеллектуальные нарушения – качественные и количественные отклонения развития умственных способностей, которые могут являться центральным симптомом заболевания (олигофрения, деменция, ЗПР) либо одним из вторичных (эпилепсия, шизофрения, эндокринопатии). Специфической особенностью дефекта при умственной отсталости является нарушение высших психических функций – отражения и регуляции поведения и деятельности, что выражается в деформации познавательных процессов, при которой страдают эмоционально-волевая сфера, моторика, и безусловно личность в целом. Все это приводит к нарушению социальной адаптации умственно отсталых людей в обществе [6].

В школе психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями осуществляется для решения задач, касающихся адаптации к новым условиям обучения; помощь в решении задач, связанных с ценностно-смысловым и личностным самоопределением и саморазвитием; содействием в решении проблем социализации; личностных проблем; формированием жизненных навыков; содействием в развитии конструктивных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми; профилактикой различных девиаций.

Следует уделять особое внимание переходным этапам образования и развития. В этой связи выделяются уровни сопровождения.

Уровень класса (группы). Применительно к данному уровню следует отметить определяющее значение деятельности учителей и классного руководителя, которые обеспечивают требующуюся ребенку педагогическую поддержку в решении задач, связанных с воспитанием, обучением, развитием. Их деятельность должна быть ориентирована на то, чтобы развивать самостоятельность в решении проблемных ситуаций, предотвращать дезадаптацию ребенка, а также предотвращать возникновение проблемных ситуаций, являющихся острыми.

Уровень учреждения. Данный уровень характеризуется деятельностью педагогов-психологов, учителей-логопедов, социальных педагогов, которые выявляют проблемы в развитии детей, оказывают первичное содействие в преодолении затруднений в обучении, взаимодействии педагогами, сверстниками, родителями. На указанном уровне осуществляются программы профилактического характера, которые охватывают значительные группы

обучаемых, проводятся экспертизы, оказываются консультации, осуществляется информирование педагогов и администрации.

Уровень специализированного учреждения. Данный уровень характеризуется предоставлением специализированной помощи детям, у которых имеются сложные проблемы, предполагающие необходимость наличия специалистов особой квалификации, междисциплинарного (комплексного) подхода и особых условий для работы в виде наличия соответствующего специального оборудования и т.п. [6].

Казенное образовательное учреждение Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Ханты-Мансийская школа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» является образовательной организацией, реализующей адаптированную общеобразовательную программу образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Количество обучающихся в школе, по состоянию на 10.01.2022, 171 человек. Все обучающиеся имеют органическое поражение коры головного мозга (умственная отсталость различной степени, также обучаются дети со сложной структурой дефекта - синдром Дауна, расстройством аутистического спектра, нарушением опорно-двигательного аппарата, дети с ТМНР (тяжёлые, множественные нарушения развития).

Исходя из стратегических ориентиров развития образования в автономном округе, школа ставит перед собой цель – создание коррекционно-развивающей среды, которая обеспечит формирование компетентной личности учащихся с ОВЗ для успешной социальной и профессиональной адаптации в социуме. При достижении поставленной цели большую роль играет психолого-педагогическое сопровождение, в котором взаимодействуют все субъекты образовательного пространства: классный руководитель, учителя-предметники, педагог-психолог, социальный педагог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, родители, медицинский работник, тьютор/ассистент (помощник).

Невозможно переоценить роль учителя (классного руководителя) в процессе психолого-педагогического сопровождения, который выполняет следующие функции:

1. Проводит систематическое углубленное изучение обучающихся с интеллектуальными нарушениями с целью выявления их индивидуальных образовательных особенностей и определения направлений развивающей работы.
2. Фиксирует динамику развития обучающихся, ведёт учёт освоения ими адаптированных программ.
3. Совместно со специалистами ведёт карты сопровождения учащихся.

Включение каждого учащегося с особыми потребностями в образовательную среду и гибкость в подходах к обучению и воспитанию – это и есть основные цели и задачи каждого педагога [1].

Огромную роль играет классный руководитель, организуя внеклассные мероприятия: общешкольные праздники, внешкольные развлекательные мероприятия, посещение творческих объединений, выставок, экскурсий, конференций; участие в конкурсах различных уровней.

Важно отметить, что психолого-педагогическое сопровождение может быть эффективным при включении в процесс сопровождения всех специалистов образовательного учреждения.

Педагог-психолог и классный руководитель проводят диагностики с целью выявления факторов, препятствующих развитию личности обучающихся, после

чего составляется программа психолого-педагогической коррекции, по которой выстраивается работа с обучающимся. В течение года педагог-психолог оказывает консультативную помощь ученикам, педагогическому коллективу и родителям (законным представителям) по работе и успехам в развитии обучающихся [4].

Учитель-логопед посещает уроки в целях выработки единой направленности в своей работе и работе учителя с учащимися, имеющими нарушения речи. Осуществляет взаимодействие с учителями по вопросам освоения обучающимися адаптированных программ [3].

Для составления социального паспорта семьи социальный педагог проводит патронаж семьи совместно с классным руководителем [5].

Тьютор и учитель проводит диагностику по выявлению познавательного интереса у обучающихся. В первые две недели учебного года тьютор наблюдает за учащимся и заполняет перечень умений обучающегося для оценки его готовности к жизнедеятельности школы. По результатам бесед с учителем, собственным наблюдением и бесед с самим учеником тьютор определяет цели и задачи работы, подбирает приемы сопровождения и фиксирует их в своем плане. С помощью учителя составляется индивидуальный образовательный план ребенка и ресурсная карта, в которой представлено, что может помочь обучающемуся в реализации индивидуального образовательного плана [2].

Таким образом, специалистами сопровождения отслеживаются эффективность обучения детей с ограниченными возможностями здоровья по программе (рекомендованной ПМПК), текущие и этапные результаты адаптации, динамика развития и личностного роста обучающихся, формирование навыков образовательной деятельности, освоение общеобразовательных программ, показатели функционального состояния их здоровья. Результаты наблюдений фиксируются в карте сопровождения обучающегося.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что для полноценного включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс, огромную роль имеет индивидуальный подход, а, следовательно, обучение необходимо организовать, так чтобы можно было удовлетворить особые образовательные потребности каждого ребенка. Добиться хороших результатов возможно при грамотном психолого-педагогическом сопровождении детей с особыми потребностями. Ведь, полноценное развитие любого ребенка является одной из важнейших задач современного общества, требующее поиска наиболее эффективных путей достижения этой цели. Защита прав ребенка на развитие и образование в соответствии с индивидуальными возможностями становится сферой деятельности, в которой тесно взаимодействуют родители, медицинские и педагогические работники.

Литература

1. Васильева, Н.Л. Психолого-социальное сопровождение личностного развития детей и подростков / Н.Л.Васильева, Н.Л.Плешкова, В.Ю.Иванова[и др.]; Санкт-Петербургский гос.ун-т. – Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2014. – 158 с.
2. Карпенкова, И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития / И.В. Карпенкова – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Наш солнечный мир, 2018. –С.116.

3. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. / Р. И.Лалаева, Н.В.Серебрякова, С. В. Зорина – Москва: изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 303 с.
4. Мамайчук, И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина – Санкт-Петербург: Эко-Вектор, 2017. – С. 347-352.
5. Методика и технологии работы социального педагога: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. Н. Алмазов, М. А. Беляева, Н. Н. Бессонова и др.; Под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – Москва: Академия, 2002. – С. 164-168.
6. Система образования для детей с проблемами в здоровье. Под ред. Л.Е. Курнешовой – Центр «Школьная книга», 2008.

Реализация особых образовательных потребностей младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Тронина С.П.,

ГБОУ СО «Новоуральская школа №2»,
г. Новоуральск

Одной из ключевых задач современной системы образования в научно-педагогическом и управленческом плане составляет обеспечение оптимальных условий для раскрытия образовательного потенциала каждого ребенка.

В отношении обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) необходимым условием реализации образовательных программ является организация психолого-педагогического сопровождения как обязательного компонента образовательного процесса.

Ключевыми специальными условиями организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ТНР являются:

- Вариативность форм получения образования: возможность обучаться как в инклюзивной общеобразовательной школе, так и в специальном коррекционном учреждении, в соответствии с образовательными потребностями обучающегося и степенью выраженности его речевого недоразвития.
- Разработка адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования, определяющей содержание школьного образования и условий организации обучения и воспитания младших школьников с ТНР по одному из двух вариантов: 5.1 и 5.2.

Основаниями для определения того или иного варианта является психолого-педагогическая классификация (Р.Е. Левиной); при этом учитывается: сохраненный интеллект, сохраненный слух, лингвистическая структура дефекта устной или письменной речи. Вариант программы определяется решением ПМПК. [4]

В нашей школе обучаются дети по варианту 5.2. Весь процесс обучения обучающихся с ТНР направлен на коррекцию речевых дефектов в устной речи и предупреждение/коррекцию специфических трудностей в письменной речи. Кроме того, всё обучение ребенка имеет коррекционную направленность. Наряду с организацией специальных логопедических занятий, с детьми проводятся курсы коррекционного цикла: «Развитие речи», «Произношение», «Логоритмика». Обеспечивается строгий «речевой режим».

Каждый из предметов коррекционного цикла решает свои специфические задачи, но в то же время, они тесно взаимосвязаны между собой и обеспечивают успешность освоения младшими школьниками с ТНР предметных компетенций. На уроках «Окружающий мир» и «Развитие речи» обучающиеся получают знания об окружающем мире: предметах, временах года, нормах общения. Они учатся наблюдать, анализировать и обобщать различные процессы языковой действительности. Также на этих уроках ведется работа по развитию диалогической и монологической форм речи на основе обогащения и уточнения словарного запаса и практического овладения основными закономерностями грамматического строя языка.

На уроках произношения в ходе коррекционных упражнений происходит усвоение звуковой структуры слова, формируются навыки произношения и восприятия звуков, а также первоначальный навык звукового анализа.

Основные направления логоритмической работы тесно связаны с уроками произношения и направлены на развитие, воспитание и коррекцию неречевых процессов: слухового восприятия, внимания и памяти, регуляция мышечного тонуса, развитие движений, чувства музыкального размера (метра), темпа, ритма музыки и движений; развитие речи и коррекцию речевых нарушений: развитие дыхания и голоса, фонематического восприятия, темпа и ритма речи, просодической стороны речи. Основой всех упражнений, используемых на занятиях логоритмики является взаимосвязь речи, движения и музыки.

Решая задачи, представленные выше, на занятиях логоритмики используем следующие упражнения: ритмическая разминка, которая включает в себя различные виды ходьбы и маршировки: по кругу по одному друг за другом, парами, с обхождением препятствий, с перешагиванием через кубики, боком приставными шагами, на носках, на пятках, с предметами в руках и т.д. Во время ходьбы используем упражнения на развитие речевого внимания, предложенные Волковой Г. А. и Екатериной Железновой, например, игры: «Ходим - бегаем», «Идем - крадемся», «Ходим, ходим, стоп». Для развития голоса используем пропевание звуков и слогов. Сначала пропеваются изолированно гласные звуки, затем гласные и согласные в прямых слогах, в слогах со стечением согласных. В каждое занятие включаем фонетическую ритмику, дыхательную гимнастику. Обязательным является включение в занятие артикуляционной и пальчиковой гимнастики, упражнений на развитие слухового восприятия, музыкально - ритмических движений, упражнений с элементами танцев.

Важнейшим звеном в системе коррекционной работы являются индивидуальные и групповые логопедические занятия, которые направлены на коррекцию индивидуального дефекта, обусловленного, в том числе, клинической картиной речевого недоразвития; формирование у обучающихся с ТНР коммуникативно-речевой компетенции, овладение устной и письменной формами речи и умение применять их в различных жизненных ситуациях.

Кроме того, реализуется коррекционная направленность общеобразовательных предметов. Каждый из разделов программы, наряду с общеобразовательными задачами, обязательно включает различные направления коррекционной работы, обеспечивающие систематическую работу по формированию и развитию различных сторон речи, закреплению навыков, сформированных ранее на индивидуальных (групповых) логопедических занятиях, а также на предметах коррекционного цикла. Данная коррекционная направленность уроков осуществляется разными путями, но ведет к единой цели - ликвидировать в процессе обучения недостатки речевого развития ребенка и обеспечить готовность к овладению школьными навыками и умениями.

Эффективность работы по коррекции речевых недостатков у обучающихся с ТНР обеспечивает постоянное соблюдение «единого речевого режима».

Обеспечение «единого речевого режима» предполагает организацию взаимодействия учителя-логопеда, учителей и других педагогов, работающих с учеником, и подразумевает:

- целенаправленное создание ситуаций необходимости речевого общения, обеспечивающее постоянный речевой тренинг и стимуляцию потребности в правильной речи;

- мотивированное общение с педагогами, сотрудниками образовательного учреждения, с другими учащимися в пространстве образовательной организации, а также вне стен образовательного учреждения;
 - наблюдение за образцами правильной речи окружающих;
 - создание условий для активизации вновь изученной лексики, ее закрепления и расширения;
 - отработка грамматических форм и конструкций, их закрепления в ходе учебного и бытового общения;
 - индивидуализация заданий, требующих оречевления, в соответствии с уровнем развития речи, коммуникативных навыков, недостатков чтения и письма, а также пройденным программным материалом;
 - формирование умений и навыков установления и поддержания коммуникации;
 - закрепление навыков плавной речи (с учетом ситуативных факторов);
 - постоянный, подчиненный единым требованиям, тактичный контроль за качеством устной и письменной речи и речевым поведением детей.
- [5]

Для полноценного соблюдения «единого речевого режима» проводятся консультации, мастер – классы с родителями (законными представителями), ориентируя их на создание соответствующей «речевой среды» в условиях семейного воспитания и на соблюдение требований к собственной речи и речи ребенка.

Невозможно представить полноценную логопедическую работу без медицинского сопровождения. В нашей школе организуется медикаментозное и физиолечение, раз в год дети получают курс массажа по назначению.

Тесное взаимодействие специалистов различных профилей: логопедов, педагогов, психологов, медиков, создает комплексный подход к коррекционной работе с младшими школьниками с ТНР и тем самым обеспечивает наиболее эффективные условия для коррекции речевого недоразвития у обучающихся с ТНР, что ведет к качеству речи обучающегося, достижению планируемых результатов обучения и успешности его социализации.

Литература

1. Алмазова, А. А. Методы обучения русскому языку школьников с тяжелыми нарушениями речи и специфика их применения / Алмазова А. А., Грибова О. Е // Мир специальной педагогики и психологии. Научно-практический альманах - М.: “ЛОГОМАГ”. - 2015 - с.7-14.
2. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. / Г.А. Волкова. - М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
3. Воронова, А. Е. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья А.Е. Воронова. // Сборник научных статей: инклюзивное образование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ и инвалидов: от раннего возраста до профессиональной подготовки. региональные практики и модели. Санкт-Петербург, 2020. Издательство: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Санкт-Петербург). Стр. 43-48.
4. Ворошилова, Е. Л. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи / Ворошилова, Е. Л., Грибова О. Е., Дымкова А. Ю., Константинова А. А., Кошечкина Т.В., Шичанина О.В. [Электронный

ресурс] // Режим доступа: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-8/> (дата обращения 14.03.2022).

5. Дымкова, А.Ю. Роль и возможности семьи в преодолении нарушений чтения и письма у младших школьников / Дымкова А.Ю. Кошечкина Т.В. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/a1/>(дата обращения 14.03.2022).

Нетрадиционное рисование, как метод психологической разгрузки и способ всестороннего развития ребёнка

Федотова М.Л.,

Воспитатель МБДОУ «ДС № 321г. Челябинска»,
г. Челябинск

Современное общество имеет потребность в творческой личности. Многие способности и чувства, которыми наделяет нас природа, к сожалению, остаются недостаточно развитыми и не раскрытыми, а значит, и нереализованными в будущей жизни. Наличие развитого воображения в зрелые годы обуславливает успешность любого вида профессиональной деятельности человека. Поэтому развитие творческих способностей – одна из главных задач дошкольного воспитания.

Большой потенциал для раскрытия детского творчества заключен в изобразительной деятельности дошкольников. Занятия рисованием, изобразительным творчеством смогут дать ребенку те необходимые знания, которые ему нужны для полноценного развития, для того чтобы он почувствовал красоту и гармонию природы, чтобы лучше понимал себя и других людей, чтобы выражал оригинальные идеи и фантазии, чтобы стал счастливым человеком.

Дошкольное детство является благоприятным периодом для развития творческих способностей потому, что в дошкольном возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир. Детское творчество отличается от творчества взрослого. Ребёнок действует подсознательно, но не ставит перед собой целей. Ребёнком движет удовлетворение своих потребностей в творчестве. Дети и творчество понятие не расторгимое. Любой ребёнок по природе созидатель. Творчество проявляется у детей в самой неожиданной форме, однако практически всегда связано с изодейтельностью. Лепка, аппликация, рисование, конструирование – виды изодейтельности, основное назначение которых – развитие творческих способностей. Изобразительная творческая деятельность имеет большое значение для всестороннего развития детей. В процессе творческой деятельности дети развивают зрительное восприятие (наблюдение, воображение, память), осязание, моторику, речь, сенсорику. Кроме этого творчество формирует в ребенке эстетическую направленность. Понятие «творчество» определяется, как деятельность, в результате которой ребёнок создаёт новое, оригинальное, проявляя воображение, реализуя свой замысел самостоятельно находя средство для его воплощения. Например, «нарисуем, как жёлтые и красные листья в воздухе кружатся» - это творческое задание. Каждый ребёнок рисует по – своему, передаёт своё умение, своё отношение к образу. А чтобы изобразительная деятельность носила творческий характер, необходимо разнообразить материалы и технику выполнения изображения. Например, осенний лес можно нарисовать гуашью, акварелью, мелками, а можно и с помощью природного материала, кусочков материи или разных видов круп и т. д. И это мы называем нетрадиционной техникой рисования.

Уже с раннего возраста у ребёнка должно развиваться чувство прекрасного, высокие эстетически вкусы, умение понимать и ценить

произведения искусства, красоту и богатство народных промыслов. Это способствует формированию духовно богатой гармонически развитой личности.

Развитие творческих способностей у детей – сложный и длительный процесс, дети получают первые художественные впечатления, приобщаются к искусству, овладевают разными видами художественной деятельности, среди которых большое место занимает знакомство с народным прикладным творчеством.

Об эстетическом воспитании написано много интересных и ценных в методическом отношении книг и статей.

Значение изобразительной деятельности, изобразительного творчества детей в воспитании и развитии различных сторон личности отмечают и зарубежные учёные (Б. Джефферсон, Э. Крамер, В. Лоунфельд, У. Ламберт). Так В. Лоунфельд (США) называет изобразительное творчество интеллектуальной деятельностью, указывая также на важную роль его в эмоциональном развитии ребёнка.

В последние годы уделяется всё больше внимания развитию эстетического и эмоционального восприятия искусства, которые постепенно переходят в эстетические чувства, способствуют формированию эстетического отношения к действительности. Использование в эстетическом развитии ребёнка различных видов искусства даёт возможность для личностного развития, активизирует творческий процесс, углубляет эмоции, развивает чувства, интеллект (С. М. Вайнерман, А. А. Грибовская, Т. Н. Доронова, А. В. Дубровская, О. П. Карачунская, Т. С. Комарова, О. А. Лебедева).

Рисование – одно из самых любимых занятий детей. Значение рисования для развития ребёнка переоценить невозможно. Возьмите в руки простой карандаш или пачку цветных мелков. Используйте чернила и краски. Сделайте несколько мазков по листу белой бумаги. Что Вы почувствовали в момент, когда увидели, как меняется лист? Сегодня рисование помогает маленькому ребёнку установить контакт с окружающим миром, выразить свой чувственный мир, пробудить интуицию. Установить осмысленную и искреннюю связь с окружающим Вас миром. Открыться для нового мира, который находится прямо перед Вашими глазами, но которого Вы не видите, потому что думаете о других вещах. Чувствовать себя уверенно и безопасно в окружающем мире. Творить новую реальность. Успокоиться, расслабиться и обрести мир в душе. Усилить взаимную координацию руки и глаза. Выразить, вылить, нарисовать свои актуальные чувства и ощущения на бумагу. Прежде всего, оно воздействует на эмоциональное состояние ребёнка. Это своеобразная игра. Увлекаясь рисованием, он придумывает сюжет, претворяет его в жизнь, видит результат своей работе, старается сделать лучше, красивее, выразительнее.

Но рисование необычными способами, т.е. использование нетрадиционных техник рисования, вызывает у детей ещё больше положительных эмоций. Благодаря этому происходит развитие мышления, воображения, фантазии, творческих способностей, чувства прекрасного. У ребёнка развивается глазомер, он учится ориентироваться на листе бумаги. Вырабатывается внимание, усидчивость. Реализуя свои задумки на бумаге, ребёнок чувствует свободу, становится увереннее. Используя нетрадиционные техники рисования, ребёнок не боится, что у него не получится, в результате у малыша проявляется интерес к рисованию и как следствие – желание творить. И конечно развивается мелкая моторика, что очень важно для развития речи и подготовки руки к письму.

Оригинальное, нетрадиционное рисование привлекает своей простотой и доступностью, раскрывает возможность использования хорошо знакомых предметов в качестве художественных материалов. С уверенностью можно сказать, что разнообразие техник способствует выразительности образов в детских работах. Овладение техникой изображения доставляет детям истинную радость, если оно строится с учётом специфики деятельности и возраста детей. Они с удовольствием покрывают пятнами, мазками, штрихами один лист бумаги за другим, изображая то кружащиеся в воздухе осенние листочки, то плавно опускающиеся на землю снежинки. Дети смело берутся за художественные материалы, их не пугает многообразие и перспектива самостоятельного выбора. Им доставляет огромное удовольствие сам процесс выполнения. Дети готовы многократно повторить то или иное действие. И чем лучше получается движение, тем с большим удовольствием они его повторяют, как бы демонстрируя свой успех, и радуются, привлекая внимание взрослого к своим достижениям.

Использование арт-технологий в работе с детьми с ОВЗ

Федяева М.А.,

КОУ ХМАО-Югры «Ханты-Мансийская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»
г. Ханты-Мансийск

*Искусство – это время и пространство,
в котором живёт красота человеческой души.*

Как гимнастика выпрямляет тело, так искусство выпрямляет душу
В.А.Сухомлинский

Внутренний мир ребёнка с проблемами в развитии сложен и многообразен. Как помочь таким детям увидеть, услышать, почувствовать все многообразие окружающей среды, познать своё «Я», раскрыть его и войти в мир взрослых, полноценно существовать и взаимодействовать в нем, развивать себя и в то же время заботиться о своём здоровье.

Необходимо использовать технологии, обеспечивающие познавательное развитие детей. На мой взгляд, такой технологией, несущей особые коррекционные и развивающие возможности, является арт-терапия. Арт-терапия или, буквально, «терапия искусством». Термин этот был введён в далёком 1938 г. А. Хиллом. Главная цель арт-терапии — гармонизация личности, психологического и эмоционального состояния. Поэтому значение метода особенно возрастает, когда речь заходит о детях с ограниченными возможностями здоровья. Через развитие возможностей самопознания и самовыражения средствами художественной деятельности можно изменить стереотипы поведения, повысить адаптационные способности, найти компенсаторные возможности такого ребенка и в конечном итоге — успешно социализировать. Чтобы занятие по арт-терапии не превратилось в урок по изобразительной деятельности, нужно соблюдать некоторые условия. Арт-терапия — безопасная среда, способствующая самовыражению и спонтанной активности. Поэтому приемы и техники подбираются с учетом возможностей ребенка, любые усилия ребенка в ходе работы должны быть интересны и приятны ему. Ребенок имеет право отказаться от выполнения некоторых заданий и выбирать подходящие для него виды и содержание творческой деятельности. Взрослый должен избегать оценочных суждений и сравнений. Основные цели арт-терапевтического занятия — психотерапевтическая и коррекционная, а не обучающая. Поэтому ориентироваться нужно, прежде всего, на процесс, а не результат. Искусство — лишь средство, которое помогает лучше понять ребенка и его внутренний мир.[1]

В последнее время появилось множество приемов по арт-терапии: кляксография; пластилинография; композиции из цветного песка; рисование солью по мокрому; рисование пальчиками, ладошками; «рисование» крошкой из сухих листьев; ниткография; «рисование» крупой; изотерапия; песочная терапия; фототерапия; игротерапия; музыкотерапия; вокалотерапия; сказкотерапия.

Практически каждый ребёнок с особенностями развития может участвовать в арт-терапевтической работе, которая не требует от него каких-либо способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков. Кроме того, продукты изобразительного творчества являются

объективным свидетельством настроений и мыслей ребёнка, что позволяет использовать их как диагностику. Арт - терапия позволяет познавать себя и окружающий мир.[2]

Далее я предлагаю несколько описаний техник, которые просты в применении и будут интересны нашим детям.

Одним из направлений арт-терапии является *сценическое искусство*. Участие ребенка в театральной постановке помогает ему погрузиться в мир собственных переживаний, учит его выражать свои чувства не только словами, но и жестами, мимикой, движениями. Ребенок, примеряя на себя различные образы, обретает индивидуальность и учится понимать переживания других людей, а педагог во время занятий мягко проводит психологическую коррекцию поведения ребенка.

Мы со своими ребятами часто участвуем в спектаклях, сценках, инсценировках.

Песочная терапия и акватерапия. Все дети любят играть с песком, а педагог, наблюдая за ними, может анализировать состояние ребенка. При работе с песком и водой ребенок проявляет свой внутренний мир и даже может корректировать определенные стороны своей личности. Такая работа отлично развивает мелкую моторику и учит ребенка концентрироваться. Для занятий ребенку предлагается небольшая песочница, емкость с водой и множество различных игрушек, чтобы ребенок мог как можно точнее во время игры показать свой персональный мир. Педагог наблюдает за действиями ребенка, комментирует их и задает вопросы, что помогает ему постепенно учиться контролировать свои действия, называть свои чувства и формировать связь между внутренними ощущениями и внешним поведением.

Техника каракулей всегда была ценной методикой. Эту технику можно использовать в работе с гиперактивными детьми как инструмент развития ценных социальных качеств (терпения, внимательности и др.), а также для повышения самооценки. Изображение создается без красок, с помощью карандашей и мелков. Под каракулями понимается хаотичное или ритмичное нанесение тонких линий на поверхность бумаги. Линии могут выглядеть неразборчивыми, небрежными, неумелыми либо, наоборот, вычерченными и точными. Из отдельных каракулей может сложиться образ, либо сочетание предстанет в абстрактной манере. Каракули помогают расшевелить ребёнка, дают почувствовать нажим карандаша или мелка, снимают мышечное напряжение.

Пластилинография. Во время выполнения практических заданий по пластилинографии включаются различные группы мышц, происходит и коррекция моторики рук, познавательной деятельности, эмоционально – волевой сферы. Тренируя пальцы рук, мы оказываем мощное воздействие на работоспособность коры головного мозга, а, следовательно, и на развитие речи. Поэтому применение пластилинографии, ориентированной на развитие, является незаменимой в коррекционной работе.

Музыкальная релаксация. Данные упражнения направлены на коррекцию психо-эмоциональной сферы ребёнка, на приобретение навыков расслабления. При выполнении данных упражнений важно, отвлечь ребёнка от травмирующих переживаний и помочь ему при помощи музыки увидеть всю красоту мира. Все упражнения комментируются педагогом под определённую музыку, вызывая различные эмоции. Например, упражнение для активизации жизненных сил «Энергия» (для гиперактивных детей), муз. М. Равеля «Болеро». [3]

Рисование крупой. Игры с крупой развивают у детей воображение, фантазию, тактильную чувствительность, *снижают эмоциональное напряжение, расслабляют.* Несколько незатейливых движений – и могут получиться замечательные художества. Это прекрасная возможность выразить свои чувства. Рисование крупой дает отличный результат релаксации. Чтобы дополнить картину, мы используем пластилин, камушки, семечки, орешки. Даже застенчивые дети проявляют себя в творчестве.

Рисование пальчиками, ладошками. Краско-терапия активно используется сейчас в различных образовательных учреждениях для того, чтобы помочь ребенку адаптироваться в окружающем мире, научить его видеть мир абсолютно разными окружающими красками, научить ребенка радоваться жизни, ну и конечно, развивать его творческие способности. Вообще, работа с красками очень интересна и всегда нравится детям, потому что даже в тот момент, когда ребенок не знает, как выразить свою мысль, он может рассказать о том, о чем он сейчас думает с помощью красок.

Ниткография. Красивые необычные работы получаются у нас с помощью ниток.

Об эффективности арт-терапии можно судить на основании положительной динамики в развитии и активизации участия в занятиях, усиления интереса к результатам собственного творчества, увеличения времени самостоятельных занятий. Многочисленные данные показывают, что дети с ограниченными возможностями нередко открывают в себе творческие возможности и после прекращения арт-терапии продолжают самостоятельно увлеченно заниматься разными видами творчества, навыки которых они приобрели в процессе занятий.

Ожидаемые результаты работы.

Психологический аспект: коррекция эмоционально-волевой сферы, дефицитарного развития интеллекта; повышение стрессоустойчивости, самооценки, улучшение саморегуляции поведения; оптимизация психических процессов и функций.

Социальный аспект: гармонизация личностного и интеллектуального потенциала; эмоциональная готовность - восприимчивость к социуму; гармонизация внутрисемейных отношений; снижение уровня конфликтности в социуме.

Педагогический аспект: раскрытие творческого потенциала и творческих возможностей несовершеннолетних; развитие эстетического кругозора.

Арт-терапия имеет мощный потенциал, актуализация которого позволяет кардинально менять дидактические подходы к процессу обучения, воспитания, развития личности, организации и реализации совместной интеллектуальной и эмоционально-художественной деятельности педагога и воспитанника с особенностями развития. Использование средств арт-терапии даёт возможность неформально реализовывать процесс интеграции научных и практических знаний, умений, навыков в разных видах деятельности. Как показывает мой опыт работы, использование арт-терапии с детьми с особенностями развития повышает мотивацию, способно значительно оптимизировать развитие ребёнка. Наблюдения показали, что совместная деятельность, включающая арт-педагогические технологии, даёт большой воспитательный, развивающий и обучающий эффект [4].

1. Бетенский, М. Г. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии / М.Г. Бетенский. - СПб, 2002г.
2. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. — М., Искусство, 2006 г.
3. Ермолаева, М.В. Практическая психология детского творчества / М.В. Ермолаева. - М., 2001 г.
4. Копытин, А.И. Основы арт-терапии / А. И. Копытин. - СПб., 1999 г.
5. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытин. - СПб, 2002 г
6. Медведева, Е.А. // Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Г.А. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 248 с., с 3
7. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия / В.И. Петрушин. М. 2000 г.

Опыт разработки и внедрения программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся как части программы воспитания в общеобразовательных организациях с учетом требований ФГОС

Фисенко Е.Ю.,
заместитель директора МБОУ «СШ № 40»
г. Нижневартовск

Программа психолого-педагогического сопровождения разрабатывается на основе: «Методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» [7, с.3]; профессионального стандарта педагога-психолога [6]; требований к Программе коррекционной работы ООП НОО [4]; требований к Программе коррекционной работы ООП ООО [2]; требований к Программе коррекционной работы ООП СОО [1]; требований ФГОС для детей ОВЗ.

В МБОУ «СШ №40» программа психолого-педагогического сопровождения является составной частью программы воспитания школы и содержит виды работ и мероприятия, реализуемые непосредственно педагогами-психологами. Сроки реализации программы: 2021-2025 гг.

Цель психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса МБОУ «СШ №40»: обеспечение развития личности в образовательной среде и психологической помощи в преодолении трудностей участникам образовательного процесса через профессиональную деятельность педагогов-психологов.

Под психологической помощью понимается непосредственная работа педагога-психолога, определяемая положениями статьи 42 Федерального закона об образовании, а также профессиональным стандартом и другими нормативными документами, направленная на преодоление затруднений психологического характера и предупреждение психологического неблагополучия в развитии личности в условиях общеобразовательных организаций (далее – ОУ).

Программа психолого-педагогического сопровождения носит комплексный характер, разработана и применяется для преодоления конкретных проблем целевых групп обучающихся, предупреждения психологического неблагополучия и стимулирования развития личности.

В перечень целевых программ вносятся изменения и дополнения на основании актуального состава обучающихся на учебный год.

Целевые группы детей, в отношении которых реализуются программы адресной психологической помощи [7; с.14]

Под целевой группой понимается группа обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в отношении которых осуществляются различные виды и формы психологической помощи.

В МБОУ «СШ №40» осуществляется адресная помощь следующим целевым группам [7; с.14]:

I. Норма (нормотипичные дети и подростки с нормативным кризисом взросления)

II. Дети, испытывающие трудности в обучении

III. Категории детей, нуждающиеся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости:

1) Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации (ТЖС): 1.1) Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей; 1.2) Обучающиеся с ОВЗ, дети-инвалиды; 1.3) Дети с отклоняющимся поведением (девиантное поведение детей и подростков, суицидальное поведение детей и подростков)

2) Одаренные дети.

I. Целевая группа "Норма (нормотипичные обучающиеся: дети и подростки с нормативным кризисом развития)"

Задача: развитие личности ребенка, раскрытие потенциала в условиях меняющейся социальной ситуации развития.

Направления сопровождения целевой группы: сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ, психодиагностика, психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды, психологическое консультирование и просвещение субъектов образовательного процесса, коррекционно-развивающая работа, психопрофилактика.

Программа, ориентированная на целевую группу "Норма (нормотипичные обучающиеся: дети и подростки с нормативным кризисом развития)"; 1.1. Психологический мониторинг комфортности и безопасности реализации основных и дополнительных образовательных программ, и образовательной среды.

II. Целевая группа "Дети, испытывающие трудности в обучении"

Общая типология трудностей в обучении у обучающихся, имеющих соответствующие риски неблагоприятных социальных условий [1]: трудности в сфере освоения универсальных учебных действий; трудности в коммуникативной сфере (проблемы в общении со сверстниками и учителями); трудности в сфере социальной адаптации.

Программы, ориентированные на целевую группу "Дети, испытывающие трудности в обучении": 2.1. Программа сопровождения социально-психологической адаптации первоклассников. 2.2. Программа сопровождения социально-психологической адаптации пятиклассников. 2.3. Программа сопровождения социально-психологической адаптации десятиклассников.

III. Целевая группа "Категории детей, нуждающиеся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации"

1. Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации:

1.1) "Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей"

1. Трудности в сфере освоения универсальных учебных действий:

2. Трудности в коммуникативной сфере:

3. Трудности в сфере социальной адаптации:

1.2) "Обучающиеся с ОВЗ, дети-инвалиды"

Основные нозологии: дети с нарушениями зрения, с нарушениями слуха, с нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, умственной отсталостью (нарушениями интеллекта).

Программы адресной помощи обучающимся с перечисленными нозологиями разрабатываются в рамках адаптированной образовательной программы.

Статус «лицо с ограниченными возможностями здоровья» устанавливается заключением ТПМПК.

1.3) "Дети с отклоняющимся поведением": девиантное поведение детей и подростков, суицидальное поведение детей и подростков.

Основные направления работы с этой категорией обучающихся: 1. Диагностика рисков, 2. Просвещение всех участников педагогического процесса, 3. Консультирование участников образовательных отношений, 4. Развивающие занятия для несовершеннолетних (индивидуальные), 5. Экспертная работа (заключения, характеристики), 6. Диспетчерская работа.

2. Одаренные дети

Основные источники возникновения проблем, рисков и трудностей одаренных обучающихся в школе. 1) Опережающее познавательное развитие. 2) Диссинхрония развития 3) Двойная исключительность. 4) Перфекционизм.

Программы, ориентированные на целевую группу "Категории детей, нуждающиеся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации":

3.1 Психологическая часть программы "Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей"; 3.2 Программа психолого-педагогического сопровождения обучающихся с задержкой психического развития (Раздел «Программа коррекционной работы» адаптированной основной общеобразовательной программы (далее – АООП) НОО обучающихся с задержкой психического развития); 3.3 Программа психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (Раздел «Программа коррекционной работы» АООП НОО обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата); 3.4 Программа психолого-педагогического сопровождения обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (Раздел «Программа коррекционной работы» АООП НОО обучающихся с тяжелыми нарушениями речи); 3.5 Программа психолого-педагогического сопровождения для слабовидящих обучающихся (Раздел «Программа коррекционной работы» АООП НОО для слабовидящих обучающихся); 3.6 Программа психолого-педагогического сопровождения обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (Раздел «Программа коррекционной работы» АООП ОО обучающихся с тяжелыми нарушениями речи); 3.7 Программа психолого-педагогического сопровождения обучающихся с задержкой психического развития (Раздел «Программа коррекционной работы» АООП ОО обучающихся с задержкой психического развития); 3.8 Программа психолого-педагогического сопровождения для слабовидящих обучающихся (Раздел «Программа коррекционной работы» АООП ОО для слабовидящих обучающихся); 3.9 Психологическая часть программы "Профилактика аддиктивного поведения"; 3.10 Программа профилактики суицидального поведения несовершеннолетних и жестокого отношения к детям (6 раздел программы воспитания); 3.11 Психологическая часть программы "Одаренные дети"; 3.12 Программа психологической диагностики психолого-педагогического консилиума ОУ.

Как уже отмечалось, программы сопровождения детей с ОВЗ разрабатываются под конкретные нозологии, представленные в школе и в соответствии со ФГОС актуального уровня образования.

Кроме того, с сентября 2022 года начнется реализация ФГОС третьего поколения в 1-5 классах и продолжится реализация ФГОС второго поколения,

соответственно необходимо внести корректировки, соответствующие актуальному состоянию системы и в программы.

Литература

1. Научно-исследовательский проект МГППУ "Разработка модели диагностики, профилактики и коррекции трудностей в обучении у обучающихся"// <https://mgppu.ru/about/publications>
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования»
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»
6. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 N 514н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)" (Зарегистрировано в Минюсте России 18.08.2015 N 38575)
7. Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 N Р-193 "Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях" (вместе с «Системой функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации»)// http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_378772/

Проектная деятельность как элемент воспитательной системы школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Халезина И.А.,

учитель КОУ ХМАО – Югры «Сургутская школа
для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»,
г. Сургут

В 2020 году были внесены изменения в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся, где говорится о том, что воспитание – это деятельность, направленная на развитие личности, на создание условий для социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей, гражданско-патриотического, трудового и экологического воспитания. В связи с этим в школе была разработана программа воспитания в соответствии с методическими рекомендациями Министерства просвещения Российской Федерации.

Образовательный процесс в школе построен так, что обучение и воспитание детей с нарушением интеллекта осуществляется неразрывно. Большое внимание педагогами уделяется организации командной проектной работы. Проектная деятельность влияет на формирование личностных качеств детей с нарушениями в развитии, так как требует от всех участников проекта проявления личностных ценностных смыслов, показывает реальное отношение к делу, людям, к результатам труда.

В нашей школе проектная деятельность организована в рамках модулей программы воспитания школы «Классное руководство», «Школьный урок», «Профориентация» и «Работа с родителями».

Разработчиками проектов стали классные руководители начальных классов, которые сумели организовать коллективную и индивидуальную работу не только с детьми своего класса, но и подключить к работе учителей и специалистов, преподающих в данном классе, педагогов и обучающихся среднего звена, а также вовлечь в работу родителей и родственников обучающихся с нарушениями интеллекта.

В рамках модуля «Школьный урок» в содержание уроков включались в соответствии с темой проекта: подвижные и дидактические игры; упражнения, способствующие развитию мелкой и общей моторики; беседы, обсуждения и проблемные ситуации. Все это способствовало привлечению к ценностному аспекту каждого проекта путем демонстрации детям примеров ответственного и порядочного поведения, проявления человечности, доброты, милосердия и эстетических переживаний.

Для более эффективного достижения цели воспитания в рамках модуля «Работа с родителями» была организована работа с родителями и родственниками обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

При реализации проекта «Матрешка – душа России» силами обучающихся и их родителей были созданы аудиотека русских народных мелодий и фотоархив «В гости к матрешкам», а в семейной мастерской дети совместно с родителями познакомились с многообразием росписей, и каждый участник мастер-класса имел возможность расписать настоящую деревянную матрёшку индивидуальным, авторским стилем. Семейная мастерская закончила

свою работу праздничным чаепитием, сладости для которого испекли накануне дома родители вместе с детьми.

Проект «Семейные традиции» способствовал сплоченности всех членов семьи. Дети совместно с родителями и родственниками приняли участие в кулинарном поединке, приготавливая традиционное семейное блюдо. При помощи родителей обучающиеся смогли подготовить рассказ и фотоотчет о семейных праздниках.

Благодаря проектам «Матрешка-душа России» и «Семейные традиции» дети с интеллектуальными нарушениями получили знания о народных символах и традициях своей семьи и бережном отношении к ним.

В рамках проекта «Никто не забыт, ничто не забыто!» детям совместно с родителями была предоставлена возможность посетить выставку «Фронтовые подруги» в краеведческом музее, где они смогли достаточно подробно узнать о жизни и подвиге женщин в военное время. В один из выходных дней дети вместе с родителями встречали знаменитый Поезд Победы на перроне железнодорожного вокзала Сургута.

Обучающиеся совместно с родителями приняли участие в акции «Лица Победы»: подготовили рассказ о герое своей семьи - участнике войны или труженике тыла. Фото каждого героя было размещено на стенде первого этажа школы. Также дети вместе с родителями приняли участие в акции «Читать о войне – значит помнить о ней!».

9 мая семьи наших обучающихся посетили Мемориал славы, чтобы возложить цветы к Вечному огню и почтить память героев Великой Отечественной войны.

Реализация проекта, посвященного Дню Победы «Никто не забыт, ничто не забыто!» позволила сформировать у детей положительное отношение и любовь к близким, к своей школе, своему городу, народу, стране.

В ходе осуществления проекта «Рождественское чудо» совместными усилиями детей и родителей была создана аудиотека рождественских мелодий, были изготовлены книжки-самоделки о Рождестве и Новом годе. Заключительным этапом проекта стал мастер-класс для детей и родителей «Рождественские посиделки», на котором каждый участник проявил свои творческие способности в изготовлении подсвечника.

Принимая участие в проекте «Рождественское чудо», дети смогли получить элементарные представления об эстетических и художественных ценностях отечественной культуры и опыт эстетических переживаний.

При реализации проектов «Эко-Школа» и «Эколята» обучающиеся совместно с родителями посещали эко-уроки в городской библиотеке, принимали участие в трудовых десантах, экскурсиях в природу, акциях «Птицы – наши друзья!», «Разделяй-ка», выставках поделок из бросового материала «Подари вторую жизнь». Совместными усилиями детей, родителей и педагогов были созданы мини-огороды на подоконниках в классах и дома.

В рамках проектов «Эко-Школа» и «Эколята» у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья формировались основы экологического сознания и экологической культуры.

В рамках проекта «Хлеб – всему голова» силами педагогов и родителей обучающихся с нарушениями интеллекта была организована экскурсия на хлебозавод. Вдохновленные экскурсией, дети и их родители в домашней обстановке создавали кулинарные шедевры из муки, что подтверждает фотоархив проекта.

Одной из педагогических задач вовлечения семей в проектную деятельность является организация эффективного взаимодействия школы и семьи в целях развития личности каждого ребенка с нарушениями в развитии, социализации его на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей, гражданско-патриотического, трудового и экологического воспитания.

Профессиональное просвещение школьников с нарушением интеллекта в рамках модуля «Профориентация» также осуществляется в ходе проектов.

Проект «Хлеб – всему голова» способствовал расширению представлений о доступной профессии - пекарь - и возможностях овладения ей с учетом психофизических возможностей каждого ребенка. В ходе проекта обучающиеся среднего звена имели возможность побывать на экскурсии на хлебозаводе и познакомиться с трудом людей разных профессий, связанных с производством хлеба, и на экскурсии в Сургутском политехническом колледже с целью знакомства с отделением сферы услуг (профессии пекарь, повар). Кроме того, ребята посетили мастер-класс по приготовлению хлебобулочных изделий (батона молочного) в мастерской колледжа.

В ходе проектов «Матрешка – душа России» и «Рождественское чудо» в столярной мастерской ребятами старших классов совместно с педагогами были изготовлены деревянные матрешки, рождественские ягнята, люлька с надписью «Рождество».

Данные проекты способствовали формированию элементарных представлений о различных профессиях и получению первоначальных навыков трудового сотрудничества со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, мы с уверенностью можем сказать, что проектная деятельность является одним из перспективных методов, способствующих решению задач воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Это уникальное средство обеспечения сотрудничества между детьми и взрослыми. В работе над проектом происходит взаимодействие всех участников образовательного процесса: педагогов, детей, родителей. Технология проектной деятельности позволяет интегрировать сведения из разных областей знаний для решения одной проблемы и применять их на практике, что в конечном итоге способствует формированию жизненных компетенций обучающихся с особыми образовательными потребностями: приобретение опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных, социальных и других проблем.

Литература

1. Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие / П. В. Степанов, Н. Л. Селиванова, В. В. Круглов, И. В. Степанова, И. С. Парфенова, И. Ю. Шустова, Е. О. Черкашин, М. Р. Мирошкина, Т. Н. Тихонова, Е. Ф. Добровольская, И. Н. Попова; под ред. П. В. Степанова. – М. : ФГБНУ «ИСПО РАО», 2020. – 119 с. – (Серия: Примерная программа воспитания).
2. О внесении изменений в некоторые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования по вопросам воспитания обучающихся [Электронный ресурс] : Приказ Министерства просвещения РФ от 11 декабря 2020 г. № 712 / Рос. Федерация. - Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/id2242>
3. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер.

закон от 29 ноября 2012 г. № 273-ФЗ / Рос. Федерация. – Режим доступа:
<http://zakon-ob-obrazovanii.ru/12.html>

4. Программа воспитания на 2021-2025 годы. [Электронный ресурс] :
Утверждена директором КОУ «Сургутская школа для обучающихся с
ограниченными возможностями здоровья» приказом № 242 от 07.06.2021
– Режим доступа: [http://xn--8-stbmk1b.xn--
p1ai/storage/app/uploads/public/611/4d3/03d/6114d303d5405182288439.pdf](http://xn--8-stbmk1b.xn--p1ai/storage/app/uploads/public/611/4d3/03d/6114d303d5405182288439.pdf)

Организация взаимодействия педагогов и специалистов специального и инклюзивного образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов

Халимова В.З.
МБДОУ ДС 469,
г. Челябинск

Сегодня инклюзивное образование понимается как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями и нормально развивающихся сверстников. Организация психолого-педагогического сопровождения интегративного процесса можно рассматривать как одно из основных условий и составляющих успешности интеграции. [2, с. 157]

Всего в ДОУ 469 функционируют 12 групп из них: 1 группа комбинированного вида и 1 группа компенсирующего вида - дети с тяжелым нарушением речи. Все воспитанники данной категории имеют заключения районной ПМПК. В настоящее время контингент детей с ОВЗ составляет 26 человек из них один ребенок-инвалид.

В детском саду активно внедряются инновационные образовательные программы по воспитанию, обучению и развитию детей с особыми образовательными потребностями.

Инклюзивное обучение невозможно без взаимодействия специалистов, которое направлено на выработку и реализацию единой стратегии развития ребенка с ОВЗ и организацию поддержки его семье. Взаимодействие педагогических работников в процессе реализации индивидуальной образовательной программы происходит в разных образовательных областях: познавательное развитие, речевое развитие, физическое развитие, социально-коммуникативное, художественно-эстетическое развитие. Совместная деятельность воспитателя, учителя-логопеда, педагога-психолога осуществляется в разных видах деятельности: в повседневном общении, в непосредственно образовательной деятельности, в совместной деятельности, в режимных моментах.

Цель совместной деятельности педагогов - оптимизация процесса составления индивидуального образовательного маршрута ребенка и координация процесса взаимодействия специалистов в условиях командной работы. Индивидуальный образовательный маршрут строится как взаимосвязанный, гармоничный и целостный процесс, активными участниками которого являются все специалисты дошкольного образовательного учреждения. Основные направления совместной деятельности педагогического коллектива (звена, команды и др.), реализующего инклюзивную практику:

- разработка и реализация конкретных этапов овладения образовательной программой всеми детьми группы, в том числе овладение индивидуальной образовательной программой ребенком с ОВЗ;
- проведение анализа результатов психолого-педагогической диагностики всех детей группы;
- разработка каждым специалистом календарных и тематических планов коррекционно-развивающей работы;
- реализация, с опорой на решения ПМПК, действий по включению детей в группу в начале учебного года;
- планирование распорядка повседневных дел и занятий в группе;

- обсуждение и планирование действий по сотрудничеству и взаимодействию с родителями;
- планирование, организация и реализация событий и праздников;
- анализ экстренных ситуаций и организация действий по их разрешению [1].

Далее рассмотрим пример взаимодействия специалистов инклюзивного образования в более узкой форме, совместную деятельность педагога-психолога и учителя-логопеда, с заикающимся ребенком. Основные три этапа работы.

План оказания совместной коррекционной помощи ребенку с заиканием

Педагог-психолог	Учитель-логопед
1 этап: диагностический	
<p>Подбор диагностического инструментария для оценки актуального уровня эмоционального развития дошкольника с заиканием.</p> <p>Сбор диагностических показателей.</p> <p>Подбор опросников для воспитателей и родителей, определение проблемных зон.</p>	<p>Всестороннее обследование речи, познавательной деятельности и эмоционально-личностных особенностей ребенка, обследование звуковой стороны речи, фонематических процессов, словарного запаса, грамматического строя, состояния общей, мелкой ручной и артикуляционной моторики.</p>
<p>Психологом и логопедом определяется межполушарное взаимодействие, ведущая модальность ребенка, особенности работоспособности, когнитивной и эмоциональной сферы. Проводя углубленную диагностику, составляется психологическая характеристика ребенка. Со всеми результатами обследования психолог и логопед обмениваются информацией.</p>	
2 этап: коррекционно-развивающие занятия	
<p>Коррекционная работа на развитие памяти, внимания, мышления, коммуникативных функций, которая строится в большей степени на вербальном материале.</p> <p>Обучение способам релаксации, снятие мышечного и эмоционального напряжения, повышение эмоциональной устойчивости ребенка к стрессам.</p>	<p>Занятия по звукопроизношению, развитию артикуляционной моторики, речевого дыхания, активизация и расширение словаря, формирование фонетически правильной речи.</p> <p>Задача логопеда заключается в освобождении речи заикающегося ребенка от напряжения, в устранении неправильности произношения и воспитании четкой артикуляции и ритмичной, плавной, выразительной речи. Сначала ребенок выполняет задания совместно с логопедом, потом самостоятельно упражняется в устном рассказе.</p>
Занятие, выполняемое совместно с психологом и логопедом:	

1 Вводная часть:

Ритуал приветствия (логопед, психолог).

2 Основная часть:

Снятие мышечного и эмоционального напряжения (релаксация).

Упражнения, направленные на развитие социально-личностной сферы (коммуникация, эмоции, самосознание) - психолог.

3 Развитие фонационного (речевого) дыхания.

Дыхательно-голосовые упражнения. Развитие интонационных характеристик речи (логопед).

4 Артикуляционная гимнастика (логопед).

5 Работа над плавностью речи:

- в элементарных формах (упражнения на произнесение отдельных гласных звуков, согласных, простейшей фразы, коротких предложений);

- в более сложных формах (чтение стихов, ответы на вопросы, пересказы с опорой на наглядность, диалог, составление рассказа по картинке или серии картинок) - логопед.

6 Развитие координации слова и ритмизованного движения (логоритмика) – логопед, психолог.

7 Продуктивная деятельность: элементы изобразительности (логопед, психолог)

8 Итоговая часть.

Релаксация (психолог).

Ритуал прощания (психолог, логопед). [3]

3 этап: консультация родителей и педагогов

Обучение родителей методам эффективного взаимодействия с ребенком с учетом его свойств нервной системы, выбор оптимальных воспитательных мер

Групповые родительские собрания. Подгрупповые и индивидуальные беседы-консультации. Открытые логопедические занятия для родителей.

Групповые родительские собрания совместно с педагогом-психологом и логопедом. Подгрупповые и индивидуальные беседы-консультации. Уголки для родителей, который отражают жизнь, занятия, успехи детей в овладении правильной речью, содержит советы и рекомендации родителям по различным вопросам. Консультации на тему: «Как надо вести себя родителям с ребенком, который начал заикаться?», «Как помочь ребенку избавиться от страхов?», «Как выработать уверенность в себе?».

Ожидаемые результаты совместной работы

Коррекция эмоциональных нарушений у дошкольника с заиканием – преодоление речевого негативизма, преодоление тревожности, импульсивности, гиперактивности, овладение способами регуляции собственного эмоционального состояния, овладение приемами плавного входа и медленной речи без судорожных «запинок».

Для проведения коррекционных занятий педагогом-психологом и учителем-логопедом формируются микрогруппы по возрастным категориям и схожим коррекционным потребностям. Просветительский блок программ специалистов включает систему просвещения родителей и педагогов по вопросам воспитания и развития учащихся через проведение индивидуальных

консультаций, участие в родительских собраниях, в каждой группе имеются стенды с информацией от педагога-психолога и учителя-логопеда.

Только совместная деятельность специалистов ДОО позволяет комплексно и эффективно решать задачи обучения и воспитания детей с ОВЗ, разрабатывать адаптированные программы, определять индивидуальный маршрут ребёнка с ОВЗ, а также совместная психолого-педагогическая поддержка семьи ребёнка с ОВЗ.

Действенным, на наш взгляд, является проведение ежегодных методических совещаний в форме круглого стола, научно-методических совещаний, консультаций, таких мероприятий, в ходе которых участники образовательного процесса, заинтересованные лица имеют возможность получить не только интересующую информацию, но и возможность активного обмена опытом, обсуждение самых сложных, противоречивых вопросов, которых в настоящее время не становится меньше

Конечно, каждый из нас по отдельности не сможет помочь детям с ОВЗ, но если мы объединимся, то сможем сделать для этих детей гораздо больше, мы сможем сделать мир вокруг них добрее, а этих детей счастливыми.

Литература

1. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: Пособие для педагогов дошкольных учреждений // Под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. - М.: Мозаика-Синтез, 2011.
2. Коротовских, Т. В. Формирование психологической готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования / Т. В. Коротовских, О. А. Некрасова, А. В. Спирина // Инновации и инвестиции. – 2015. - №3. – С. 156-159.
3. Поварова, И. А. Коррекция заикания в играх и тренингах / И. А. Поварова. - СПб., 2004.

Коррекция речевых нарушений детей старшего дошкольного возраста в условиях интегрированной художественной деятельности

Хасаншина Г.Я.,
учитель-логопед МБОУ «Перспектива»,
г.Сургут

Речь – великий дар природы, благодаря которому люди получили широкие возможности общения друг с другом. К сожалению, на появление и становление речи отводится только дошкольный возраст. В этот период создаются благоприятные условия для развития устной речи, закладывается фундамент для письменной речи и последующего речевого и языкового развития ребенка.

Речевое развитие является актуальной проблемой исследования педагогов и психологов. В изучение речевой деятельности большой вклад внесли Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.Н. Гвоздев и другие.

По мнению ряда ученых, к старшему дошкольному возрасту ребенок должен овладеть всей системой русского языка: говорить связно, излагать свои мысли, без труда рассказывать рассказы и сказки, правильно произносить звуки, легко воспроизводить многосложные слова.

В настоящее время дети старшего дошкольного возраста мало пользуются прилагательными, наречиями, допускают ошибки в словообразовании и в словоизменении. Формирование правильного звукопроизношения отстает от возрастной нормы, отмечаются стойкие ошибки в звуконаполняемости слов, нарушений слоговой структуры, недостаточное развитие фонематического восприятия и слуха. Совокупность перечисленных нарушений служат серьезным препятствием для овладения детьми в дальнейшем программой начальной школы.

Технология коррекционно-развивающей деятельности представляет собой целостную систему работы с детьми, которые имеют тяжелые нарушения речи, которая, в первую очередь, опирается на взаимодействие участников коррекционно-развивающего направления.

Приоритетным направлением в начале работы было создание единого речевого пространства, стимулирующего речевое развитие ребёнка. Были оборудованы:

- библиотечки «Мои любимые книжки»;
- речевые зоны, где находились зеркала для артикуляционной и мимической гимнастики;
- подобран наглядно-демонстрационный материал, сюжетные картинки, игрушки, различные пособия, атрибуты для свободной театрализованной деятельности;
- мастерская «Умелые пальчики»;
- игровая зона для игр-путешествий.

Дети изучают литературные произведения, которые впоследствии ложатся в основу логоритмических, интегрированных занятий.

В конце каждого месяца проводятся итоговые мероприятия: интегрированные занятия- путешествия (учитель-дефектолог, учитель-музыки, учитель-логопед), в процессе которых ребенок включается в активный процесс общения.

- активизируем творческое воображение детей с помощью специальных игр и упражнений и обогащаем литературный опыт детей в ходе различных видов деятельности;

- развиваем разнообразные практические умения детей в художественно-продуктивной деятельности.

Таким образом, анализ полученных результатов подтвердил эффективность взаимодействия специалистов в процессе интегрированного коррекционно-развивающего сопровождения, что доказывает необходимость расширения арсенала методов и форм совместной работы, значимость дифференциальной диагностики и своевременной психолого-педагогической поддержки детей с нарушениями речи.

Литература

1. Коноваленко, В. В. Развитие связной речи / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2000.

2. Кузнецова, С. В. Система работы с узкими специалистами ДОУ: Методическое пособие / С.В.Кузнецова, Е.В. Котова, Т.А. Романова. – М.: ТЦ Сфера, 2008.

Психолого-педагогическое сопровождение незрячих старших дошкольников в процессе эстетического развития

Хлебникова А.В.

МБОУ «С(К)ОШ №60 г. Челябинска»

г. Челябинск

Проблема эстетического развития незрячих старших дошкольников является одной из актуальных. Отсутствие зрения обуславливает специфические особенности ориентировки ребенка в бытовой и социальной сферах жизни.

Овладение необходимыми навыками не может формироваться у слепых по подражанию ввиду глубокого дефекта зрения. Именно поэтому для эстетического развития слепого ребенка важно комплексное психолого-педагогическое сопровождение данного процесса. [5]

Вопросами эстетического развития с древности интересовались многие философы, искусствоведы, культурологи, психологи и педагоги. Появление зачатков эстетической деятельности и эстетического сознания относится к глубокой древности и отражено в учениях Аристотеля, Платона, Демокрита.

Этой проблеме уделяется большое внимание и в современной отечественной литературе (Л.Н. Коган, Б.Т. Лихачев).

Данное исследование проведено в рамках обучения по программе магистратуры в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете.

Эстетическое развитие – это систематическое целенаправленное воздействие на личность, ориентированное на формирование ее искусства и труду, на пробуждение и развитие ее творческих способностей и непримиримости ко всему безобразному и ничтожному в жизни и деятельности эстетических идеалов, вкусов и потребностей, на выработку способности воспринимать, переживать и оценивать прекрасное в природе, жизни. [3]

Эстетическое развитие и воспитание занимает одно из ведущих мест в содержании воспитательного процесса дошкольного образовательного учреждения и является приоритетным наряду с интеллектуальным и физическим развитием детей. В том числе и незрячих детей.

В исследованиях Л.П. Григорьевой, М.И. Земцовой, Ю.А. Кулагина, А.Г. Литвака, Л.И. Плаксиной, Л. И. Солнцевой отмечается, что врожденные или возникшие в раннем возрасте заболевания органа зрения значительно снижают количество получаемой информации, что приводит к выраженными отклонениям в психологическом развитии ребенка. [3, 2]

Большую часть всей информации, воспринимаемой с помощью анализаторов, почти 90% человек получает через зрение. Упадок перцептивных возможностей, который обуславливается слепотой, вовсе не означает их отсутствие, сохранные анализаторы способны достаточно полно и вполне адекватно отразить окружающий мир, а стало быть воспринимать его и эстетически. Некоторые анализаторы могут отражать одну и ту же сторону, и те же качества предмета, что и зрение. Так, например, зрение и осязание помогают узнать форму, протяженность, величину объекта. [4]

Вопрос диагностики эстетического развития дошкольников является наименее разработанным в педагогической литературе. Нами была разработана диагностика, направленная на определение уровня эстетического развития

незрячих детей. В исследовании принял участие 1 слепой ребенок старшего дошкольного возраста.

Первая серия направлена на определение у детей уровня сформированности знаний о красоте, о этикете во время приема пищи, приема гостей.

Проводится беседа. Для этого нами было составлено 18 вопросов которые разбиты на несколько блоков:

1. Вопросы о красоте окружающих предметов, красоте поведения и общения.

2. Вопросы для проверки знаний о правилах сервировки стола, приема пищи.

3. Вопросы, направленные на изучение знаний о этикете приема гостей.

При ответе на вопросы первого блока мы выявили, что у ребенка есть общее понимание значения слова «красота». Ребенок может выбрать, что он считает красивым, а что нет, но не всегда аргументирует свой ответ, затрудняясь назвать конкретные примеры или объяснить почему и как определил, что является красивым.

Имеет представление о том, как красиво вести себя за столом, ответила, что нельзя чавкать, разговаривать, баловаться, качаться на стуле.

При ответе на вопросы второго блока мы выявили, что ребенок не знает, что такое сервировка стола, путает столовые приборы и их местонахождение на столе. Представления ребенка об этикете во время приема пищи ограничиваются следующим: нужно пожелать «Приятного аппетита» и сказать: «Спасибо».

При ответе на вопросы третьего блока мы выявили, что ребенок не знает, как подготовиться к приему гостей, ограничиваясь тем, что нужно обратиться в комнатах и приготовить угощение.

Вторая серия эксперимента направлена на изучение умения самостоятельно сервировать стол, вести себя в соответствии с требованиями этикета.

Для проведения второй серии эксперимента нами были созданы специальные игровые ситуации, в которой ребенку было необходимо сервировать стол и внести атрибуты в соответствии с праздниками «День рождения», «Новый год». Нами была подобрана специальная посуда разной формы и выразительным рельефным узором, для того, чтобы слепой ребенок, с помощью осязания, мог собрать чайный сервиз и подобрать одинаковые тарелки.

В первом задании, направленном на выявление умения сервировать стол в соответствии с правилами этикета, ребенок проявлял безынициативность, выбирал и расставлял посуду хаотично, отдавая предпочтение той посуде, которая была расположена ближе к нему.

Правила сервировки нарушал. Накрывал на стол, не обращая внимание на красоту и сочетаемость предметов. Не ориентировался на осязательные ощущения при выборе посуды для сервировки, выбирая тарелки разной формы и узором. Не правильно раскладывал столовые приборы, размещая вилку, ложку и нож, с одной стороны.

Во втором задании при подборе атрибутики ориентировался на внешние привлекательные для себя признаки, не учитывая целесообразность ее использования. Использовал вазу с цветами при сервировке новогоднего стола.

Ставил атрибуты не в соответствии с критериями эстетики, а исходя из собственных желаний (на столе перед собой).

В общении с гостями следовал общепринятым правилам поведения, был вежлив, говорил «спасибо» и желал «приятного аппетита», но при разговоре громко говорил, не дослушивал и перебивал товарищей. Не правильно сидел за столом, столовые приборы держал только ведущей правой рукой.

Анализ результатов эксперимента позволил выделить особенности эстетического развития незрячего ребенка старшего дошкольного возраста.

Недостаточно сформированы знания о критериях красоты, признаках красивого и некрасивого. В ответах, где нужен подробный и развернутый ответ, чаще всего звучат однотипные, короткие ответы. Ребенок не знает правила сервировки стола, затрудняется в расположении предметов на столе и их назначении. Ребенок не знает, чем отличается сервировка стола на завтрак, обед, ужин, не обращает внимание на атрибут, не знает эстетических критериев оценки предметов на столе. Также был выявлен недостаточный контроль собственного поведения за столом, ребенок громко разговаривал и перебивал собеседников.

На основе результатов исследования мы пришли к выводу о том, что отсутствие зрительного восприятия у слепых детей приводит к проявлению специфики эстетического освоения окружающей действительности, а значит встает вопрос о необходимости комплексного психолого-педагогического сопровождения незрячего ребенка в процессе эстетического развития.

Эстетическое развитие незрячих осуществляется по тем же закономерностям, что и у нормально развивающихся детей. На начальном этапе мы формируем у детей знания и представления о красоте, этикете во время приема пищи, приема гостей. На следующем этапе формируем у детей ценностное отношение к окружающему его миру, и затем, на последнем этапе, вырабатываем поведенческие навыки и умения самостоятельно сервировать стол, вести себя в соответствии с требованиями этикета. [2]

Для организации образовательного процесса была разработана индивидуальная коррекционная программа эстетического развития незрячего старшего дошкольника, содержание которой предусматривает 4 основных направления работы:

1. формирование знаний о красоте,
2. формирование знаний о этикете приема гостей,
3. формирование умений сервировать стол и вносить атрибуты в соответствии с правилами этикета,
4. формирование культуры поведения и общения за столом.

В реализации программы принимали участие тифлопедагог, воспитатели и родители. Тифлопедагог реализовывал программу на занятиях по социально-бытовой ориентировке.

Также работа по эстетическому развитию дошкольников проводилась воспитателями в режимных моментах и на занятиях по ознакомлению с окружающим, рисованию, лепке и аппликации.

Родители, в свою очередь, дома, на семейных мероприятиях и во время приема пищи, отрабатывали и закрепляли правила сервировки стола, поведения за столом и общение с гостями.

По окончании формирующего эксперимента нами было проведено контрольное исследование, в ходе которого была выявлена положительная динамика.

В ответах на вопросы о красоте и сервировке стола наблюдалось меньше ошибок. Ребенок знает, как правильно и красиво можно накрыть на стол, знает столовые принадлежности, но путает некоторые из них. С помощью направляющей помощи педагога может определить их расположение на столе.

В предложенных игровых ситуациях ребенок с энтузиазмом и заинтересованностью выполнял все задания. При сервировке стола правильно подобрал посуду по форме и дизайну, но не всегда следовал нормам этикета и частично переносил знания в игру. Безошибочно подобрал атрибуты в соответствии с праздником.

Делая вывод, можно сказать, что индивидуальная программа, реализуемая на этапе формирующего эксперимента, дала положительный результат и может быть эффективной в коррекционной работе по эстетическому развитию незрячих старших дошкольников.

По нашему мнению, кроме индивидуальных коррекционных занятий, этому во многом способствовало комплексное психолого-педагогическое сопровождение коррекционной работы.

Литература

1. Дружинина, Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения / Л. А. Дружинина. – М.: Экзамен, 2006. – 159 с.
2. Ермаков, В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения: учеб. для вузов / В. П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М, 1990. – 65 с.
3. Земцова, М. И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения. / М. И. Земцова. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.
4. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушениями зрения / Л. И. Плаксина. – М.: Город, 1998. – 262 с.
5. Солнцева, Л. И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения / Л. И. Солнцева. – М.: Полиграф-Сервис, 1999. – 180 с.

Практика использования техник рисования на уроках ИЗО с детьми с ОВЗ (интеллектуальная недостаточность)

Чебурахина Е. М.,
учитель ИЗО МБОУ С(К)ОШ № 60,
г. Челябинск

Значение изобразительной деятельности для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья трудно переоценить. Рисование - это способ познания окружающего мира, развитие мелкой моторики рук, фантазии, воображения, а также эмоционально-волевой сферы личности и психологического здоровья ребенка в целом. Но как правильно организовать занятия рисованием с ребенком, какие техники применять?

Мнения преподавателей ИЗО на этот счет разделились: одни считают, что нужно обучать детей лишь в традиционных техниках, другие же активно используют нетрадиционные техники рисования.

Разберемся, насколько традиционные и нетрадиционные техники эффективны и уместны в достижении целей, поставленных учебным процессом.

Традиционно методы обучения классифицируются по тому источнику, из которого дети получают знания, навыки и умения, по тем средствам, с помощью которых эти знания, умения и навыки преподносятся.

К традиционным техникам рисования относятся:

- рисование простым карандашом;
- рисование цветными карандашами и фломастерами;
- рисование гуашью;
- рисование с помощью трафаретов и шаблонов;
- рисование восковыми мелками.

Многие педагоги в процессе рисования концентрируют внимание на точности передачи изображаемого объекта, аккуратности в рисунке, технике и приемам изобразительной деятельности. Всё это, несомненно, важно. Но порой, излишне сосредотачиваясь на технике и точности изображения, педагог мешает развитию ребенка как творца, лишает его необходимой смелости и свободы действий. И как итог убивает интерес к рисованию.

Поэтому на первых этапах необходимо вызвать у ребенка желание рисовать, желание творить, выражая через рисунок свои чувства. Здесь важно не только похвалить работу ребенка, но и правильно выбрать тему рисунка, технику исполнения, подобрать материалы, провести подготовительную работу.

Зачастую ребенку недостаточно привычных, традиционных способов и средств, чтобы выразить свои фантазии. Изобразительное искусство располагает многообразием материалов и техник.

Нетрадиционные техники рисования демонстрируют необычные сочетания материалов и инструментов. Нетрадиционных техник рисования великое множество. Познакомившись с этими техниками, я выбрала наиболее интересные и доступные для детей с интеллектуальной недостаточностью:

- Нетрадиционная техника рисования зубной щёткой.
- Нетрадиционная техника рисования губкой.
- Нетрадиционная техника рисования целлофановым пакетиком.
- Нетрадиционная техника рисования ватной палочкой.
- Нетрадиционная техника рисования пером.

- Нетрадиционная техника рисования пеной для бритья.
- Нетрадиционная техника рисования гнутым картоном.
- Нетрадиционная техника рисования вилочкой.
- Нетрадиционная техника рисования ладонью.

Замечено, что нетрадиционные техники доставляют детям множество положительных эмоций, раскрывают возможность использования хорошо знакомых им предметов в качестве художественных материалов, надолго удерживают внимание к учебному процессу. Нетрадиционные техники дают возможность педагогу выполнять индивидуальный подход к учащимся, учитывать их возможности и способности, интерес. Использование нетрадиционных техник способствует умственному развитию школьника, психических процессов и эмоционально-волевой сферы ребенка.

Обучение рисованию предполагает решение двух взаимосвязанных задач:

1. сформировать у детей изобразительные навыки и умения;
2. пробудить у детей эмоциональную отзывчивость к окружающему миру, привить любовь к рисованию и творчеству в целом.

Первую задачу решают именно традиционные техники рисования, а вторую – нетрадиционные. И разделять их неуместно.

Использование на занятиях с детьми с ОВЗ разных техник по рисованию как традиционных, так и нетрадиционных способствует развитию у ребёнка речи, формируют его воображение, приносит детям яркие эмоциональные впечатления и раскрывают возможность использования знакомых предметов и разнообразного подручного материала в качестве художественных материалов.

Продумывая занятие, я подбираю ту нетрадиционную технику, в которой изображение предмета может быть выполнено особенно выразительно, интересно, красиво, доставит детям эстетическое удовольствие. Но это возможно лишь в том случае, если они хорошо усвоят изобразительные и выразительные возможности каждого материала, которые закреплены традиционными техниками.

Практика показывает, что приобретая соответствующий опыт рисования в нетрадиционной технике, ребёнок преодолевает страх ошибиться, смелее выражает свой замысел, с удовольствием вносит в рисунок свои дополнения. Дальнейшее творчество на уроках ИЗО доставляет ему только удовольствие, даже от работы с кистью и красками. Вот тогда можно беспрепятственно перейти к обучению и отработке традиционной техники рисования.

Как говорил В.А. Сухомлинский, «истоки способностей и дарования детей на кончиках пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие нити-ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами, чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок». Чем разнообразнее будут условия, в которых протекает изобразительная деятельность, содержание, формы, методы и приемы работы с детьми с ОВЗ, а также материалы, с которыми они действуют, тем интенсивнее станут развиваться детские художественные способности.

Литература

1. Григорьева, Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольника / Г.Г.Григорьева. - М.: 1997. -344 с.
2. Комарова, Т.С. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Т.С.Комарова. - М.: Просвещение, 1991.

3. Погодина, С.В. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: Учеб. пособие для студ. сред. проф. учеб. Заведений / С.В.Погодина. - М., 2004.

Современные стратегии психолого-педагогического сопровождения социализации и профессиональной ориентации детей с особыми образовательными потребностями

Чернева С.П.,

педагог-психолог МБУ «ЦППМСП Metallургического района»
г. Челябинск

Профессиональное самоопределение выпускников средней школы, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, в сегодняшнее непростое время, остается вопросом как не до конца проработанным, так и спорным в гипотезах по достижению результатов.

Когда подросток заканчивает школу, встает проблема выбора профессии, аргументы «за, против», голова идет кругом от обилия информации. Количество различных профессий на данный момент – несколько тысяч, у каждой есть своя специфика, особенности. Не каждая профессия подойдет будущему выпускнику, тем более с особенностями развития. Профориентация в школе является одним из важнейших факторов дальнейшей успешной социализации выпускника и лёгкого перехода в профессиональный мир.

Актуальность психологической подготовки к выбору учебного заведения и будущей профессии трудно недооценить. Это связано и с тем, что выход в самостоятельную жизнь является стрессовой ситуацией, и совершенные недобудуманные ошибки могут не позволить стать успешной личностью и добиться намеченной цели. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья тем более относятся к «группе риска» по обозначенной проблеме.

Рассматриваемая тема и пути решения заявленных проблем позволяют улучшить положение дел отдельных социальных слоев общества, создав необходимые условия для самореализации и самовыражения как отдельной личности, так и группы людей с особыми потребностями.

Существенное отличие современного понимания профориентационной работы заключается в ее нацеленности не на выбор конкретной профессии каждым учеником, а на формирование неких универсальных качеств у обучающихся, позволяющих осуществлять сознательный, самостоятельный выбор, причем выбор профессии будущего [1] (подготовка кадров для передовых, цифровых технологий).

Нами была разработана программа «Мой выбор - моя профессия», которая является образовательной (просветительской) психолого-педагогической программой, направленной на формирование психологических знаний, повышение уровня психологической культуры и психологической компетентности обучающихся, в том числе, для детей с ограниченными возможностями здоровья. В программе представлены инновационные подходы [3, 4, 5, 8, 17] в формировании психологической готовности обучающихся 8х-9х классов, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, к адаптации к современному миру профессий. Практико-ориентированная направленность программы [12, 13, 14, 15] позволяет максимально приблизить профессиональное самоопределение выпускника средней школы к реалиям рынка труда и профессий, тем самым повысив уверенность и оптимизм в отношении профессионального будущего.

Отличительной особенностью программы является ее опора на модель Парсонса [11], в основе теории которой лежат три фактора:

- 1) индивидуальные способности и особенности, интересы человека;
- 2) особенности профессии, требования, которые она предъявляет к человеку;
- 3) правильное сочетание между собой первого и второго факторов.

Программа апробирована на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения "Средняя общеобразовательная школа № 74 г. Челябинска" в 2017-2018 учебном году, на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 141 г. Челябинска» в 2018-2019 учебном году, на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №73 г. Челябинска» в 2019-2020 учебном году. Количество участников программы:

- 129 обучающихся 8х-9х классов МАОУ СОШ №74, из них 12 с ОВЗ,
- 47 обучающихся с ОВЗ 8х-9х классов МБОУ СОШ №141,
- 179 обучающихся 9х классов АОУ СОШ №73, из них 11 с ОВЗ.

Ограничения и противопоказания к участию в программе не предусмотрены.

Целью образовательной (просветительской) психолого-педагогической программы «Мой выбор – моя профессия» является оказание психологической помощи старшим подросткам, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, в личностном и профессиональном самоопределении и выборе профессии с учетом интересов, склонностей, индивидуальных особенностей и потребностей, а также формировании неких универсальных качеств у учащихся, позволяющих осуществлять сознательный, самостоятельный профессиональный выбор.

Были диагностированы следующие характеристики на начало занятий по программе и на момент завершения курса (методика «Опросник профессиональных установок подростка И. М. Кондакова [10]): выраженность решительности профессионального выбора, рационализм выбора, оптимизм в отношении профессионального будущего, самооценка, зависимость выбора.

Анализ результатов по апробации программы показал положительную динамику готовности школьников, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, к осознанному выбору профессии, интерес к изучению и участию в диагностических пробах, что подтверждает актуальность выбранного направления. Использование активных методов и форм работы позволил усилить мотивацию обучающихся к изучению вопроса и сформировать ряд социально-значимых с точки зрения конкурентоспособности на рынке труда мета предметных и личностных компетентностей.

Основные результаты и выводы.

1. После прохождения образовательного курса доля учащихся с особенностями развития, имеющих адекватные профессиональные установки (готовность выбирать, решительность и уверенность в профессиональном выборе) повысилась на 27%.

2. Положительные отзывы участников программы составили 78,8% (анализ анкет обратной связи и рефлексивных высказываний участников).

3. Использование полученных знаний и умений в жизни (выполнение участниками практико- ориентированных заданий по тематике программы).

Вовлечение детей с ограниченными возможностями здоровья в профориентационную деятельность позволило им преодолеть комплекс

неполноценности, улучшить психоэмоциональное состояние, приобрести уверенность в завтрашнем дне. Важно отметить, что дети с удовольствием посещали занятия и с нетерпением ждали новых. С момента реализации программы среди выпускников 9х классов значительно повысились независимость и самостоятельность в выборе профессии с 23% до 49%, а также готовность преодолевать трудности с 13% на начало исследований до 39% после завершения прохождения программы.

Результатом реализации программы в образовательном учреждении стал выпускник, обладающий комплексом компетентностей (социальных, коммуникативных, трудовых) и универсальных качеств, позволяющих осуществлять сознательный, самостоятельный профессиональный выбор, быть ответственными за свой выбор, быть профессионально мобильным.

В настоящий момент программа реализуется в образовательных учреждениях г.Челябинска по запросу администрации, родителей и обучающихся выпускных классов.

Литература

2. Атлас новых профессий. Альманах перспективных отраслей и профессий на ближайшие 15–20 лет» - [Электронный ресурс]/ <http://atlas100.ru/catalog/>, <http://atlas100.ru/>, https://skolkovo.ru/public/media/documnts/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf [дата обращения: 13.02.2020].
3. Анастаси, А. Психологическое тестирование. 7-е изд./А. Анастаси. — СПб: Изд-во «Питер, 2005. — 688 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»), ISBN 5-272-00106-0.
4. Булычева, Н. А. Особенности проф. выбора выпускников классов коррекционно-развивающего обучения / Н. А. Булычева // Коррекционная педагогика. — Вып. 2 - 2004. — С.23.
5. Волосовец, Т.В. Проблемы трудоустройства выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений и проф. образования инвалидов / Т. В. Волосовец // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — Вып. 4 – 2012. — С. 3-10.
6. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения/ М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. — Вып. 3 - 1994. — С. 43–52.
7. Гуревич, К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы (профпригодность - абсолютная и относительная) / К.М. Гуревич. - М.: Изд-во «Наука», 1970. — 250с.
8. Зеер, Э.Ф. Психология профессий/ Э.Ф. Зеер. — М.: Изд. «Академ. Проект», 2003. — 330 с.
9. Климов, Е.А. Психология профессионала/ Е.А.Климова. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — С. 176–179 (Концепциях «индивидуального стиля деятельности» и «периодизации»).
10. Климов, Е.А. Пути в профессионализм/ Е.А. Климов. — М.: Изд. «Московский психолого-социальный институт: Флинта», 2003. — 320 с.
11. Кондаков И. М. Диагностика профессиональных установок подростков // Вопросы психологии. 1997. № 2. С. 122—131, [Электронный ресурс] / <http://www.voppsy.ru/issues/1997/972/972122.htm>, [дата обращения: 13.02.2017].

12. Парсонс, Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем/Т. Парсонс. - М.: Изд. «ИНИОН РАН», 1994. – С. 65. (Теории Парсонса: основные идеи и содержание). [Электронный ресурс] / -<https://fb.ru/article/398240/teoriya-parsonsa-osnovnyie-idei-i-soderzhanie>, [дата обращения: 13.02.2017].
13. Пряжников, Н.С Игровой метод профориентации / Под ред. Е.А Климова. – Пермь, 1989. – 289 с.
14. Прихожан, А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога. // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. научных трудов/ Отв. ред. И.В. Дубровина - [Электронный ресурс]/ <https://www.psychologos.ru/articles/view/80844-metodika-diagnostika-samoocenki-dembo-rubinstejn-modifikacia-am-prihozan>, [дата обращения: 13.02.2017].
15. Профориентационный тренинг для старшеклассников «Твой выбор» /Под ред. Н.В. Афанасьевой. – СПб: Изд. «Речь», 2008. – 366 с.
16. Профконсультационная работа со старшеклассниками.
17. Под ред. Федоришина Б.А. – Киев: Изд. «Радиньска школа», 1980. - 158с. - [Электронный ресурс]/ https://studopedia.ru/8_167670_test-metodika-otsenki-kommunikativnih-i-organizatorskih-sklonnostey-kos-.html, [дата обращения: 13.02.2017].
18. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога/ Е.И. Рогов, - Учеб. пособие: В 2 кн. - 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Изд. «Гуманит. изд. центр ВЛАДОС», 1999. — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. — 384с: [Электронный ресурс]
19. /<http://pedlib.ru/Books/1/0468/1-0468-1.shtml>, [дата обращения: 20.08.2017].
20. Самоукина, Н.В. Сравнительная эффективность применения в профориентации активных методов и консультации. / Н.В. Самоукина // Новые исследование в психологии и возрастной физиологии. – Вып.1 – 1990. - с. 33-36.
21. 18. Славгородская, М. В. Профессиональное самоопределение школьников с ограниченными возможностями/ М.В.Славгородская // Учебно – методический и научно – практический журнал «Профильная школа». - Вып. 2. - 2008.– С.34-38.
22. Тайлера, Леона, leona Elizabeth Tyler (May 10, 1906 – April 29, 1993) was an American psychologist and President of the American Psychological Association in. - 1973. – 487 с.
23. Теория и практика профориентации и профконсультирования / под ред. В.В.Спасенникова. – Калуга, 1996г. – 406с.
24. Филлимонова, О. В. «Как научиться выбирать профессию» / О.В. Филлимонова, - М.: Изд. «Чистые пруды», - 2008 г. – 32с.
25. Чернявская, А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации/ А.П. Чернявская– М.: Изд-во «Владос-Пресс», 2004. – 96 с.

Практикоориентированная встреча «Читать? Легко!» для родителей с детьми как способ повышения успеваемости в начальной школе

Чудинова О.И.,

учитель-логопед МАУ ДО Центр «Семья и школа»
г. Екатеринбург

Родитель – активный участник образовательного процесса. Успешное и плодотворное взаимодействие получается только при наличии понимания между учителем и законным представителем ребенка. Традиционные формы взаимодействия такие, как родительские собрания, лекториумы, дни открытых дверей, в большей степени направлены на пассивное овладение информацией. Формат практикоориентированной встречи позволяет передать родителю активную роль, а сам педагог является направляющим. Пример встречи «Читать? Легко!» подробнее раскроет формат такого взаимодействия.

Представления родителей о помощи нечитающему ребенку ограничиваются временем пребывания за раскрытой книгой. Зачастую желание читать ребенок теряет из-за постоянной ситуации неуспеха, ежедневно сталкиваясь с трудностями при чтении книги. В силу возраста маленький читатель не может объяснить из-за чего буквы не складываются в слоги, а слоги в слова, а пересказать бессмыслицу, и вовсе, невозможно. Педагог имеет возможность объяснить причины и познакомить родителей с нейропсихологической структурой процесса чтения, где ярко показан механизм работы головного мозга и где спотыкаются «шестеренки».

Цель практикоориентированной встречи: познакомить родителя со структурой чтения, ведь это сложный психофизиологический процесс, который подразумевает совместную работу всех мозговых структур.

На встрече рассматривается важность энергетического блока мозга, который поддерживает тонус и дает возможность начать совершать любую психическую деятельность. Роль программирования, регуляции и контроля прослеживается через весь процесс чтения – найти страницу в учебнике, настроить себя на чтение, уметь остановиться в конце предложения и переключение от одной буквы к другой, в том числе проговаривание звуков. Пространственные представления красной нитью проходят по всему процессу: ориентировка на листе бумаги, найти место на странице, откуда начать читать, удержание текстовой строки, понимание предлогов. Нерешенные логопедические проблемы затрудняют ребенку проговаривание звуков, что приводит к непониманию прочитанного слова и потери смысла предложения. Все вышеперечисленные факторы, а также слухоречевая память, задействованы в понимании прочитанного материала.

Обратить внимание на трудности ребенка возможно через подготовленный диагностический материал, пока ребенок выполняет задание, родитель наблюдает и делает выводы, педагог ни в коем случае не оглашает свои заключения, только в личной беседе и только по просьбе родителя. Параллельно с диагностическими заданиями предлагаются игры и упражнения для развития или коррекции слабого звена. Поддержать подкорковые структуры возможно через общий массаж, ежедневные прогулки в любую погоду, соблюдение режима дня с чередованием физической нагрузки и интеллектуальной. Немаловажно следить за качеством сна школьника.

Тренировать функцию переключения помогут настольные игры с четкими правилами и последовательностью ходов, а подвижные игры стоит выбрать со «стоп-сигналами», например, игра «Запретное движение» [3]. Пространственные представления начинают свое формирование в раннем возрасте, уделяя внимание проговариванию направлений (право-лево), родители тем самым закладывают основу для освоения более сложных составляющих этого фактора. Предоставив инструментарий в руки взрослого, меняются детско-родительские взаимоотношения через совместные игры и времяпрепровождение.

В результате практикоориентированной встречи происходят значительные изменения во взаимоотношениях педагога с законным представителем, беседы меняют свой характер, становятся продуктивными и носят дружественный настрой, происходит общение на «одном языке», что позволяет повысить успеваемость обучающихся.

Литература

1. Ахутина, Т.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет / Т.В.Ахутина. – М.: В.Секачев, 2016.
2. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В.Ахутина. –М.: В.Секачев, 2012.
3. Игра «Запретное движение» // электронный ресурс. – Режим доступа: <https://disk.yandex.ru/i/tShG3YiNgryxBw>
4. Лурия, А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования (сборник) / А.Р.Лурия. – М.: Академия, 2002.
5. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В.Семенович. - М.: Академия, 2002.

Развитие функциональных и эмоциональных способностей детей с расстройствами аутистического спектра с помощью подхода DIRFloortime

Шайхтдинова Е.А.,

учитель начальных классов
МБОУ «СОШ №115 г. Челябинска»

DIRFloortime – это развивающий, учитывающий индивидуальные особенности ребенка и взрослого терапевтический подход, базирующийся на установлении эмоционально наполненных отношений, который успешно применяется для помощи в развитии детей с расстройствами аутистического спектра.

Floortime терапия была разработана детским психиатром, доктором медицинских наук Стенли Гринспеном и доктором философии Сиреной Видер. Она основывается на модели развития индивидуально-разностных отношений, то есть терапевтическом подходе (DIR), который учитывает уровень функционального и эмоционального развития ребёнка (D- Developmental), принимающий во внимание индивидуальные способности ребёнка и окружающую его социальную атмосферу, в которой он воспитывается и развивается (I - Individual differences), базирующийся на взаимоотношениях с родными и близкими людьми (R - Relationship-based). Доктор Гринспен разработал DIR-модель как терапию для детей с задержкой развития в 1980-х годах.

Основной целью методики является развитие тёплых и крепких взаимоотношений с ребёнком с аутизмом. Данная интервенция называется Floortime (англ. floor - пол, time - время), поскольку педагог (родитель) садится на пол или рядом с ребенком за парту и взаимодействует с ним на его уровне. Floortime является альтернативой методики АВА, а иногда может использоваться в комбинации с АВА терапией. Методику успешно используют при общении с детьми младшего школьного возраста, подростками, а также взрослыми.

Специалисту, который работает в подходе DIRFloortime, наиболее важен процесс работы в отличие от любых других форм взаимодействия.

Процессом принято называть продвижение вперед, изменение, развитие. (З, с.539). Результат – это окончательный итог, завершающий собой что-либо (З, с.565). Результат в подходе DIRFloortime – это освоение ребенком способностей функционального эмоционального развития с полным спектром эмоциональных проявлений. По мнению Л.С. Выготского, эти способности могут быть освоены и развиваться только в процессе взаимодействия с другими людьми, так как они социальны по своей сути (1).

Мы никогда не задумываемся над тем, как идут процессы, если они благополучны. Наше внимание к процессу возникает в тот момент, когда не получается удовлетворить потребности. Именно тогда возникают вопросы «что не так». Такие вопросы возникают не у ребенка, а у взрослого, который способен оценить и проанализировать ситуацию.

У детей с расстройствами аутистического спектра разные вещи могут не получаться, этим их поведение отличается от поведения нейротипичных детей. Стенли Гринспен считал, у детей с расстройствами аутистического спектра не получается связать эмоцию с моторным ответом, а далее возникают сложности с

планированием и выполнением последовательности действий, с формированием логического и абстрактного мышления (2).

Терапия нацелена помочь детям с аутистическим спектром достичь шести основных принципов эмоционального и интеллектуального развития, а именно:

- самоконтроль и интерес к миру;
- близость и активное участие в общении к окружающему;
- двусторонняя коммуникация;
- сложная коммуникация;
- эмоциональные побуждения;
- эмоциональное мышление.

Психологи говорят нам о том, что способности развиваются вместе с ребенком. Если этого не происходит, специалисты и родители должны оказать помощь ребенку в их развитии, создать для этого необходимые условия. Главная задача – создать процесс двустороннего взаимодействия, при котором обязательно будут положительные эмоции.

У процесса взаимодействия существует несколько свойств, при котором специалисты DIRFloortime уделяют серьезное внимание темпу, ритму, длительности процесса, содержанию процесса и его интенсивности.

Скорость, с которой мы взаимодействуем с ребенком, обращаемся и отвечаем друг другу – это темп процесса. Важно это взаимодействие начинать в темпе ребенка. Периодичность действий и слов, предложений и ответов – это ритм процесса. Ребенок с аутистическим расстройством может отвечать намного дольше, чем взрослый, который с ним взаимодействует. Ему нужно время, чтобы понять, оценить информацию, сформировать вербальный или невербальный ответ. Интенсивность процесса – это мимика, жесты, слова, эмоции. Интенсивность должна быть достаточной, чтобы поддерживать у ребенка интерес к процессу. Но в то же время такой, чтобы ребенок не перевозбуждался и не утрачивал способность к саморегуляции. Игра, общение, музыка, рисование – это содержание процесса. Содержание мы можем определить интересами ребенка. Длительность процесса – это не только количество времени, когда мы играем или общаемся, но и длина коммуникативных циклов с ребенком.

Коммуникативный цикл – это круг общения. В нем есть отправитель сообщения, получатель, сообщение и ответ. Ответ может быть закрывающим цикл, а может быть поддерживающим цикл. Тогда тот, кто отвечает, закрывает цикл и снова его открывает (2).

Например, взрослый зовет ребенка, кладет ему руку на плечо или предлагает выполнить задание, ребенок поворачивается или дает ответ. Это один закрытый цикл. Специалист снова может открыть круг общения, повторив свои действия или показав ребенку предмет, к которому он испытывает эмоции. Это второй коммуникативный цикл или маленькая цепочка из циклов. Осторожно, непринужденно, в доброй и радостной обстановке нужно наращивать эти цепочки. Именно из них и состоит процесс взаимодействия с ребенком, который так важен для функционального эмоционального развития.

Для развития всех способностей есть одно условие – его способность оставаться во взаимодействии. У детей с расстройствами аутистического спектра существуют проблемы и с удержанием внимания, эмоций и с удержанием в самом процессе взаимодействия. Им особенно важно учиться удерживать в памяти цель, испытывать, переживать и выражать свои эмоции с помощью движений, жестов, мимики, звуков, слов, оставаясь в процессе взаимодействия

(2). Именно поэтому в подходе DIRFloortime так важно развивать коммуникативные цепочки.

Результатом такой методики может стать не только приобретение доверительных и теплых эмоциональных отношений между ребенком и педагогом, сверстником, но еще и формирование более комплексных, интеллектуальных способностей как спонтанное мышление, сопереживание, умение рассуждать. Интересен тот факт, что ранее все эти возможности и способности для детей с расстройством аутистического спектра казались чем-то немислимым, недостижимым. Ведь за таким диагнозом всегда стоял закрепленный стереотип "этот ребенок не способен к мышлению, он не сможет жить и функционировать в социуме". Однако в наши дни благодаря этой терапии и обмену опытом между специалистами из разных стран, можно смело заявить, что методика находит свои отголоски по всему миру.

Чтобы расширить рамки и возможности ребенка с аутизмом необходимо лишь подстроиться под его мироощущение, дать ребенку понять, что мы его понимаем, а также показать возможности вербальной и невербальной коммуникации нашего мира, чтобы ему было намного проще жить и развиваться в существующей социальной среде.

Подход DIRFloortime разработан достаточно давно, но до сих пор мы видим детей с расстройствами аутистического спектра, которые приходят в школу и не умеют взаимодействовать. Педагогу и сопровождающему тьютору необходимо начинать работу с самой первой ступени Floortime терапии. К работе нужно привлекать родителей, обратить их внимание на источники информации о данном подходе, проводить беседы в формате «круглых столов», организовывать встречи со специалистами. Только при соблюдении всех этих условий мы сможем говорить о возможности социализации аутичного ребенка, об освоении им образовательных программ.

Литература

1. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский.- М.: Юрайт, 2016. 359 с.
2. Гринспен, С. На ты с аутизмом: использование методики DIRFloortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. М.: Теревинф, 2013. 512 с.
3. Егорова, Т.В. Словарь иностранных слов современного и русского языка. 100 000 слов и выражений / Т.В. Егорова. - М.: Аделант, 2014

Профориентационная работа с обучающимися с опорно-двигательными нарушениями в коррекционной школе

Швагерус В. Е.,

МБОУ «Школа-интернат №4. г. Челябинска»

г. Челябинск

Выбор профессии является сложным вопросом для любого подростка. Особенно значима эта проблема для детей с ограниченными возможностями здоровья, так как это связано с тем, что для них сужается круг профессий из-за состояния здоровья. Каждая профессия предъявляет особые требования к состоянию здоровья и к качествам личности. Важно, чтобы при выборе профессии каждый подросток с ОВЗ знал, что есть ряд профессий, при которых может ухудшиться состояние здоровья. Для подростка с ограничениями здоровья правильность выбора сферы трудовой деятельности принципиально важна в силу ряда обстоятельств:

1. выбор в значительной мере взаимосвязан с характером течения заболевания, когда род и условия профессиональной деятельности могут оказать на него позитивное или негативное влияние;
2. возможность успешного включения ребенка в систему трудовых отношений – один из основных механизмов социальной интеграции в целом, итоговая цель всего комплекса реабилитационных мероприятий;
3. сама возможность адекватного профессионального выбора затруднена из-за объективных ограничений видов профессиональной деятельности, в которых может проявить себя человек с отклонениями и нарушениями в развитии и в силу искаженных представлений о собственных возможностях.

Профориентация в школе – это специально организованная помощь или комплекс действий для выявления у школьников склонностей и талантов к определенным видам профессиональной деятельности. Поэтому главной задачей профориентации является всестороннее развитие личности и активизация самих школьников в процессах определения себя, своего места в мире профессий. Для того чтобы профессиональное самоопределение учащихся с ОВЗ было успешным, важно развивать у них активное отношение к себе, своим возможностям в связи с осознанием важности и необходимости самоопределения и адекватного отношения к ситуации выбора профессии, основанного на осознании своих желаний и возможностей. Кроме этого, большую роль в успешной профессиональной ориентации играет фактор максимально адекватной оценки учащимися своих психофизиологических особенностей. Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, является обеспечение оптимального развития ребенка, успешная интеграция в социум.

Есть ряд факторов, который необходимо учитывать в работе с подростками, имеющими особенности здоровья:

- состояние здоровья, соотнесение его с требованиями профессии;
- знание своих личностных особенностей, возможностей и способностей;
- информированность о профессиональных деятельности для дальнейшего выбора той профессии, которая соответствует индивидуальным способностям и возможностям.

Также в профориентационной работе с подростками с ОВЗ следует иметь в виду необходимость разработки комплексного подхода, где одним из важнейших аспектов будет являться подбор и модификация методического инструментария с учетом индивидуальных особенностей здоровья. Не менее важным для правильного и осознанного профессионального выбора здесь будет диагностика способностей, личностных особенностей, интересов и склонностей. [2]

Комплексная профориентационная работа должна охватывать сразу несколько направлений:

- 1) Диагностическое. При разработке рекомендаций к выбору профессии нужно исходить из степени интеллектуальной и физической трудоспособности, состояния сенсомоторной и эмоционально-волевой сфер личности, уровня развития речи и коммуникативных навыков. Чтобы определить виды деятельности, посильные ребенку с ОВЗ, надо узнать его способности и интересы. Для этого применяют опросники и подобные диагностические методы. С их помощью можно выявить: степень готовности к самоопределению; мотив выбора рода занятий; профессиональные увлечения учащегося. В процессе профориентации нужно обязательно учитывать показания и противопоказания врача к условиям работы. [5]
- 2) Просветительское. Умение хорошо выбрать профессию не появится у детей само по себе. Для формирования этого навыка необходимо, чтобы в программе подготовки учащихся 5-12 классов был блок правовой информации. Им следует четко знать и понимать, что у них есть неотъемлемое право на медицинскую, психологическую, педагогическую, социальную помощь, а также содействие в адаптации в социуме. Также будут необходимы актуальные данные о состоянии рынка труда, требованиях работодателей и рабочих обязанностях. Ключевую роль должна играть посильность вида деятельности при наличии конкретного физического и/или интеллектуального (психического) ограничения. [5]
- 3) Коррекционное. В рамках профориентации с детьми с ОВЗ обязательно должна проводиться коррекционная работа. Ее основная задача – обеспечить им максимальную самостоятельность и независимость при выборе профессии, способствовать разумному и осознанному самоопределению. Таким детям необходимо помочь в освоении доступных ему видов занятости, учитывая их предпочтения и естественные склонности. Коррекция в целом направлена на развитие сенсомоторной базы высших функций психики (исправление недостатков внимания, восприятия, зрительно-двигательной координации, моторики пальцев рук, наглядно-действенного мышления), получение и усовершенствование навыков предметно-практической деятельности. Все это необходимо для чувственного познания действительности и адекватной социализации. Кроме того, грамотная коррекция помогает детям с ограниченными физическими и интеллектуальными возможностями понять, что выбор профессии следует делать, основываясь на собственных возможностях и актуальных потребностях общества. [5]
- 4) Консультативное. Обязанность педагога, работающего с детьми с инвалидностью, – консультировать их и их родителей в процессе выбора профессии, факультативных занятий, кружков и спортивных секций, обучающих курсов, характера работы в исследовательской деятельности. Для

реализации этого направления также можно задействовать различные внеурочные формы. [5]

Комплексный подход также заключается в том, что происходит психолого-педагогическое сопровождение формирования жизненных компетенций в профессиональном самоопределении обучающихся. Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется специалистами службы сопровождения, психологами. Работа проводится по следующим направлениям:

- 1) Работа с родителями. Родителей обязательно следует подключать к профориентационной работе. Им тоже должна предоставляться вся информация о профессиональном выборе их ребенка, а также информация о доступных профессиях и учреждениях, о проводимых мероприятиях. С родителями также должна осуществляться консультационная работа.
- 2) Работа с классными руководителями. В это направление должна входить не только работа с классными руководителями, но также с педагогами-предметниками и иными сотрудниками образовательного учреждения (например, библиотекари). С классными руководителями также проводятся консультации относительно склонностей обучающихся, дается информация о днях открытых дверей, образовательных учреждениях и специальностях.
- 3) Работа с детьми. Тема профориентации проводится с детьми на коррекционно-развивающих занятиях с педагогом-психологом, где для ребят сначала проводится диагностика их склонностей и черт личности, характера, темперамента. Далее с учащимися на основе диагностик проводятся различные обсуждения и профориентационные игры. Кроме этого осуществляются консультации с целью помощи профессионального выбора.

Литература

1. Бонкало, Т.И. Методические рекомендации по подготовке и организации профессионального ориентирования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных школах / Бонкало. Т.И., Пчелинова В.В., Никитина Н.И., Цыганкова М.Н. // под ред. И сост. Т.И.Бонкало. – Москва: РГСУ, 2015. – 325 с.
2. Зволейко, Е.В. Организация профориентационной работы с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, в старшей школе и учреждении профессионального образования [Электронный ресурс] / Е.В. Зволейко. // <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-proforientatsionnoy-raboty-s-obuchayuschimisya-s-ovz-v-obscheobrazovatelnyh-uchrezhdeniyah/viewer>
3. Климов, Е. А. Как выбрать профессию / Е.А. Климов. – М; 1990. – с.158
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996.
5. Особенности профориентации детей с ОВЗ [Электронный ресурс] // <https://edunews.ru/proforientaciya/materials/dlya-invalidov.html>
6. Петрова, Е.А. Трудовое и профессиональное ориентирование лиц с инвалидностью и ОВЗ // учебное пособие / Петрова, Е.А., Пчелинова В.В., Джафарзаде Д.А., Карплюк А.В. – М.: Издательство РГСУ, 2016

Технология эффективной социализации детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) через различные виды музыкальной деятельности

Швец Е.В.,

КОУ «Солнечная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»
с.п. Солнечный Сургутского района

Одним из условий успешной социализации детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является занятие любимым видом искусства, в котором ребенок может почувствовать себя личностью и почувствовать свою значимость. Искусство выступает как средство для интеграции, адаптации и социализации личности, так как способствует гармонизации эмоциональных состояний, позволяет раскрыть горизонты творческого потенциала и быть более раскрепощенным.

Музыкальное искусство является одним из самых мощных инструментов данных человечеству. Известно, что музыка управляет эмоциями, разумом, настроением, здоровьем. Также музыка – прекрасный воспитатель, и ценность её в том, что она способна облагораживать и воспитывать нравственно-эстетический и духовный потенциал личности, стимулировать его развитие. Музыкальное воспитание представляет собой не только воспитание музыканта, а прежде всего, воспитание человека. Музыкальное воспитание, музыкальная деятельность – это одна из центральных составляющих в воспитании личности, она играет особую роль во всестороннем развитии детей [6, с. 112].

Филипп Шеппард – профессор по классу игры на виолончели при Королевской академии музыки в Лондоне; преподаватель Королевского колледжа музыки, глава Оксфордской школы игры на виолончели; руководитель образовательных проектов в Гарлемском центре в Нью-Йорке, написал выдающееся практическое пособие для родителей «Развивающая музыка». В своей книге Ф. Шеппард пишет о том, что музыка способна оказать глубокое позитивное воздействие на умственное и физическое развитие детей. [11, с. 68]. У каждого ребёнка от природы есть музыкальные способности. Особенно полезно, когда ребёнок не только прослушивает классические музыкальные произведения, но и сам музицирует.

Музыка отражает многие жизненные процессы, которые обогащают представления детей об обществе, о природе, о быте и традициях. Музыка помогает детям лучше узнать жизнь, расширяет их кругозор, активизирует мышление, способствует развитию внимания, памяти. Она качественно совершенствует восприятие, помогает формированию представлений, активизирует познавательную деятельность детей в целом, т.е. несёт в себе большие коррекционно-воспитательные возможности [2, с. 207]. Воздействие музыки благотворно сказывается на развитии сенсорного аппарата, моторики, волевых качеств обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также музыка является активно действенным средством эмоциональной коррекции, помогает детям войти в нужное эмоциональное состояние.

На уроках музыки открывается весь многообразный мир видов музыкальной деятельности, где и осуществляется процесс социализации [8, с. 89]:

- Слушание музыки (осознанное ее восприятие);
- Пение (хоровое, ансамблевое, сольное);
- Музыкально-ритмические движения, пластическое интонирование;
- Импровизация (речевая, вокальная, ритмическая);
- Игра на музыкальных инструментах;
- Инсценирование песен;
- Музыкальные игры, упражнения.

Все эти виды музыкальной деятельности используются как эффективные приемы, помогающие детям лучше понять и почувствовать музыку.

Большое внимание на музыкальных занятиях уделяется слушанию и изучению образцов зарубежной, классической, русской народной и современной музыки. Настоящее, прочувствованное и продуманное восприятие музыки – одна из самых активных форм приобщения к музыке, потому что при этом активизируется внутренний, духовный мир детей, их чувства и мысли. При этом педагог сам должен всесторонне владеть инструментом, чтобы увлекать своей игрой обучающихся в прекрасный мир музыки.

Значение певческой исполнительской деятельности трудно переоценить в личностном развитии детей. Дети рождаются на свет со способностью устанавливать связи с окружающими людьми, позже появляется младенческий язык. Музыка – это язык, данный нам от рождения. Суть музыкальных фраз – в тонкой взаимосвязи с образами доречевого и речевого характера. Эти образы формируют основу почти всех достижений в области речевых навыков, которые появляются уже на сознательном уровне. Пение расширяет детский кругозор, увеличивает объем знаний об окружающей жизни, событиях, явлениях природы, влияет на развитие дыхательного аппарата и речевой моторики детей. В процессе пения воспитываются такие важные черты личности, как воля, организованность, выдержка, что в дальнейшем способствует успешной социализации детей [5, с. 194]. Совместное пение развивает чувство коллективизма. В песне, особенно хоровой, есть не только нечто оживляющее и освежающее человека, но что-то организующее труд, располагающее дружных певцов к дружному делу. Музыка способствует развитию речевых навыков детей с ограниченными возможностями здоровья. Вокальная музыка, представляет собой синтез музыки и поэзии. Работа над художественным воплощением в пении содержания хороших стихов – богатейший источник познания новых чувств, мыслей, понятий и образов. Это также необходимая работа по культуре речи, ведь без хорошей дикции и осмысленного, прочувствованного произношения нет выразительности. И все это – объективные условия для накопления новых знаний, воспитания культуры ума, развития художественного вкуса, музыкальных способностей и освоения впечатлений окружающей жизни [1, с. 243].

Движения под музыку представляют собой органичное, естественное объединение интеллектуальных, эмоциональных и физических усилий, иницированных музыкой и пластикой тела. Ритмические упражнения и танцевальные движения, выполняемые под музыку, оказывают облагораживающее, положительное воздействие на личность ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в целом. На уроках музыки с помощью коррекционных упражнений под музыку развивается

моторная функция, координация движений, формируется правильная осанка, походка, ориентирование в пространстве, которые позволяют формированию и развитию навыков взаимодействия детей в коллективе. Двигаясь в парном танце, дети учатся внимательному отношению, друг к другу, приобретают необходимые навыки слаженного взаимодействия и овладевают необходимыми азами танцевального искусства.

Обучение игре на музыкальных инструментах детей с ограниченными возможностями здоровья способствует развитию моторики и координации, что позволяет контролировать процессы психического торможения и возбуждения. Этот контроль необходим для обучения детей управлять своими спонтанными эмоциональными реакциями. Игра на большинстве музыкальных инструментах требует хорошо развитой координацией между телом и разумом. Поэтому не удивительно, что во всех странах мира существуют детские пляски, песни и ритмы.

Вовлечение ребёнка с интеллектуальными нарушениями в мир музыки способствует развитию пространственной координации. Во время занятий музыкой ребёнок должен задействовать все формы памяти, в зависимости от вида занятий. Музыка – очень эффективное средство для закрепления в мозгу ассоциаций, связанными с обширными массивами информации. Доказано, что человек на генетическом уровне предрасположен к запоминанию длинных и сложных музыкальных отрывков, они «западают» в голову гораздо быстрее, чем текст. В процессе игры на музыкальных инструментах в ансамбле у учащихся формируется эстетическое восприятие, концентрируется внимание, активизируется музыкальная память, мышление и творческое воображение, развивается фантазия. Совместное музицирование в ансамбле способствует формированию эмоциональной сферы ребенка, его душевного здоровья, а также музицирование способно решить и психологические проблемы общения: застенчивый ребенок, участвуя в такой музыкальной деятельности, может почувствовать себя в центре жизни; неуправляемый ребенок подчинится единому, строгому замыслу [9, с. 305].

Музыкальная деятельность, как наиболее сильная из всех видов детской деятельности, объединяет пение, речь, жест, танец, игру на музыкальных инструментах и музыкальную театрализацию. Все эти компоненты становятся средством творческого самовыражения ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), средством его социализации. Именно синтез различных видов музыкальной деятельности и есть - технология эффективной социализации. Социализация - это процесс, посредством которого обучающийся усваивает поведение, навыки, мотивы, ценности, убеждения и нормы, свойственные его культуре, считающиеся в ней необходимыми и желательными. При этом человек сам активно участвует в освоении норм социального поведения и межличностных отношений, в приобретении умений и навыков, необходимых для успешной реализации соответствующих социальных ролей и функций.

В совместной музыкальной деятельности, воспитывается и формируется коллектив, дети учатся вместе переживать, у них появляется чувство ответственности, формируется терпение, выдержка и упорство в достижении поставленной цели, формируется организованность, сплочённость, взаимопонимание и уважение, исчезает робость, неуверенность в своих силах, формируется коммуникативная культура [3, с. 250].

Какими личностями вырастут наши обучающиеся, во многом зависит от нас. В силу тяжести своего нарушения, они забывают правила поведения в разных жизненных ситуациях, у них затруднено формирование умений и навыков, необходимых в обычной жизни, они часто приступают к выполнению поставленной задачи без должной ориентировки в ней, без анализа ее условий, без активной мыслительной работы над планом и выбором средств достижения цели. Реализация творческих способностей детей делает более богатой и содержательной их жизнь. Становление творческой индивидуальности в детском возрасте является важным условием дальнейшего полноценного развития личности и её интеграции и социализации в общество. Дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обладающие постоянным и осознанным интересом к творчеству, умением реализовать свои творческие возможности, более успешно адаптируются к изменяющимся условиям и требованиям жизни. Очень важно дать возможность детям с ограниченными возможностями здоровья проявить себя в обществе «обычных» детей. Поэтому обучающиеся школы принимают активное участие в различных школьных, муниципальных и областных фестивалях и конкурсах, и добиваются высоких результатов.

Таким образом, использование технологии эффективной социализации через различные виды музыкальной деятельности является действенным инструментом в образовательном процессе детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), который эмоционально, эстетически и морально окрашивает всю духовную жизнь детей.

Литература

1. Агапова, И.А. Лучшие музыкальные игры для детей / И.А. Агапова, М.А. Давыдов. – М., 2017.
2. Анисимова, Г.И. 100 музыкальных игр для развития дошкольников / Г.И. Анисимова. – Ярославль: Академия развития, 2018.
3. Гоголева, М.Ю. Логоритмика в детском саду / М.Ю. Гоголева. – Ярославль: Академия развития, 2018.
4. Запорожец, А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника. // Эмоциональное развитие дошкольника / А.В. Запорожец. – М., 2018.
5. Званцугова, А.А. Развитие эмоциональной сферы ребенка // Педагогика / А.А. Званцугова. – М., 2016.
6. Королькова, Е.А. Музыкальное занятие как средство коррекционного развития при обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Королькова. – Казань: Бук, 2020.
7. Котышева, Е.Н. Музыкальная коррекция детей с ОВЗ / Е.Н. Котышева. – Омский вестник: Издательство «Речь», 2018.
8. Котышева, Е.Н. Музыкальная терапия для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Е.Н. Котышева. – М., Психологическая газета, 2018.
9. Кузнецова, Г.А. Детское музыкальное исполнительство / Г.А. Кузнецова. – М., 2017.
10. Михайлова, М. А. Развитие музыкальных способностей детей / М.А. Михайлова. – Ярославль: Академия развития, 2017.
11. Шеппард, Ф. Развивающая музыка. Руководство для родителей. Мн: Попурри, 2009.

Развитие речевого дыхания как элемент здоровьесберегающей технологии в практике учителя – логопеда

Шевцова Ю.В,
МАДОУ «ДС «Мальвина»
г. Новый Уренгой

Как говорил С. Карунананда, один из преподавателей, специализирующихся на использовании диафрагмального дыхания для борьбы с неврозами: «Дыхание и разум идут рука об руку».

Дети не умеют рационально использовать вдох и выдох, что отрицательно влияет на развитие речи детей.

Различают речевое и неречевое дыхание. Неречевое, или дыхание физиологическое, осуществляется в автоматическом режиме. Вдох равен выдоху и происходит через нос. Речевое дыхание произвольно, оно позволяет рациональнее расходовать выдыхаемый воздух. За коротким энергичным вдохом идет пауза, за ней продолжительный выдох – источник образования звуков.

Речевые несовершенства ведут к отсутствию правильного речевого дыхания. Какую же пользу нам может принести дыхательная гимнастика?

- увеличение объема легких – мы говорим на выдохе, и чем длиннее наш выдох, тем больше слов после вдоха мы можем произнести;
- нормализация темпа речи (предупреждение заикания);
- развитие направленной воздушной струи, от которой зависит чистота звука. Очень важно, чтобы воздух проходил по языку, а не уходил в нос или щеки.

Приступая к развитию у ребенка речевого дыхания, необходимо прежде всего сформировать сильный плавный ротовой выдох. При этом надо научить ребенка контролировать время выдоха и способность направлять воздушную струю в нужном направлении.

Отрабатывая правильное речевое дыхание, нужно придерживаться следующих правил:

- Вдох через нос, выдох осуществляется ртом;
- Губы при выдохе немного открыты («трубочкой»);
- Выдох должен быть продолжительный и плавный, предметы, предлагаемые ребенку для поддувания, должны находиться на уровне рта ребенка;
- Не поднимать плечи;
- Не надувать щеки при выдохе;
- Нельзя допускать выхода воздуха через нос (если ребенок выдыхает через нос, можно зажать ему ноздри, чтобы он ощутил, как должен выходить воздух);
- Выдыхать следует, пока не закончится воздух;
- Упражнение на развитие дыхания повторить не более 3 – 5 раз;
- Осанка ребенка должна быть правильной (спину держать прямо, не сутулиться, не опускать плечи);

Процесс формирования речевого дыхания условно разделен на три этапа с учетом возрастных и психофизиологических особенностей детей:

1 этап – формирование неречевого дыхания (формирование длительного выдоха у детей с 2 – х до 4 – лет)

2 этап – формирование неречевого дыхания (формирование диафрагмально – релаксационного дыхания у детей с 4 –х лет)

3 этап – формирование речевого дыхания (при проработанности первых двух этапов)

Голосовой аппарат детей третьего года жизни еще недостаточно окреп. Малыши не умеют говорить шепотом, им трудно произвольно менять силу голоса. Речевое дыхание характеризуется укороченным слабым выдохом. Дети четвертого года жизни имеют трудности управления своим голосовым аппаратом: малыши подчас говорят очень громко, не замечая этого. Речевое дыхание в этом возрасте удлиняется, на одном выдохе ребенок может произнести небольшую фразу или произнести цепочку из 3 – 4 звуков. Поэтому на 1 этапе с 2 – х до 4 – х лет необходимо обучать длинному плавному выдоху (на 4 – ом году жизни обучаем ребенка вдоху через нос).

На пятом году жизни дети способны менять произвольно громкость голоса, умеют воспроизводить различные интонации, так как речевое дыхание удлиняется. Таким образом, на втором этапе с 4 –х лет необходимо начать обучение ребенка диафрагмально-релаксационному дыханию, которое является основой речевого дыхания. Такой тип дыхания самый правильный и полезный.

Комплекс игр на развитие дыхания:

Первый этап – формирование неречевого дыхания (формирование длительного выдоха у детей 2 – 4 лет).

Игра «Кораблик».

Цель: формирование длительного ротового выдоха.

Педагог предлагает подуть на легкий бумажный или пластмассовый кораблик в тазике с водой.

Игра «Чья птичка дальше улетит?».

Цель: развитие длительного, плавного выдоха.

Птичек, сделанных из тонкой цветной бумаги, ставят на край стола. Двое детей становятся напротив птичек. По сигналу: «Птички полетели!» дети дуют на фигурку. Продвигать птичек можно только на одном выдохе. Остальные дети следят, чья птичка улетит дальше.

Игра «Ароматные коробочки».

Цель: формирование носового вдоха.

Для проведения игры подготовить набор коробочек с различными наполнителями. Педагог предлагает ребенку понюхать каждую коробочку из набора и спросить: «Чем пахнет?», затем рассмотреть ее содержимое.

Игра «Пузырьки».

Цель: формирование предпосылок комбинированного типа дыхания (носовой вдох, ротовой выдох).

Игра проводится с использованием стакана, до половины наполненного водой, соломинки для коктейля. Взрослый показывает ребенку, как можно пускать пузырьки с помощью соломинки (вдох носом, выдох через рот, зажав соломинку губами). Ребенок учится контролировать силу выдоха (при сильном выдохе вода выметается из стакана, при слабом выдохе на поверхности не образуются пузырьки).

Игра «Капелька».

Цель: формирование предпосылок комбинированного дыхания, активизация целенаправленного ротового выдоха.

Взрослый капает краской на лист бумаги и предлагает ребенку подуть на нее через соломинку, капелька «бежит» и оставляет за собой след.

Второй этап – формирование неречевого дыхания (формирование диафрагмально-релаксационного типа дыхания у детей с 4 –х лет).

* Все варианты отрабатываются сначала сидя, потом стоя в игре.

Игра «Надуй живот как шарик».

Цель: формирование диафрагмального дыхания.

Ребенок сидит или стоит. Делая вдох носом, живот выпячивается вперед «похож на шарик». Выдох через рот, живот втягивается – «шарик сдувается».

Игра «Пузырьки».

Цель: закрепление навыка диафрагмального дыхания (вдох носом – живот выпячивается вперед, длительный плавный выдох через рот – живот втягивается).

Игра проводится с использованием стакана, до половины наполненного водой, соломинки для коктейля. Взрослый показывает ребенку, как можно пускать пузыри с помощью соломинки (вдох носом, выдох через рот, зажав соломинку губами). Ребенок учится контролировать силу выдоха (при сильном выдохе вода выметается из стакана, при слабом выдохе на поверхности не образуются пузырьки).

Упражнение «Трубочка».

Цель: закрепление навыка диафрагмального дыхания (вдох носом – живот выпячивается вперед, длительный плавный выдох через рот – живот втягивается).

Ребенок дует через трубочку, свернутую из плотной бумаги (или через соломинку для коктейля) на ватку или перышко, лежащее на столе.

Третий этап – формирование речевого дыхания.

Упражнение «Отгадай, кто позвал».

Цель: формирование длительного фонационного выдоха.

Понадобятся картинки с изображением животных. Взрослый заранее с детьми обговаривает, какие звуки издают эти животные. Дети закрывают глаза, один ребенок на длительном выдохе произносит соответствующий звук, а остальные дети отгадывают, кто из животных их «позвал».

Упражнение «У кого длиннее звук?».

Цель: формирование речевого выдоха.

Дети произносят на одном выдохе определенный звук или слог.

Игра «Назови картинки».

Цель: формирование речевого выдоха.

Взрослый раскладывает перед ребенком 3 – 5 картинок и предлагает назвать их на одном выдохе.

Игра «Повтори предложение».

Цель: формирование плавной слитной речи.

Педагог произносит предложение (пословицу, поговорку), ребенок произносит на одном выдохе.

Игра «Кто больше скажет без передышки».

Цель: формирование плавной слитной речи.

Ребенок рассказывает любое стихотворение или рассказ и в конце каждой фразы ударяет мячом о пол.

1. Белякова, Л. И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Белякова Л. И., Гончарова Н. Н., Шишкова Т. Г. – М.: Книголюб, 2004 г.
2. Дедюхина, Г. В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребенком / Дедюхина Г. В., Кириллова Е. В. – М.; Издательский центр «Техинформ» МАИ, 1997 г.
3. Пирогов, О. И. Оздоровительное дыхание / О.И. Пирогов. – М., 2020 г.;
4. Савостьянов, А. И. 132 упражнения для учителя по развитию голоса и дыхания / А.И. Савостьянов. – М., 2002 г.;
5. Семенова, Н. А. Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой / Н.А. Семенова. – М., - СПб., 2019 г.;
6. Тилл, М. Целебная сила дыхания / М. Тилл. – Мн., 2003 г.;
7. Чарели, Э. М. Речевой голос и его воспитание / Чарели Э. М., Козлянинова И. П – М., 1985 г.

Использование инновационных интерактивных технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ

Юркова О.М., старший воспитатель,
Маркова А.Н., педагог-психолог,
МАДОУ «ДС № 18 г. Челябинска»,
г. Челябинск, Россия

В настоящее время образование детей с ограниченными возможностями здоровья - одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования. Проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья становится значимой, в связи со значительным увеличением численности данной группы в обществе с одной стороны, а с другой - появляющимися новыми возможностями для их социализации.

Дошкольное образование, в современных условиях, в соответствии с ФГОС ДО п. 1.3, учитывает индивидуальные потребности детей, связанные с их жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения ими образования, индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Кроме того, в соответствии с п.3.2.2. ФГОС ДО, для получения без дискриминации качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих детей языков, методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного образования, а также социальному развитию этих детей, в том числе посредством организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

На современном этапе развития в системе образования для детей с ОВЗ происходят следующие изменения: акцентируется внимание педагогов на развитие творческих и интеллектуальных способностей детей, коррекции эмоционально-волевой и двигательной сфер; на смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, учитывающие индивидуальные возможности и потребности каждого ребенка. В этих изменяющихся условиях педагогу необходимо уметь ориентироваться в многообразии интегрированных подходов к развитию детей, в широком спектре современных технологий, что также продиктовано и социальным заказом родителей (законных представителей), которые на данном этапе предъявляют более высокие требования к развитию детей.

В настоящее время, технологичность становится одной из основных характеристик деятельности педагога при работе с детьми ОВЗ, что означает переход на качественно новую ступень эффективности, оптимальности образовательного процесса.

Прежде всего, технология связана с таким понятием, как «система», что уже отмечено выше. Каждая технология — это определенная система, в которой все компоненты тесно взаимосвязаны, подчинены конкретной цели (целям) и придают ей целостность, благодаря которой технология приобретает особые характеристики, свойства.

В образовании широко используется термин «педагогические технологии», что означает учение о педагогическом искусстве, мастерстве.

Внедрение инновационных педагогических технологий играет большую роль в повышении качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Применительно к педагогическому процессу инновация означает внедрение новых целей, содержания, методов и форм обучения при организации совместной деятельности педагога и ребенка с ОВЗ.

При работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в рамках инновационных технологий широко используется интерактивное оборудование, позволяющее добиваться положительной динамики в обучении и воспитании.

Целенаправленное использование интерактивных форм, методов и средств обучения становится основой интерактивных технологий.

В педагогическом словаре термин «интерактивная технология» определяется как набор методов, средств и мероприятий, обеспечивающих инновационную деятельность.

Обучение, осуществляемое с помощью интерактивных технологий, включает в себя способы усвоения знаний, формирования умений и навыков в процессе взаимодействия педагога и ребенка как субъектов образовательного процесса.

Использование интерактивных технологий позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок принимает активное участие в обучении. Именно это способствует осознанному усвоению новых знаний. Внедрение интерактивных технологий в новой и занимательной для детей с ОВЗ форме помогает решать задачи речевого, математического, экологического, эстетического развития, а также помогает развивать память, воображение, творческие способности, навыки ориентации в пространстве.

Интерактивные технологии выполняют определенные функции:

1. Организационно-деятельностная – организует деятельность участников педагогического процесса.
2. Проектировочно-прогностическая – подразумевает предвидение участниками педагогического процесса его конечных реальных результатов, а так же прогноз развития участников педагогического процесса в течение
3. реализации образовательной технологии.
4. Коммуникативная - взаимодействие педагога и обучаемых в процессе обмена информацией между ними и создание условий взаимопонимания.
5. Рефлексивная - оценка объективности конечных реальных результатов педагогического взаимодействия в соответствии с ожидаемыми результатами и осмысление опыта взаимодействия.
6. Развивающая - создание условий развития и саморазвития участников педагогического процесса.

В МАДОУ «ДС № 18 г. Челябинска» функционируют две группы компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития (ЗПР).

У большинства детей с ЗПР наблюдаются проблемы в развитии психических познавательных процессов и умственной деятельности; а также наблюдается повышенная утомляемость, отвлекаемость или гиперактивность.

Чтобы обеспечить полноценное развитие данной категории детей, необходимо внедрение нестандартных подходов, индивидуальных программ, инновационных технологий в коррекционно-развивающую работу.

В МАДОУ «ДС № 18 г. Челябинска» интерактивные технологии реализуются с помощью специфических средств обучения, основными из которых являются:

1. Интерактивная доска.

Экспериментально установлено, что при устном изложении материала ребенок за минуту воспринимает и способен переработать до 1 тысячи условных единиц информации, а при “подключении” органов зрения до 100 тысяч таких единиц. Интерактивная доска в современном образовательном процессе становится ключевым элементом так, как она служит для отображения наглядного материала, подаваемого с компьютера через мультимедийный проектор. Педагоги МАДОУ на коррекционно-развивающих занятиях активно используют интерактивную доску, которая является эффективным инструментом развития познавательной активности детей с ЗПР: дети легче усваивают понятия формы, цвета и величины; глубже постигают понятия числа и множества; быстрее возникает умение ориентироваться на плоскости и в пространстве; тренируется внимание и память; активно пополняется словарный запас

2. Интерактивная песочница.

Интерактивная песочница - это бокс с песком, оборудованный компьютером, особыми сенсорами, проектором, с разработанным программным обеспечением. Сенсор для определения глубины, подключенный к компьютеру, замеряет расстояние до песка, специальная программа обрабатывает полученные от сенсора данные и подает проектору команды, каким цветом подсвечивать конкретный участок песочницы. На песок проецируются настоящие текстуры водных объектов, гор и других поверхностей.

Игры с песком - одна из форм естественной деятельности ребенка.

Интерактивная песочница позволяет детям проявлять фантазию, творить, создавать собственный мир. Дети с ЗПР с удовольствием «рисуют» на песке в специальном режиме. Как известно, практическая информация, даже в интерактивном виде, в полном объеме усваивается ребенком: что сделано своими руками – это уже собственный опыт.

В МАДОУ «ДС № 18 г. Челябинска» на коррекционно-развивающих занятиях с детьми с ЗПР используется интерактивная песочница «Полянка». Посредством интерактивных игр, таких как «Город», «Природа», «Подводный мир», «Космос», «Вулкан», «Сокровища, и другие, происходит развитие фантазии, творческих способностей, образного мышления, мелкой моторики (песок благодаря своей структуре благотворно воздействует на тактильные ощущения и стимулирует нервные окончания, которые находятся в подушечках пальцев). Очень часто, дети с ЗПР имеют нарушения развития речи, и поэтому не могут рассказать, что с ними происходит. В этом случае, играя с песком, ребенок может через образы, через композиции проявить свои внутренние страхи, проиграть различные жизненные ситуации, нерешительность, скованность; дети обретают внутреннюю свободу и уверенность, что их никто не осудит и примет их такими, какими они есть, сначала на песке, а затем и в реальной жизни.

Таким образом, применение интерактивных технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с ЗПР в МАДОУ «ДС № 18 г. Челябинска» – это

интересное, творческое, перспективное направление развития образовательной среды. Оно способствует развитию детей с учетом их психофизиологических возможностей.

Использование интерактивной технологии дает возможность обогатить знания и представления детей об окружающем мире, о взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, побуждает детей к активному взаимодействию в системе социальных отношений. Кроме того, использование интерактивных технологий на коррекционно-развивающих занятиях способствует профессиональному развитию педагогов, совершенствованию их профессиональной компетентности.

Литература

1. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / С.С.Кашлев. -2-е изд. - Минск: ТетраСистемс, 2013. - 224 с.
2. Словарь иностранных слов / под ред. Н.Г. Комлева. - М. : Новая школа, 2006. - 379 с.
3. Столяренко, Л.Д. Педагогические технологии. - В 2 кн. : Педагогика и психология высшей школы / Л.Д.Столяренко. - Ростов-на-Дону : Феникс, - 2001. - с.269.
4. Педагогические технологии. В 3 ч. Часть 1. Образовательные технологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 258 с. — (Серия : Образовательный процесс).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155.

Воспитательный вектор психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ через внеурочную деятельность и программы дополнительного образования

Юсупова Н.Н.,
МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска»,
г. Челябинск

*Самое надежное, но и самое
труднейшее средство сделать людей лучшими
есть приведение в совершенство воспитания.
А.В. Суворов*

*Мы знаем: время растяжимо. Оно зависит от того, какого рода
содержимым Вы наполняете его
С.Я. Маршак*

Министерством просвещения утверждены новые федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС) начального общего и основного общего образования (далее – НОО и ООО соответственно). Обновлённая редакция ФГОС сохраняет принципы вариативности в формировании школами основных образовательных программ начального общего и основного общего образования, а также учёта интересов и возможностей как образовательных организаций, так и их учеников.

В обновлённых ФГОС сформулированы максимально конкретные требования к предметам всей школьной программы соответствующего уровня, позволяющие ответить на вопросы: что конкретно школьник будет знать, чем овладеет и что освоит. Обновлённые ФГОС также обеспечивают личностное развитие учащихся, включая гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, физическое, трудовое, экологическое воспитание.

Новые ФГОС, как и прежде, требуют системно-деятельностного подхода. Они конкретно определяют требования к личностным и метапредметным образовательным результатам. Если в старых стандартах эти результаты были просто перечислены, то в новых они описаны по группам. Личностные результаты группируются по направлениям воспитания: гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, физическое воспитание, формирование культуры здоровья и эмоционального благополучия, трудовое, экологическое, ценность научного познания.

Аккумулирует все направления деятельности образовательной организации Рабочая программа воспитания, которая является одним из эффективнейших инструментов достижения планируемых результатов реализации основной образовательной программы начального общего образования, в случае с нашей образовательной организацией – адаптированной основной образовательной программы для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

В нашей школе выстроена система психолого-педагогического сопровождения обучающихся с такой нозологией. Психолого-педагогическое сопровождение является необходимым и неотъемлемым элементом системы управления образовательным процессом, поскольку результаты его

деятельности предполагают оценку качества обучения в школе по ряду обязательных критериев.

Среди критериев успешности психолого-педагогического сопровождения указываются: 1) успешность деятельности обучающихся; 2) осуществление деятельности без значимых нарушений физического и психического здоровья; 3) удовлетворенность своей деятельностью, своим положением; 4) связывание своих личных планов и интересов с этой деятельностью в перспективе.

Психолого-педагогическое сопровождение в нашей образовательной организации интегрировано во все виды деятельности обучающихся: учебную деятельность и внеурочную, включая программы дополнительного образования.

В таблице представлены курсы внеурочной деятельности и программы дополнительного образования, реализующие направления воспитания.

Таблица Направления воспитательной работы МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска»

<i>Направления воспитания</i>	
Курсы деятельности	Программы дополнительного образования
<i>гражданско-патриотическое</i>	
Социальное проектирование Познаю мир Уроки нравственности Подвижные игры Логоритмика Развитие речи	Юный волонтер Хоровод круглый год Весёлые ребята Азбука этикета
<i>духовно-нравственное</i>	
Уроки нравственности Социальное проектирование Подвижные игры Логоритмика Развитие речи	Азбука этикета Юный волонтер Хоровод круглый год Весёлые ребята Здравствуй, это я
<i>эстетическое</i>	
Волшебные карандаши Логоритмика Развитие речи	Юный волонтер Азбука этикета Хоровод круглый год Весёлые ребята
<i>физическое воспитание, формирование культуры здоровья и эмоционального благополучия</i>	
Первая ракетка Подвижные игры Познаю мир Психолого-педагогическое сопровождение Логоритмика	Юный волонтер Азбука этикета Хоровод круглый год Весёлые ребята Здравствуй, это я
<i>трудовое</i>	
Познаю мир	Юный волонтер Весёлые ребята

	Хоровод круглый год
<i>экологическое</i>	
Познаю мир Социальное проектирование Подвижные игры Развитие речи	Юный волонтер Азбука этикета Хоровод круглый год
<i>ценность научного познания</i>	
Познаю мир Социальное проектирование Занимательная информатика Развитие речи	

Таблица наглядно иллюстрирует – одна программа реализует несколько направлений воспитательных задач. Кроме того, каждая из представленных программ включает помимо воспитательных задач, задачи психолого-педагогического сопровождения.

Сегодня перед обществом и, в первую очередь, перед образованием, стоят огромные задачи по подготовке человека нового времени, который будет жить совершенно в других условиях, чем его родители, решать иные проблемы, стоящие перед страной. Вот почему сегодня является актуальной разработка и реализация воспитательной модели, основной задачей которой является – центрация воспитания на развитии личности: ориентация на идеал; культуросообразность, коллективность и диалогичность воспитания; личностно-персонализированный подход; сетевое взаимодействие с разными субъектами дополнительного образования детей. Воспитание в дополнительном образовании – по сути, восхождение к субъектности взрослеющего человека.

Воспитательная модель ДОД направлена на решение следующих основных задач: сохранение приоритета воспитания в сфере дополнительного образования детей; развитие гуманистической системы воспитания, где главным критерием является развитие личности ребенка; обоснование основных подходов к определению содержания и организации воспитательной деятельности; представление примеров воспитательной практики дополнительного образования; описание системы возможных форм и способов воспитательного диалога взрослого и ребенка при организации дополнительного образования; содействие расширению воспитательного статуса педагога дополнительного образования; определение возможности личностного развития детей в процессе реализации воспитательного потенциала дополнительных общеобразовательных программ; обоснование комплекса организационно-педагогических условий и средств воспитательной составляющей направленностей дополнительных общеобразовательных программ; расширение состава субъектов воспитания, координации их усилий, укрепление социального партнерства образовательных учреждений дополнительного образования детей; внедрение в педагогическую практику реализации программ дополнительного образования детей новейших достижений в области теории и практики воспитания; содействие формированию государственно-общественного сотрудничества и взаимодействия в сфере дополнительного образования детей; развитие и совершенствование системы психолого-педагогической поддержки и медико-социальной реабилитации детей.

Реализация воспитательного потенциала дополнительного образования предполагает решение четырех групп воспитательных задач.

Первая группа реализует педагогическое сопровождение экзистенциального выбора. Педагоги должны помочь ребенку в его нравственном самоопределении, помочь ответить на главные вопросы жизни: каким быть и каким должен быть проект своего будущего существования? Это возможно только при доверии ребенка педагогу. А со стороны педагога необходима реализация комплекса методов и форм индивидуальной работы с воспитанником, ориентированных на идеальное представление о нравственном облике современного человека, на формирование гражданской идентичности и патриотических чувств.

Вторая группа воспитательных задач предполагает педагогическое сопровождение социального выбора и помогает ребенку ответить на следующие вопросы: с кем быть, как строить свои отношения с людьми, как обеспечить свое участие в улучшении окружающей жизни? Дополнительное образование предоставляет ребенку возможности приобретения для него нового социального опыта.

Третья группа воспитательных задач предполагает педагогическое сопровождение профессионального выбора, которая помогает ответить ребенку на вопрос кем быть?

Четвертая группа воспитательных задач связана с инкультурацией и предполагает педагогическое сопровождение овладения ребенком нормами общественной жизни и культуры, помогает ответить на вопрос что такое красота жизни и искусства?

Для усиления воспитательного потенциала современного дополнительного образования детей целесообразно включение обучающихся в коллективные общественно полезные практики, создание новых возможностей для гражданско-нравственного и патриотического воспитания, использования получаемых знаний для решения реальных социальных проблем сообщества, региона, страны, а главное для личного самоопределения и самореализации. Также достижению личностных результатов через систему дополнительного образования способствует: реализация образовательных моделей, обеспечивающих применение получаемых знаний для решения актуальных проблем сообщества (хакатоны, проекты образовательной организации и др.); включение в содержание дополнительных общеобразовательных программ всех направленностей воспитательного модуля, направленного на формирование у детей и молодежи общероссийской гражданской идентичности, патриотизма, гражданской ответственности, чувства гордости за историю России, воспитание культуры межнационального общения; поддержка моделей воспитания детей в системе дополнительного образования детей с использованием культурного наследия муниципалитетов, регионов, традиций народов Российской Федерации, направленных на сохранение и развитие этнокультурного и языкового многообразия страны.

Трансформация системы воспитания в современной школе даёт эффективные инструменты достижения личностных результатов обучающихся на всех уровнях образования.

Литература

1. Асафова, Т.Ф. Воспитательный компонент дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы / Асафова Т.Ф., Девятерикова Е.В. // Методист. – № 3. – 2021.
2. Буданова, Г.П. Воспитательный потенциал дополнительного образования детей / Г.П. Буданова // Про_ДОД. - 03.2020.
3. Буйлова, Л.Н. Нацпроект «Образование»: новые подходы к организации воспитательной работы в ГБПОУ «Воробьевы горы». / Л.Н. Буйлова, З.А. Каргина, С.И. Лагутина, Л.В. Обровец // Информационно-методический журнал «Про_ДОД». – 2020. – № 1 (25). – С. 23-37.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Изд.5, испр / Л.С.Выготский. – М: Лабиринт, 1999. – 352 с.
5. Голованов, В.П. Воспитание в современных социокультурных условиях: новые вызовы, возможности, ответственность / В.П. Голованов. // Социально-политические исследования – 2020 – № 3 (8). – С. 123-132.
6. Приказ Минпросвещения России от 09.11.2018 N 196 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=374617>
7. Рожков, М.И. Воспитание свободного человека как целевая функция дополнительного образования / М.И. Рожков // Методист. – 2020. – № 6. – С. 2-5.
8. Федеральный закон Российской Федерации № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации»: (федер.закон: принят Гос. Думой 21 дек.2012 г.) – <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=387186>
9. Цибизова Е.Б. Дополнительное образование: назначение, содержание, проблемы разработки программы // Народное образование. – 2020. – № 1. – С.129-135.
10. Цибизова, Е.Б. Опыт разработки программы воспитания Дворца детского (юношеского) творчества имени Н.К. Крупской / Е.Б. Цибизова //Про_ДОД. 2021. 03 (26). (электронный ресурс) – <https://prodod.moscow/archives/20312>

Опыт работы по применению инновационного образовательного ресурса «Мобильное электронное образование» в работе с детьми с ОВЗ

Яценко С.С.

МБДОУ «Детский сад №457»,
г. Челябинск

Стремительное развитие информационных технологий и их очевидные достоинства приводят к необходимости применения информационных технологических средств во всех сферах жизни, в том числе в дошкольном образовании. Особенно актуально применение информационных технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, поскольку такие технологии позволяют облегчить восприятие детьми информации и в то же время работать над коррекцией имеющихся нарушений.

В настоящее время в России создана обширная нормативно-правовая база, которая является основой для применения информационных технологий в работе с детьми с ОВЗ: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [1], Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года» [2], Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» и т.д. Также в помощь педагогам изданы работы по применению информационных технологий [3].

Одним из наиболее эффективных информационных средств является образовательный ресурс «Мобильное электронное образование» (МЭО). Ресурс представляет собой целый комплекс интерактивных заданий, в которых применяются фотографии, аудио- и видеoinформация, и также система контроля и обратной связи.

Считаем необходимым поделиться с коллегами опытом применения данного ресурса. Применение МЭО в МБДОУ «Детский сад №457» г. Челябинска началось в январе 2021 года, когда нашему детскому саду официально присвоен статус экспериментальной площадки данного образовательного ресурса. Работая в качестве воспитателя логопедической группы, в которой обучаются 14 детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи III уровня, нами в течение года накоплен опыт применения МЭО. Цель работы – коррекция речевых нарушений у дошкольников с ОВЗ.

Чтобы полноценно применять в своей работе МЭО, детским садом было приобретено и установлено необходимое оборудование, в том числе большая интерактивная панель, компьютер и звуковое оборудование, программное обеспечение.

В процессе работы с детьми мы применяли разнообразные задания из МЭО. Например, дидактические игры и задания, способствующие развитию связной монологической речи, речевого творчества, обогащению словарного запаса, развитию восприятия, памяти, внимания, умения классифицировать и называть предметы, а также их признаки. Большой интерес у детей вызвала дидактическая игра «Четвертый лишний». Применяли не только игры, но и физкультурные минутки на развитие моторики и координацию движений. Смена видов деятельности позволила не допустить утомляемости детей.

Следует отметить, что многие задания, предлагаемые в МЭО, вызвали большой интерес у детей и повысили их активность на занятиях. Например, интерактивные задания на развитие слухового восприятия и работа над

произношением. К примеру, на экране программы демонстрировались картинки с изображением разных животных, включали аудио со звуками животных, а дети должны были повторить звуки. Задание вызвало радость у детей.

Применение МЭО в работе с детьми позволило нам использовать сразу несколько педагогических методов. К примеру, детям зачитывается стихотворение-загадка, дети разгадывают (словесный метод); детям демонстрируются изображения различных предметов (наглядный метод) и необходимо выбрать и назвать те из них, которые нужны врачу для работы (практический метод).

Использование в работе МЭО позволяет педагогу в наиболее удобной форме применять оптимальную методику в работе с детьми с ОВЗ. В частности, перед началом очередного занятия осуществляется краткое повторение ранее изученного материала; образовательный материал яркий и эмоциональный; занятие состоит из небольших этапов; осуществляется практическое применение детьми приобретенных знаний; создаются ситуации успеха.

Применяя МЭО в работе с детьми, имеющими нарушения речи, мы проводили занятия, которые полностью направлены на речевое развитие, а также занятия, в которых присутствуют задания на познавательное и художественно-эстетическое развитие, но включающие в своем составе и цели речевого развития. Например, профессиональные театральные педагоги читают с выражением стихотворения знаменитых поэтов (аудиоматериал), после этого дети высказывают свои мысли по поводу содержания произведения. В таком занятии одновременно происходит развитие слухового восприятия, художественно-эстетическое и познавательное развитие детей.

Необходимо отметить, что в течение года, когда проводилась работа, случались ситуации, когда некоторые дети по разным причинам в некоторые дни не посещали детский сад. Чтобы образовательный процесс не прекращался, дети (если этому не мешала болезнь) выполняли задания дистанционно с домашнего компьютера. Удобно, что существующая в МЭО система коммуникации педагога с детьми позволяет обмениваться сообщениями, контролировать выполнение заданий, не прерывать образовательный процесс.

В связи с тем, что детский сад получил статус экспериментальной площадки по внедрению МЭО, проводилась диагностика уровня речевого развития детей до и после проведения педагогической работы (в начале 2021 года и в начале 2022 года). Выявлена значительная положительная динамика в речевом развитии детей.

Таким образом, экспериментальная работа по применению МЭО для речевого развития детей с нарушениями речи показала свою эффективность. Кроме того, достигнут прогресс в познавательном и художественно-эстетическом развитии. Дети проявляли интерес к занятиям, применение образовательного ресурса способствовало повышению активности детей на занятиях за счет применения множества интерактивных заданий. Одним из важных достоинств ресурса, на наш взгляд, является системность заданий и их разнообразие, что поддерживает интерес детей. Считаем целесообразным продолжать применение МЭО в своей работе.

Литература

1. Брыксина, О.Ф. Информационно-коммуникативные технологии в образовании / Брыксина О.Ф., Сониная М.Н., Пономарева Е.А. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 549 с.

2. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. – 2012. – №53 (ч.1).
3. Указ Президента РФ от 07.05.2018 №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года» // Собрание законодательства РФ. – 2018. – №20.

