

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА С.П. КОРОЛЕВА»
(САМАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)

ИНКЛЮЗИЯ ДЛЯ ВСЕХ 2023

Материалы II международной модульной
научно-практической конференции
(1 марта – 11 августа 2023 г.)

Одобрено редакционно-издательским советом федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования «Самарский национальный
исследовательский университет имени академика С.П. Королева»

САМАРА
Издательство Самарского университета
2023

УДК 376+159.97
ББК Ч450+Ю993
И654

Редакционная коллегия: *М.М. Леонов, Н.В. Соловова, Н.В. Клементьева, А.Н. Рылов, А.В. Орлова*

654 Инклюзия для всех 2023: материалы II международной модульной научно-практической конференции (1 марта – 11 августа 2023 г.). – Самара: Издательство Самарского университета, 2023. – 166 с.

ISBN 978-5-7883-2023-6

Представлены материалы исследований, прошедшие апробацию и получившие одобрение на научно-практической конференции, в которой приняли участие ученые и практики, отразившие опыт внедрения инклюзии в широком аспекте социальных, медико-психолого-педагогических проблем.

Статьи публикуются в авторской редакции.

Организационный комитет конференции:

Председатель: Леонов Михаил Михайлович, доктор исторических наук, проректор по воспитательной работе и молодежной политике Самарского университета;

Заместитель председателя: Соловова Наталья Валентиновна, доктор педагогических наук, доцент, начальник учебно-методического управления, заведующий кафедрой управления человеческими ресурсами Самарского университета.

Члены оргкомитета:

Акимова Муза Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры управления человеческими ресурсами Самарского университета;

Баранников Константин Витальевич, Генеральный директор Института дизайна управления и конкурентных стратегий;

Исаевская Екатерина Владимировна, руководитель Кинель-Черкасского филиала ГБПОУ «Тольяттинский медколледж»;

Кильдюшкин Владимир Михайлович, директор ГБОУ СОШ «ОЦ «Южный город» пос. Придорожный;

Клементьева Наталья Владимировна, тьютор Самарского университета;

Колпашиков Олег Борисович, Президент АНО «БЕЛАЯ ТРОСТЬ»;

Краснопевцева Татьяна Федоровна, Директор РУМЦ Мининского университета;

Мельник Владислав Владимирович, Президент Международной ассоциации специалистов по массажу, эстетике и реабилитации;

Наумова Наталья Валентиновна, кандидат психологических наук, учредитель АНО «Центр социально-психологического сопровождения «Психологическая среда»;

Нисман Ольга Юрьевна, кандидат педагогических наук, директор ЦПО Самарской области;

Орлова Анастасия Викторовна, специалист по учебно-методической работе Центра инклюзивного образования;

Пересыпкина Оксана Константиновна, заведующий ГБОУ СОШ «ОЦ «Южный город» пос. Придорожный структурное подразделение «Детский сад «Семицветик»;

Рашид Светлана, присяжный переводчик языка жестов, Член профессиональной ассоциации переводчиков жестового языка Берлин / Бранденбург (BGBV) e.V., Член Федеральной ассоциации «Устные и письменные переводчики» (BDÜ) e.V.;

Скворцова Дарья Александровна, менеджер АНО «Белая Трость Самарская область»;

Рылов Андрей Николаевич, директор Центра инклюзивного образования Самарского университета;

Семенова Наталья Григорьевна, методист ЦПО Самарской области;

Транцев Алексей Сергеевич, директор межрегиональной молодежной общественной организации «Инклюзивный ресурсный центр»;

Шеверева Анна Борисовна, директор ГБУ СО Сурдоцентр.

УДК 376+159.97
ББК Ч450+Ю993

ISBN 978-5-7883-2023-6

© Самарский университет, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Акимова М.Н., Балафин О.Г. Речевой этикет педагогов коррекционной школы как психолого-педагогическая проблема	6
Абдулина А.Ю. Структурное содержание нейропсихологической коррекционно-развивающей работы с применением коврографа В. Воскобовича педагога-психолога с детьми раннего возраста	14
Алемпьева Д.С., Кириченко Л.И. Использование информационно-коммуникационных технологий при формировании словарного запаса у дошкольников с ОНР в условиях ДОУ	17
Алемпьева Д.С., Кириченко Л.И. Формирование просодической стороны речи у детей с ОНР через развитие двигательной сферы	20
Анфиногентова А.В. Эффективные технологии при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра	25
Апанасова О.В. Межведомственное взаимодействие в процессе оказания психолого-педагогической помощи детям раннего возраста в обеспечении индивидуального педагогического подхода к ребенку с ограниченными возможностями здоровья	28
Артеменко И.Г. Работа учителя-логопеда по выявлению проблем речевого развития у детей раннего возраста с целью предотвращения формирования тяжелых нарушений речи.....	31
Баранова Е.Б. Использование музыки в логопедической работе с дошкольниками с тяжёлыми нарушениями речи.....	34
Белякова И.Ю. Средства альтернативной и дополнительной коммуникации в работе учителя-логопеда	36
Болонина В.В. Опыт применения функциональной терапии в нейрологопедии в условиях реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья	38
Боровиков А.П. Формирование инклюзивной культуры в условиях Всероссийского детского центра «Орленок».....	40
Винокурова И.В. Формирование компетентности преподавателя вуза к реализации инклюзивного образования средствами информационно-технологического обеспечения в процессе повышения квалификации	43
Волкова И.В. Формирование неречевого слухового гнозиса у детей с ОНР, посредством музыкально-творческой деятельности в ДОУ	47
Волкова О.А. Коррекционно-развивающие занятия с детьми с расстройствами аутистического спектра в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении Лесоперевалочная средняя общеобразовательная школа № 1 (из опыта работы).....	50
Горинова Д.В. Особенности и условия обучения детей с задержкой психического развития в общеобразовательной школе.....	52
Демченко Ю.Г., Фролова И.А. Практика применения модуля программы STEAM–образования «Мультстудия» с детьми старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи.....	55

Дунаева Е.В. Современный взгляд на раннюю помощь.....	58
Егунькина А.Н. Опыт оказания ранней комплексной помощи семьям, воспитывающим недоношенных детей, на базе ГКУ СО «ЦДиКСО».....	61
Жаворонкова Л.В. Нетрадиционные техники изобразительной деятельности как средство познания материала детьми с ограниченными возможностями здоровья	64
Жданова Л.Г., Шакурова А.А. Технологии сохранения психологического здоровья студентов	67
Ждырева О.П. Алгоритм введения средств альтернативной дополнительной коммуникации в работу с неговорящими детьми.....	70
Ишкина Е.Н. Актуальные вопросы инклюзии обучающихся с нарушениями речи (из опыта работы учителя-логопеда ПМПК)	72
Коблова Г.А., Трефилова Ю.А. Экспериментирование с неживой природой как средство развития познавательной активности детей с ОВЗ третьего года жизни	75
Кричевец Е.А. Представления родителей дошкольников о школьной готовности	78
Крутова Ю.В. Музичирование на фортепиано для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	82
Мартынова Н.В. Инклюзивный класс: приемы формирования познавательной мотивации у детей с ограниченными возможностями здоровья.....	84
Музулькова И.В., Дердященко Е.И. Предупреждение трудностей обучения детей с ограниченными возможностями здоровья через осуществление преемственности дошкольного и начального общего образования	86
Мякишева С.А. Индивидуализация коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи) посредством информационно-коммуникационных технологий и медиаобразовательной среды.....	89
Новожилова Т.Н., Солнцева Ю.Г. Формирование культуры межличностных отношений младших школьников в инклюзивном классе: практика реализации.....	93
Орлова А.В. Техника правополушарного рисования как средство профилактики эмоционального выгорания.....	98
Пересыпкина О.К. Обеспечение качества дошкольного образования в реализации инклюзии	101
Петрова В.Г., Кронштатова Е.А., Крылова Е.П., Ильичева О.А., Недзельская О.В. Использование традиционных и инновационных технологий в коррекционной работе с учащимися, имеющими тяжелые нарушения речи	104
Портнова О.И., Жарова Ж.Ю., Глазунова С.А., Чеботкова М.А. Арт-терапевтические методы рисования, используемые для успешной работы с детьми с ОВЗ	108
Приходов Д.С., Кондаурова Т.Ю., Андриенко А.И. Исследование: Инклюзивное образование	112
Прокофьева Ю.А. Диспраксия раннего возраста и пути её преодоления	117
Румянцева Е.А. Участие классного руководителя в организации социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ.....	120

Рылов А.Н. Соловов А.А. Выявление потребности в индивидуальной образовательной траектории у обучающихся	124
Скарбинская И.А. Контекст инклюзии: помощь зрячим родителям в воспитании незрячего ребенка.....	128
Склярова Т.В., Бокова В.О. Включенность молодого специалиста с инвалидностью в трудовую деятельность	131
Скубакова Т.А. Психологические игры, как эффективный метод работы педагога-психолога с детьми с ограниченными возможностями здоровья	134
Скупова Т.В. Взаимодействие специалистов как условие эффективности инклюзивного образования детей с РАС.....	137
Скупова Т.В., Тарасова Е.Д. Включение SMART-технологий в образовательную среду для детей с задержанным психическим развитием	140
Солиева М. Социально-психологическая адаптация студентов из Туркменистана в первый год обучения	143
Солнцева А.А. Особенности логопедической работы по восстановлению праксиса у детей с афазией в острый период.....	147
Степанова Е.И. Организационно-методические подходы к педагогической практике студентов колледжа с детьми в условиях инклюзивной дошкольной образовательной организации	151
Тонкопеева Е.Г. Второе дыхание: способ личностной самореализации пожилых	154
Хмелевская Ю.Б. Взаимодействие ГКУ СО «Центра диагностики и консультирования Самарской области» в вопросах социальной инклюзии воспитанников «Социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних»	157
Шевчук О.А., Анохина М.Н. Инклюзивная практика в использовании игр и упражнений для развития саморегуляции у дошкольников с ОВЗ	160
Шешуева О.Н., Дятлова Н.И. Использование игрового пособия «Дары Фребеля» в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ.....	162

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ ПЕДАГОГОВ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Акимова Муза Николаевна

кандидат психологических наук, доцент
Самарский университет

Балафин Олеся Григорьевна

студент
Самарский университет,
учитель начальных классов
ГБОУ школы-интерната № 136 г. Самара
Россия, г. Самара

Аннотация: В статье рассматривается актуальная для педагогической практики проблема речевого этикета педагогов коррекционной школы. Акцентируется внимание на методическом сопровождении педагогов в направлении повышения компетентности специалистов в решении задач обучения и воспитания лиц с комплексными нарушениями зрения на основе использования средств речевого этикета и речевой культуры педагогического общения.

Ключевые слова: педагогическое общение, речевая культура, речевой этикет, средства формирования речевого этикета, комплексные нарушения зрения.

Одной из основных составляющих нравственной культуры и профессиональной компетентности педагога является культура педагогического общения с обучающимися на основе соблюдения требований и правил речевого этикета. По определению Н.И. Формановской [8] речевой этикет – это регулирующие правила речевого поведения, система национально специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности.

Как разновидность педагогического этикета, речевой этикет педагога представляет собой совокупность норм и правил поведения, регулирующих внешние проявления взаимоотношений учителя с учениками, их родителями, коллегами. Особое значение в педагогической практике, как отмечают З.С. Смелова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская и др., приобретает речевой этикет учителя как соблюдение речевой вежливости в общении с детьми на уроке [5].

В речевом этикете исследователями Н.И. Формановской, А.Г. Балакаем, В.Е. Гольдиным [1;2;8], выделяется 24 тематические группы, в которые входят тематически устойчивые этикетные формулы. Из них, только 13 групп могут быть использованы в речи педагога на уроке. В их число (с примерами возможных вариантов) входят:

1. Привлечение внимания (Как вы думаете? Правда (ли), что...?)
2. Несогласие – или отсутствие согласия на что – либо, отказ (Мне кажется, ..., Мне очень жаль, но...).
3. Неодобрение, порицание, отрицательная оценка (Нет. Неправильно).
4. Благодарность, чувство признательности к кому-нибудь за оказанное добро, внимание, услугу (Спасибо. Благодарю за...).

5. Утешение, ободрение, облегчение страдания (Бывает. Не беда.).
6. Прощание и формулы, употребляемые при расставании (До завтра. До свидания. До встречи).
7. Просьба, обращение, к кому-нибудь призывающее удовлетворить какие-нибудь нужды, желания (Будь другом. Сделай то, о чем я прошу. Одну минутку. Пожалуйста. Прошу Вас).
8. Обращение, призыв, просьба (По имени. Ребята. По фамилии. По имени и фамилии. Юноши. Девушки. Мои дорогие. Друзья. Коллеги).
9. Приветствие, обращение к кому-нибудь при встрече с выражением дружелюбия, доброжелательства. (Доброе утро! Добрый день! Здравствуйте!).
10. Похвала, хороший отзыв о ком-чем-нибудь, одобрение. (Молодец. Отлично. Очень приятно. Похвально).
11. Извинение, выражение сожаления по поводу причиняемого беспокойства, неудобства, а также проявление вежливости при обращении, вопросе (Извините за то, что... Извините, что... Это моя вина. Одну минуточку...Прошу прощения. Сожалею).
12. Совет (Если хотите... Мой Вам совет... Я хочу, чтобы...).
13. Приглашение к действию (Давайте посмотрим... Давайте прочитаем... Давайте рассмотрим... Присаживайтесь. Пройдите. Проходите).

В речевом этикете особое значение имеет речевая ситуация, в которой происходит речевое взаимодействие. Она является исходным моментом любого речевого действия в том смысле, что побуждает человека к речевому действию. Характер и особенности речевой ситуации определяются составом участников, местом, временем, предметом и целями общения. В совокупности они определяют и жанр общения в широком диапазоне от светской беседы в гостях, на вечеринке, на банкете до разговора на приеме у врача в поликлинике и диалога между педагогом и учеником на уроке или экзамене и т. д.

Соблюдение нормативных правил речевого этикета и речевой вежливости обеспечивает в общении сохранение коммуникативного равновесия, что, как отмечает И.А. Стернин, позволяет отвести собеседнику в процессе общения роли не ниже той, которая обусловлена его социальной ролью и представлением о его собственном достоинстве [7].

Речь учителя, его манера разговаривать, вести беседу, обращаться с просьбами, поощрять и наказывать определяют уровень воспитанности и состояния нравственного сознания педагога. Соблюдение правил речевого этикета создает благоприятный языковой паспорт педагога. Учителя, соблюдающего нормы речевого этикета, в обществе замечают и выделяют из окружающих, его охотнее слушают, проявляют большее внимание к нему как к личности, к тому, что он говорит, охотнее идут ему навстречу. [7].

Таким образом, речевой этикет является важной составной частью профессиональной педагогической этики и профессиональной компетентности педагога.

Соблюдение норм речевой этики особенно возрастает в условиях коррекционной школы, где образовательный процесс осложняется трудностями, связанными с особыми возможностями здоровья обучающихся с комплексными нарушениями. Исследователи проблемы речевого этикета педагога коррекционной школы для детей с нарушениями зрения (О.М. Казарцева, Н.Д. Десяева, Т.А. Ладыженская и др.), отмечают, что не всегда школьные педагоги осознают важность использования речевого этикета в общении с детьми, многие педагоги испытывают трудности в речевом общении с детьми, имеющими нарушения зрения.

Эти факты подтверждаются и данными, полученными нами в проведенном обследовании педагогов коррекционной школы для детей с комплексными нарушениями зрения с использованием анкетного опроса, наблюдения и анализа уроков. Высокий уровень знаний о проблеме речевого этикета показали только 10% учителей коррекционной школы, столько же – низкий уровень. Несмотря на то, что удовлетворительный уровень знаний о речевом этикете демонстрируют 80% педагогов, анализ просмотренных в ходе исследования уроков, проведенных учителями коррекционной школы, выявил множественные типичные нарушения речевого этикета, допускаемые педагогами. Эти нарушения были выявлены практически на всех уровнях языка: лексики, грамматики, орфоэпии, на интонационном, словообразовательном, стилистическом и коммуникативном уровнях. Так наиболее типичными нарушениями на уровне лексики наблюдалось использование малого количества речевых средств в одной этикетной группе (только по имени). На уровне грамматики: редко используется местоимение 1 л., чаще всего используется мн. ч., глагола «давайте», что воспринимается как приказ или требование («Давайте быстрее»). На интонационном уровне: нарушается интонация доброжелательности за счет использования подгоняющей интонации («Быстрее») и повышения тона («Гори синим пламенем...»). На словообразовательном уровне: использование уменьшительно ласкательных суффиксов там, где это не нужно («Тетрадочки»).

На стилистическом уровне: использование слов уничижительного стиля («Бестолковенькие мои»). Выявлена также характерная особенность речевого этикета педагогов коррекционной школы, проявляющаяся в том, что на уроках из 13-ти возможных этикетных групп учителя используют, как правило, не более 6-ти. Это:

- привлечение внимания («Посмотрите», «Посмотрите внимательно»),
- неодобрение, порицание («Нет»), просьба («Пожалуйста»),
- обращение по имени, похвала («Молодец», «Совершенно верно», «Правильно»),
- приглашение к действию («Давайте посмотрим», «Давайте запишем», «Давайте прочтем»).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что речевой этикет педагогов коррекционной школы требует постоянного совершенствования и обновления, а также о необходимости проведения специальной работы, направленной на повышение компетентности учителей коррекционной школы III-IV вида в области речевого этикета. В психолого-педагогическом сопровождении педагогов коррекционной школы в формировании у них речевого этикета необходима помощь специалистов в области социальной педагогики, психологии, медицины. Все многообразие средств может быть представлено как комплексная технология и ценностная культура поддержки и помощи специалистам коррекционно-педагогического профиля. К числу основных средств формирования речевого этикета относятся: просвещение, самообразование, коррекция, психотерапия, тренинг, индивидуальное и групповое консультирование и др.

Опыт проведенной нами исследовательской деятельности показал значительные возможности использования системы психолого-педагогических средств по формированию речевого этикета педагогов коррекционной школы для детей с комплексными нарушениями зрения.

Система психолого-педагогических средств, построенная на принципах научно обоснованного подхода к подбору содержания используемых средств в динамике от простых к

более сложным, планирование и реализацию всего комплекса образовательно-развивающих мероприятий, включает два направления работы, представленные как образовательный блок и практический. Каждый из них имеет свои цели, задачи и средства.

Цель образовательного блока: формирование представлений о речевом этикете педагога

Задачи блока:

1. Расширение знаний о речевом этикете.
2. Ознакомление со способами формирования речевого этикета
3. Формирование устойчивого интереса к совершенствованию речевого этикета

Основная форма работы образовательного блока - методический семинар-практикум «Речевой этикет педагога», в ходе которого предлагается рассмотреть следующие вопросы:

1. Понятие «Речевой этикет учителя».
2. О некоторых этикетных тематических группах, используемых в речи педагога-дефектолога на уроках.
3. Использование этикетных формул на разных языковых уровнях.
4. Понятие и функции речевого поведения педагога.

Цель деятельностного блока: формирование речевого этикета в практической деятельности.

Задачи блока:

1. Закрепление знаний и представлений о речевом этикете.
2. Формирование навыков речевого поведения.

Основными формами работы в рамках деятельностного блока являются педагогический тренинг и круглый стол. Педагогический тренинг «Использование речевого этикета на уроке» проводится по общей схеме ситуационного тренинга. Группа учителей разбивалась на микрогруппы. Каждой микрогруппе раздаются карточки с речевой ситуацией, в которой отразились специфические затруднения и типичное поведение, свойственные детям с нарушением зрения в процессе обучения. Предлагается разыграть ситуацию, оценить с точки зрения выполнения правил и требований речевого этикета и предложить свое решение ситуации.

1 ситуация: Слабовидящий ученик 5 класса С(К)ОУ III-IV вида нарушал дисциплину на уроке. Отвечал с места, не поднимая руки, перебивал учителя и учеников. Учитель его отчитывал. Ученик в силу нарушения зрения вынужден направлять взгляд в сторону при рассмотрении собеседника, на собеседника в таком случае направлена видящая часть глаза. Но такой взгляд был воспринят учителем, как выражение сомнения и подозрения. Он начинает упрекать ученика в том, что он не чувствует своей вины. Как должен поступить учитель, опишите ваши речевые действия в данной ситуации? Формулы каких этикетных групп вам понадобятся? Разыграйте ситуацию.

Оценка выполнения. Не соблюдаются гуманистические принципы профессии дефектолога, нарушаются нормы педагогической этики и деонтологии, а так же не используются формулы речевого этикета. Учитель не учитывает особенности слабовидящего ученика.

Решение:

1. Для правильной реакции нужно знать диагноз ученика и его специфические особенности в связи с данным нарушением зрения.
2. Мы советуем учителю побеседовать с ребенком, попросить его объяснить свое поведение, раскрепостить ученика.
3. Для решения ситуации мы предлагаем совершить следующие действия с применением соответствующих этикетных речевых формул из этикетных групп: «Обращение», «Просьба», «Несогласие», «Привлечение внимания», «Просьба». Тон: не обидный, не пренебрежительный, не крикливый, не злой, не сюсюкающий. Например: Дима, скажи мне, пожалуйста, что случилось? Мне кажется, что твое поведение на уроке было неправильным. А ты как думаешь? Я прошу тебя впредь так себя не вести. (Тон: не злой).

2 ситуация: На уроке математики в 4 классе С(К)ОУ III-IV вида слабовидящий ученик не может прочитать задание, которое записано учителем на доске. В силу своего зрительного нарушения, он не видит со своего места, а подойти стесняется. Учитель, опрашивая класс, не понимает, почему успешный ученик, не смог ответить на вопросы, хотя все было написано на доске. Ученик расстраивается, замыкается в себе. Как должен поступить учитель, опишите ваши речевые действия в данной ситуации? Формулы каких этикетных групп вам понадобятся? Разыграйте ситуацию.

Оценка: Не соблюдаются гуманистические принципы профессии дефектолога, нарушаются нормы педагогической этики и деонтологии, а также не используются формулы речевого этикета. Учитель не учитывает особенности слабовидящего ученика.

Решение:

1. Для правильной реакции нужно знать диагноз ученика и его специфические особенности в связи с данным нарушением зрения.
2. Мы советуем учителю побеседовать с ребенком, выяснить, почему он не смог ответить на вопросы по материалу, который хорошо усвоил при самостоятельной работе в тетради. И помочь ребенку побороть стеснение, когда ему необходимо что-либо спросить.
3. Для решения ситуации мы предлагаем совершить следующие действия с применением соответствующих этикетных речевых формул из этикетных групп: «Обращение», «Привлечение внимания», «Просьба», «Утешение», «Приглашение к действию». Тон: не обидный, не пренебрежительный, не крикливый, не злой, не сюсюкающий. Например: Дима, у меня к тебе вопрос. Скажи, пожалуйста, что тебе было непонятно в задании? Ничего страшного, давай вместе подойдем к доске и посмотрим, что на ней написано. Правильно, вот видишь, все очень просто. В следующий раз, мой дорогой, если тебе не видно, просто подойди к доске и не стоит стесняться, ничего в этом страшного нет.

3 ситуация: На уроке русского языка в 6 классе С(К)ОУ III-IV вида незрячий ученик при проверке домашнего задания делал вид, что проверяет, но на самом деле он задание не выполнил. Эта ситуация была не в первый раз. Как поступить в данной ситуации учителю? Опишите ваши речевые действия в данной ситуации? Формулы каких этикетных групп вам понадобятся? Разыграйте ситуацию.

Оценка: Здесь имеет место безразличие ученика к выполнению домашнего задания.

Решение:

1. Нужно замотивировать данного ученика, объяснить, для чего необходимо выполнять домашнее задание.
2. Мы советуем учителю, провести беседу с учеником в необходимости данного домашнего задания, замотивировать его на дальнейшее выполнение. Объяснить, что обманывать не красиво и это в первую очередь нужно ему самому.
3. Для решения ситуации мы предлагаем совершить следующие действия с применением соответствующих этикетных речевых формул из этикетных групп: «Обращение», «Несогласие», «Просьба», «Привлечение внимания», «Похвала (ободрение)». Тон: не обидный, не пренебрежительный, не крикливый, не злой, не сюсюкающий. Например: Дима, мне очень жаль, но я не могу оценить твои знания без выполненного домашнего задания. Прошу обратить твоё внимание на то, что домашнее задание дается на закрепление твоих знаний, которые тебе могут пригодиться во взрослой жизни. Выполни, пожалуйста, вот это задание, оно лично для тебя. Постарайся. Я уверена, ты с ним справишься.

4 ситуация: Незрячий ученик 6 класса С(К)ОУ III-IV вида садясь на свое место, сильно размахивал руками и нечаянно задел вазу, стоящую позади него, она упала и разбилась. Ему было стыдно за то, что из-за его неосторожности так вышло. Но при разговоре с учителем на лице ребенка была улыбка, так как он не умел выражать свое эмоциональное состояние внешними адекватными проявлениями. Учитель же посчитал, что эта ситуация доставляет ученику радость, был удивлен такой реакцией. Как поступить в данной ситуации учителю? Опишите ваши речевые действия? Формулы каких этикетных групп вам понадобятся? Разыграйте ситуацию.

Оценка: Незнание мимических особенностей слепого ребенка и неправильно оценивает поведение ученика.

Решение:

1. Для правильного реагирования нужно знать диагноз ученика и его специфические особенности в связи с данным нарушением зрения.
2. Мы советуем попросить ребенка рассказать, что произошло. Как ваза упала. Считает ли ученик себя виноватым. А затем спокойным голосом объяснить, как нужно вести себя в классе во избежание подобных неприятных ситуаций. И рассказать, что улыбка на лице ребенка помешала учителю понять его состояние.
3. Для решения ситуации мы предлагаем совершить следующие действия с применением соответствующих этикетных речевых формул из этикетных групп: «Обращение», «Просьба», «Привлечение внимания», «Утешение», Тон: не обидный, не пренебрежительный, не крикливый, не злой, не сюсюкающий. Например: Дима, расскажи, пожалуйста, что произошло. Как ты думаешь, здесь есть твоя вина? Ну, что же Дима, бывает. Мой тебе совет, будь внимательнее.

5 ситуация: Слабовидящий ученик 4 класса С(К)ОУ III-IV вида после повторного чтения задания в учебнике, затрудняется повторить условия задания, расстраивается. Как поступить в данной ситуации учителю? Опишите ваши речевые действия? Формулы каких этикетных групп вам понадобятся? Разыграйте ситуацию.

Оценка: Нарушение зрения данного ребенка повлекло за собой затруднения при чтении задания, в дальнейшем возможны трудности при выполнении задания и отказ от его выполнения.

Решение:

1. Для правильной реакции нужно знать диагноз ученика и его специфические особенности в связи с данным нарушением зрения.
2. Мы советуем попросить ребенка прочитать еще раз задание, но уже вслух, а потом вместе с ним повторить условие задания. И все это, доброжелательным, участливым тоном.
3. Для решения ситуации мы предлагаем совершить следующие действия с применением соответствующих этикетных речевых формул из этикетных групп: «Обращение», «Просьба», «Благодарность», «Похвала», «Скрытое неодобрение». Тон: не обидный, не пренебрежительный, не крикливый, не злой, не сюсюкающий. Например: Дима, будь добр, прочитай еще раз условие задания. Спасибо, хорошо. А теперь давай вместе повторим задание. Подумай, не торопись. Молодец.

6 ситуация: Слабовидящий ученик 6 класса С(К)ОУ III-IV вида невнимательно переписывает с доски, не соблюдает строки, часто ошибается. Как поступить в данной ситуации учителю? Опишите ваши речевые действия? Формулы каких этикетных групп вам понадобятся? Разыграйте ситуацию.

Оценка: Нарушение зрения повлекло за собой трудности при списывании с доски, не соблюдение строк.

Решение:

1. Для правильной реакции нужно знать диагноз ученика и его специфические особенности в связи с данным нарушением зрения.
2. Мы советуем ребенку дать личную карточку с текстом, учителю проговорить то, что пишут на доске. Если ребенок и дальше совершает ошибки, то нужно доброжелательным тоном спросить, в чем у него возникают трудности при списывании текста.
3. Для решения ситуации мы предлагаем совершить следующие действия с применением соответствующих этикетных речевых формул из этикетных групп: «Обращение», «Привлечение внимания», «Просьба», «Утешение». Тон: не обидный, не пренебрежительный, не крикливый, не злой, не сюсюкающий. Например: Дима, я даю тебе карточку, обрати внимание, что на ней написан текст, который дан на доске. Пожалуйста, скажи, какие трудности у тебя возникают при списывании текста. Не беда, сейчас мы вместе все исправим.

Круглый стол.

Цель: подведение итогов, определение значимости проведенного обучения и выявление путей использования полученных знаний и умений в профессиональной деятельности. За круглым столом обсуждается заданная проблема «Использование речевого этикета на уроке». Участники высказывают свое мнение и делятся своими впечатлениями участия в тренинге.

Таким образом, методический семинар-практикум, педагогический тренинг и круглый стол, могут быть использованы как средства формирования речевого этикета у педагогов коррекционной школы.

Литература:

1. Балакай А.Г. Словарь русского речевого этикета: ок. 6000 этикетных слов и выражений / – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 767 с.
2. Гольдин В. Е. Этикет и речь. Издательство Саратовского университета, 1978. – 110 с.
3. Десяева Н. Д., Лебедева Т. А., Ассуирова Л. В. Культура речи педагога. – М., 2003.
4. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учебное пособие. – 2-е изд., – М.: Флинта, Наука, 1999.
5. Ладыженская Т. А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения: учебное пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
6. Риторика: учебник / З.С. Смелова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская [и др.]; под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: Проспект, 2009. – 448 с.
7. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. – Воронеж, 2001.
8. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: Лингвистические и методические аспекты. 4-е изд. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 160 с.
9. Филатова И.А. Обоснование концепции деонтологической подготовки педагогов-дефектологов // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 3 – С. 112–119.

СТРУКТУРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОВРОГРАФА В. ВОСКОБОВИЧА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Абдулина Альбина Юсуповна

педагог-психолог

структурное подразделение «Служба ранней диагностики
коррекции и развития ребенка и его семьи» ГБУ ДПО «Новокуйбышевский РЦ»
Россия, г. Новокуйбышевск Самарской области

Аннотация: В статье представлен опыт применения нейропсихологического подхода на занятиях педагога-психолога при осуществлении коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, педагог-психолог, нейропсихология, нейропсихологическая коррекция.

В настоящее время обозначилась тенденция рассматривать воспитательный процесс путем сохранения психического здоровья детей с раннего возраста. Это связано с тем, что наблюдается увеличение числа детей с отклонениями в психическом развитии среди воспитанников. Объективные клинические обследования, как правило, не выявляют у этих детей грубой патологии, но уровень развития ниже возрастного.

В ранний дошкольный период процессы созревания головного мозга происходят наиболее интенсивно. Поэтому особенно важно именно в этом возрасте обеспечить полноценные условия для его развития – соответствующую стимуляцию со стороны окружающей среды, освоение и закрепление ребенком новых навыков. Нейропсихология – длительно существующая и имеющая обширную доказательную базу наука, изучающая взаимодействие мозга и психики, закономерности созревания мозговых структур. Именно нейропсихология с ее знанием основных закономерностей развития мозга позволяет выстроить развивающие занятия с учетом опоры на уже физиологически созревшие структуры и на их основе стимулировать развитие тех систем, которые находятся в сенситивном периоде.

Одной из главных проблем современного технически развитого общества является увеличение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) уже с раннего возраста. Ситуация усложняется тем, что эта неоднородная группа «пополняется» категориями детей с комплексными, сложными дефектами, среди которых самой проблематичной, с точки зрения изученности, является группа детей с расстройствами аутистического спектра.

Коррекция и развитие детей с ОВЗ – одна из актуальных проблем современной медицины, психологии и дефектологии. Данной категории детей в силу различных причин свойственны слабость замыкательной функции коры головного мозга и процессов активного внутреннего торможения, нарушения сигнальной системы.

Технология нейропсихологической коррекции связана с мозговой организацией психических процессов и в настоящее время становится все более востребованной формой помощи детям с раннего возраста. Давая уникальную возможность работы не с симптомами,

а с механизмами, вызвавшими их появление, и включая в себя когнитивные и двигательные методы, которые применяются в комплексе с учетом их взаимодополняющего влияния, позволяет предотвратить появление симптомов или скомпенсировать их на ранних стадиях и минимизировать вред, наносимый всей психической деятельности ребенка.

Любые детские игры по своей сути очень нейропсихологичны. Глобальная задача данного подхода – это «вернуть» ребенка на этап онтогенеза, где возникло нарушение, и привести нарушенную функцию к норме. Педагог-психолог в коррекционно-развивающей работе, в основном, использует двигательные, глазодвигательные, а также упражнения, направленные на развитие познавательных навыков.

В содержании нейропсихологического занятия для детей раннего дошкольного возраста входит: ритуальное музыкальное приветствие, на первых занятиях это делается с помощью родителя и педагога-психолога, далее следуют пальчиковые упражнения по тематике (по мере усвоения простых пальчиковых поз и движений в дальнейшем задания усложняются). Далее проводятся упражнения на развитие внимания, памяти, тактильных, кинестетических, пространственных функций, а также коммуникативные (либо игры на саморегуляцию) и эмоциональные упражнения. В конце занятия ритуал прощания с музыкальным сопровождением. По мере усвоения детьми раннего возраста программных элементов, закрепления навыков задания все усложняются и расширяются.

Регулярное использование психологом нейропсихологических упражнений и заданий на занятиях активизируют познавательный потенциал детей, развивают высшие психические функции.

Для обучения детей с ОВЗ является весьма эффективным использование «Веселого коврографа» В. Воскобовича. Так как данная методика позволяет аккумулировать в одном месте множество идей и решает множество образовательных задач, активизируя познавательный интерес детей, расширяя его знания, умения, навыки, обучая управлению своими эмоциями, пониманию окружающих. Коврограф является хорошим подспорьем в образовании детей с РАС, с которыми работает педагог – психолог. Часто дети данной категории самостоятельно подходят к красочно оформленному коврографу и начинают взаимодействовать с ним. Игра начинается с простого манипулирования, а затем усложняется за счет большого количества разнообразных игровых заданий и упражнений. Применение игровой технологии В.В. Воскобовича адаптируется с учетом особенностей психического развития детей раннего возраста и их индивидуальных возможностей.

Занимаясь с игровым пособием, ребенок имеет возможность всесторонне развиваться и осваивать большое количество образовательных задач (знакомиться с цветом, формой и т.д.)

Коррекционная работа с позиции индивидуально-дифференцированного подхода к детям раннего возраста, с применением игровых ситуаций постоянное и постепенное усложнение игр позволяет поддерживать детскую деятельность в зоне оптимальной трудности. В каждой игре ребенок всегда добивается какого-то результата. Весь материал является сензитивным, то есть наиболее благоприятным для восприятия детей раннего возраста, с учетом их психологических особенностей.

А для родителей детей раннего возраста даются рекомендации о создании в домашних условиях развивающей среды. Взрослым просто нужно придумать свой способ привлечь внимание чада. При работе с коврографом ребенок самостоятельно манипулирует с предметом.

Он может его отклеить, приклеить, переместить, ощупать, осмотреть. Фигурки для коврографа изготавливаются из фетра и одежной «липучкой» изображение крепится к коврографу.

Эти возможные варианты игры, дающие ребенку новые сенсорные ощущения и разнообразные, положительные эмоциональные впечатления, являются основой положительного взаимоотношения с окружающим.

Литература:

1. Коврограф Ларчик и МиниЛарчик / под. ред. Вакуленко Л.С., Воскобович В.В., Вотинова О.М. – Санкт-Петербург, 2019. – 288 с.
2. Станиславская К.С. Нейропсихологический подход в коррекционной работе педагога-психолога с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. – 2021. – № 52 (394). – С. 319-321.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР В УСЛОВИЯХ ДОУ

Алемпьева Дарья Сергеевна

воспитатель первой квалификационной категории
МБДОУ «Детский сад № 465» г. Самара

Кириченко Людмила Ивановна

учитель-логопед высшей квалификационной категории
МБДОУ «Детский сад № 465» г. Самара
Россия, г. Самара

Аннотация: В ходе модернизации образовательного процесса ИКТ средства становятся неотъемлемой частью, повышающей его эффективность. Одним из главных преимуществ использования таких средств обучения в образовании детей с нарушениями речи являются их большие возможности в разнообразии предоставляемого учебного материала.

Ключевые слова: коррекция речи, информационно-коммуникационные технологии, образовательная деятельность в логопедической группе ДОУ.

Использование ИКТ в коррекционно-педагогической работе с детьми с ОНР позволяет упростить процесс обучения для педагогов и сделать его доступным, а главное интересным и безопасным для детей, при соблюдении всех санитарно-эпидемиологических требований. С помощью информационно-коммуникативных технологий можно развить такие стороны речи как: звуковую, лексическую, грамматическую и интонационную.

ИКТ представляет собой процессы и методы взаимодействия с информацией, которые осуществляются с применением устройств вычислительной техники. Средствами осуществления современных ИТ является компьютерные и мультимедиа. Человек 80% информации получает через органы зрения, 15% информации с помощью слуха, оставшиеся 5% через осязание, обоняние и вкус. Внедрение информационных технологий позволяет перейти от объяснительно-иллюстративного способа обучения к деятельностному. Это в свою очередь является огромным потенциалом оптимизации процесса коррекции речи [2].

Для коррекции речи и формирования словарного запаса применяются следующие ИКТ: электронные презентации, просмотр видеофрагментов, документальных, художественных фильмов, мультфильмов, серия компьютерных игр. Актуальным направлением внедрения информационных технологий в работу является использование мультимедийных презентаций, интерактивных упражнений и игр, разработанных самостоятельно с помощью программы PowerPoint.

Однако эффективность работы высока в том случае, если ИКТ является составной частью заранее спланированной системы работы по коррекции и предупреждению речевых дефектов, а основная часть коррекционной работы отведена специалистам и занятия [2].

Целью внедрения в работу средств ИКТ является оптимизация коррекционного процесса и в результате формирование и развитие у детей полноценной речевой деятельности. У детей, имеющих недостатки речи, часто отмечаются различные сопутствующие отклонения в

развитии нервно-психической сферы, такие как: негативные личностные проявления, нарушения эмоционально-волевой сферы (повышенная возбудимость, расторможенность, замкнутость, негативизм). Нередко встречаются расстройства внимания и целенаправленного восприятия, а также снижение общей работоспособности.

Известно, что использование в коррекционной работе разнообразных нетрадиционных методов и приемов предотвращает утомление детей, поддерживает у детей с различной речевой патологией познавательную активность, повышает эффективность коррекционно-педагогической работы в целом.

Презентация является полифункциональным средством коррекции детской речи. В презентации решаются задачи по автоматизации звука, активизации и уточнению словаря, формированию различных грамматических категорий, развитию зрительного внимания, логического мышления. При использовании информационных технологий осуществляются принципы наглядности, разномодальности, активности и полифункциональности обучения.

Использование презентаций, компьютерных игр в совместной деятельности с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи. У детей быстрее формируются нарушенные артикуляторные навыки, сокращаются сроки коррекционной работы по введению поставленных звуков в речь, вырабатывается самоконтроль за произношением, активизируется словарный запас, совершенствуется грамматический строй речи, связная речь, психические процессы [2].

В использовании мультимедийных презентаций, игр можно выделить такие преимущества, как информационная емкость, компактность, доступность, наглядность, эмоциональная привлекательность, мобильность, многофункциональность [1].

Благодаря последовательному появлению изображений на экране, дети имеют возможность выполнять упражнения более внимательно и в полном объеме. Использование анимации и сюрпризных моментов делает коррекционный процесс интересным и выразительным. Дети получают одобрение не только от педагога, но и со стороны компьютера в виде картинок-призов, сопровождающихся звуковым оформлением [3].

Рациональное сочетание традиционных средств с применением ИКТ позволяет существенно повысить мотивацию детей к занятию и, следовательно, существенно сократить время на преодоление речевых нарушений.

Так как санитарно-гигиенические нормы строго регламентируют время, проводимое детьми перед монитором, представляется целесообразным использовать компьютерные технологии порционно: возможен показ видеопрезентаций при ознакомлении с новой лексической темой, включение в индивидуальные занятия игр по формированию речевого дыхания, развитию слухового внимания.

Очень эффективно применение программы создания презентаций MS PowerPoint при подготовке к подгрупповым и индивидуальным логопедическим занятиям по автоматизации звуков у детей с ОНР и ФФНР.

Включение в занятие презентаций позволяет добиться хороших результатов при автоматизации звуков у детей-визуалов. Анимация позволяет обыграть некоторые эпизоды. Красочные слайды, где могут быть размещены фотографии, схемы, рисунки, буквы, являются отличной наглядностью. Использование презентации повышает мотивацию и снижает такие недостатки работы, как возможный вербализм и формализм при отработке лексического

материала, особенно если личный опыт детей ограничен. Звуковые сигналы активизируют внимание всех детей и дают хорошие результаты при работе с аудиалами.

Так как в подгруппе, как правило, присутствуют дети-кинестетики, отличным стимулом является возможность самим действовать мышью. Схематичное изображение правильной артикуляции может быть помещено на каждый слайд, задания различные по сложности или объему [4].

Объемное изображение, звуковое сопровождение действий, познавательная направленность упражнений, игровая интерактивная форма подачи учебного материала способствуют повышению мотивационной готовности детей к занятиям, индивидуализации и повышению эффективности коррекционно-образовательного процесса.

Таким образом, с помощью разработанных компьютерных игр и упражнений у детей совершенствуется артикуляционная моторика, закрепляется правильное произношение автоматизируемого звука в словах, предложениях, обогащается словарь, закрепляются в речи слова-обобщения, совершенствуется грамматический строй речи, поддерживается положительная мотивация. У детей значительно сокращаются сроки по овладению полноценной речевой деятельностью, являющейся залогом успешного взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми.

Исходя из этого мы можем сделать вывод о том, что применение информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности в логопедической группе ДООУ позволит преодолеть интеллектуальную пассивность детей, даст возможность повысить эффективность коррекционно-развивающей деятельности педагога, а также является обогащающим и преобразовывающим фактором развития и обогащения не только словарного запаса, но и всех компонентов речи.

Литература:

1. Берибесова О.И. Использование цифровых образовательных ресурсов в воспитании и обучении детей дошкольного возраста // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – С. 29–33.
2. Вологодина И.В. Применение ИКТ в современном дошкольном образовании: современное состояние проблемы // Академия профессионального образования. – 2019. – № 10 (89). – С. 45–52.
3. Левина Е.В. Использование компьютерных технологий на индивидуальных коррекционно-логопедических занятиях // Логопед. – 2011. – № 3.
4. Лизунова Л.Р. Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста. – Пермь, 2007.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ

Алемпьева Дарья Сергеевна

воспитатель первой квалификационной категории
МБДОУ «Детский сад № 465» г. Самара

Кириченко Людмила Ивановна

учитель-логопед высшей квалификационной категории
МБДОУ «Детский сад № 465» г. Самара
Россия, г. Самара

Аннотация: В статье описывается опыт формирования просодической стороны речи у детей с Общим недоразвитием речи посредством логоритмического воздействия.

Ключевые слова: просодическая сторона речи, Общее недоразвитие речи (ОНР), логоритмическое воздействие, дизартрия.

Нарушение речи – достаточно распространенное явление не только среди детей, но и среди взрослых. Причины возникновения этих нарушений и их виды весьма разнообразны. Наиболее сложными являются органические нарушения, в частности ОНР, осложненное стертой формой дизартрии. У таких детей присутствуют не только в той или иной степени нарушение звукопроизношения, лексики, грамматики, фонематических процессов, но и мелодико-интонационные расстройства, обусловленные парезами мышц языка, губ, мягкого неба, голосовых связок, гортани, нарушением их мышечного тонуса и ограничением и ограничением их подвижности. В результате у ребенка начинает страдать просодическая сторона речи, то есть сила голоса, его тембр и выразительность. Нарушение голоса характеризуется его слабостью, хрипловатостью, монотонностью, сдавленностью, назализованностью. Они влияют на разборчивость, внятность, эмоциональную выразительность и семантическую структуру речи. Все эти проблемы, если их не исправить в детском возрасте, вызывают трудности общения с окружающими, а в дальнейшем влекут за собой определенные изменения личности в цепи развития «ребенок – подросток – взрослый», то есть ведут к возникновению у детей закомплексованности, мешая им учиться и в полной мере раскрыть свои природные способности и интеллектуальные возможности. Основная цель в работе с такими детьми – сформировать их речь яркой, выразительной, эмоциональной.

В коррекционной работе с такими детьми нужно использовать такую методику, которая поможет разрешить указанные проблемы и не перегрузить детский организм. Такой комплексный подход имеется в методике логоритмического воздействия Г.А. Волковой. Данная методика помогает реализовать образовательные, коррекционные, а также развивающие программы в работе с детьми, имеющими речевую патологию. Опираясь на нее, составлена система музыкально-двигательных, речедвигательных и музыкально-речевых игр и упражнений.

Основной принцип построения этой системы – взаимосвязь музыки, движения и слова. Именно музыка помогает детям на занятиях изображать живой и неживой мир с помощью

своих мышечно-двигательных ощущений. Эти ощущения дети начинают отображать с помощью слов, что очень важно для детей с ОНР.

Следующий принцип – включение в логоритмические средства речевого материала в самых разнообразных формах (тексты песен, хороводы, драматизации, инсценировки, потешки, музыкальные подвижные игры, считалки).

Важным принципом является дифференцированная направленность приемов логоритмической работы. Анализ недостатков произвольных движений и речи дошкольников - дизартриков показал, что группу детей необходимо условно разделить на две основные подгруппы:

- дети с паретической формой дизартрического нарушения;
- дети со спастической формой дизартрического нарушения.

Для занятий мы подбираем музыкально-ритмический материал с учетом характера речедвигательного и общедвигательного нарушений.

Так, для неловких, дискоординированных детей (с явлениями паретичности) мы стараемся подбирать такие игры и музыкальное сопровождение к ним, которые бы стимулировали их, ободряли (с четко выраженными ритмическими фразами).

Для детей со спастическими явлениями подбираем спокойные игры и музыку, способствующие расслаблению (журчание воды, шум ветерка, дождя и т.д.).

И, конечно же, мы соблюдаем принцип последовательности. Для этого проводим все логоритмическое воздействие проводим поэтапно.

Для того, чтобы успешнее реализовать наши цели, мы составили единое перспективное планирование логопеда, музыкального руководителя и воспитателя.

Практически на каждом занятии мы используем игры и упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции как неотъемлемой части развития просодии речи. Разработан целый комплекс артикуляционной гимнастики, которая проводится в нетрадиционной форме - с применением точечного самомассажа и элементами биоэнергопластики, когда соединяются движения органов артикуляции и кистей рук. С помощью этих упражнений биоэнергия равномерно распределяется в организме ребенка. В результате развиваются естественные произвольные движения, закрепляются тонкие дифференцированные движения артикуляционного аппарата. Ценность такой артикуляционной гимнастики состоит в том, что ее можно включать в различные подвижные игры с пением, игры-драматизации, потешки, физминутки.

Комплекс дыхательных упражнений направлен на формирование глубокого вдоха и диафрагмально – реберного дыхания, так как у многих детей дыхание ключичное, поверхностное. Выполняется в игровой форме и сочетается с движениями рук, ног, туловища, головы и одновременно включается речевой материал, который произносится на выдохе. Сначала это гласные и согласные звуки, которые произносятся изолированно. Потом сочетания этих звуков, характеризующие звукоподражания животных, птиц, людей и неживых предметов.

Эти движения как бы усиливают речевой вдох и выдох. В целом эта дыхательная гимнастика насыщает организм ребенка кислородом и укрепляет иммунную и нервную систему. Некоторые упражнения дети придумывают сами и с удовольствием их выполняют.

Например, «Птичка» – делать вдох носом с одновременным поднятием рук, на выдохе произносить «фр-р-р», «гр-р-р».

Эти упражнения учат управлять своими движениями. С самых первых занятий дети учатся чувствовать мышечно-двигательные ощущения и передавать их словами. Работа в этом направлении начинается с руки ребенка, когда ему предлагается представить, что он сжимает твердые и мягкие, холодные и теплые предметы, чувствуя напряженное и ненапряженное состояние мышц пальцев. Потом включаются игры-превращения, которые учат детей чувствовать состояние мышц отдельных частей тела (ног, рук, головы, шеи, плеч), а так же всего тела в целом и сравнивать их. В результате дети начинают изображать сначала различные явления живой природы (холодный и теплый ветер, солнечные лучики, распускающиеся и замерзшие деревья, крылья птиц, плеск волн и т.д.), а потом и неживые предметы (куклу, самолет и т.д.)

В процессе этой работы очень активно начинает обогащаться словарь, что немаловажно для детей с ОНР. Образы-представления постепенно переходят в образы-понятия, смысл слов постигается за счет образования связей между образами предметов, явлений и словами, их обозначающими.

Практически на каждом занятии мы используем динамические упражнения, включающие различные виды ходьбы, бега и маршировки со словесным и музыкальным сопровождением.

Эти упражнения учат первоначальным навыкам ходьбы по кругу, парами, группой, обходить различные предметы, не сталкиваться во время встречной ходьбы, соблюдать одинаковые расстояния между идущими, а также строить шеренги, линейки, колонны. У детей с нарушениями речи отмечается отставание в координации движений во время ходьбы. Они широко расставляют ноги, шаркают ими, наблюдается неустойчивость при ходьбе, замедленность движений. Ходьбу, маршировку, бег, сочетающиеся со словом и музыкой, включаем в каждое занятие. Данные упражнения дают установку на разнообразный темп движения и речи, поэтому следует направлять внимание на руководящую роль музыки. Для того, чтобы включать эти упражнения в ход занятия, мы используем различные занимательные сюжеты: «Заводные игрушки», «Веселый Зоосад», «Лесная зверобика» и т.д. Они дают возможность превратиться в разных персонажей и быть похожими на них, продемонстрировав данные физические упражнения.

Все движения дети выполняют под выразительный поэтический текст использованием подобранной музыки или без нее.

Большое внимание уделяется работе над выразительностью движений, развитием мимики и пантомимики, которые в логоритмическом воспитании являются средствами невербального общения, развитием координации движений. Это могут быть попеременные движения рук и ног на месте, с продвижением в стороны, вперед- упражнения «Ходим как пингвины (как лисы, волки, как медведи, гуси, цапли, жуки). В процессе упражнений на развитие чувства темпа семантическое поле ядерного слова обогащается наречиями в начальной форме (быстро-медленно), в сравнительной степени (быстрее, медленнее, очень быстро, очень медленно), при этом создаются благоприятные условия для работы над синонимами, антонимами, синонимическими, антонимическими рядами, над словосочетаниями, предложениями.

Музыка, являющаяся основой всех коррекционно-воспитательных мероприятий, помогает наполнить разнообразным содержанием двигательную деятельность детей, стимулирует

развитие речи, а значит, способствует воспитанию уверенного в себе ребенка – чувствующего, активного, говорящего.

Большое значение придается совершенствованию координации движений с музыкой. Необходимо добиваться точного совпадения начала движения с началом музыки. А также воспитывать понимание устремленности музыкальной фразы к завершению – к тонике – и добиваться четкого окончания движения с окончанием музыки. Дети должны уметь изменять характер движений с изменением динамических оттенков музыки, своевременно отразить в движении смену музыкальных темпов. Все это способствует преодолению у детей характерных для них недостатков внимания. Развивается наблюдательность, скорость реакции.

Ее главная цель – научить ребенка справляться с жизненными трудностями, а в основе – развитие умения управлять своим воображением. По сути, психогимнастика – это метод самовоздействия на организм. Психика управляет движениями, а целенаправленные движения, влияя на центральную и вегетативную нервную систему, воспитывают навыки, необходимые для устойчивого поведения в необычных условиях, а иногда в экстремальных ситуациях.

Базовой для речи является слоговая структура слова, которая у детей с ОНР грубо нарушена. Отмечаются элизии, персеверации, контаминации, перестановки слогов, добавления слогаобразующих гласных.

Работе по коррекции слоговой структуры слова предшествует работа по развитию слухового восприятия. Необходимо привлечь детей к различному звучанию слов, слогов, составу слов, ритмической структуре. А.К. Маркова выделяет ряд подготовительных упражнений. Которые направлены на развитие слухоречевого ритма. Эти упражнения развивают и обостряют слуховое внимание, делают ребенка более восприимчивым к ошибкам произношения.

Ритм организует двигательную деятельность человека. В образовании и развитии чувства ритма участвует все тело. Выполнение ритмических упражнений способствует саморегулированию и развитию движений. Ритм регулирует слово. Руководит как темпом, так и динамическими особенностями речи. Воспроизведение детьми различных ритмов помогает им в овладении слоговой структуры самых разнообразных слов.

Темп устной речи играет важную роль в реализации процесса общения. Для разговорной речи характерно произношение пяти-шести слов в секунду. Отклонения от общепринятого темпового диапазона могут привести к снижению внятности речи. У дошкольников с ОНР может отмечаться замедленный, средний и быстрый темпы речи.

Большое значение для нормализации темпа имеет выполнение специальных двигательных упражнений с использованием слухового контроля. Коррекция темпа движения помогает сформировать нормальный речевой темп, а правильный темп произношения благотворно сказывается на координации общих движений.

Пение – сложный процесс звукообразования, в котором важна координация слуха и голоса, т.е. взаимодействие певческой интонации, слухового и мышечного ощущений. Ребенок не просто переживает, вспоминая музыкальное звучание, но всегда поет эти звуки про себя с мышечным напряжением.

Пение и движение на фоне музыки оказывают положительное воздействие на детей с речевой патологией. Тексты песен должны стимулировать интерес поющих, делать богаче их

музыкальные переживания. В таком психологическом состоянии уменьшаются отрицательные комплексы, а благодаря этому легче преодолеваются речевые нарушения.

Тестовыми играми по развитию просодии я считаю игры-драматизации, которые включаются на более поздних этапах обучения.

Дети с помощью пантомимики, выразительной речи передают образ своего героя. Движения побуждают детей превращаться в настоящих артистов. Занятия проходят на эмоциональном подъеме.

Таким образом, система этих упражнений и игр дает возможность ребенку с различными психологическими особенностями. Эта методика носит здоровьесберегающий характер, так как включает систему упражнений по укреплению мышечного тонуса, нервной системы, формированию осанки, развитию дыхания. А хорошая осанка и правильное дыхание – залог здоровья каждого человека. Данная методика полезна не только педагогам коррекционных групп, но и родителям.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Анфиногентова Анастасия Вячеславовна

педагог-психолог

СП ГБОУ №8 им. С.П. Алексеева детский сад № 4

Россия, г. Отрадный Самарской области

Аннотация: В настоящее время детский аутизм стал достаточно распространенным явлением. Дети с РАС этим особым нарушением психического развития испытывают огромные трудности во взаимодействии с другими детьми, родными, взрослыми, в общении и социальной адаптации и требуют постоянной специальной помощи и поддержки. Детям этим особым нарушением психического развития присущи разнообразные страхи, неадекватность поведения, негативизм, агрессивность, уход от общения даже с близкими людьми, отсутствие интереса и понимания окружающего мира.

Ключевые слова: Дети с расстройствами аутистического спектра, технологии.

Для детей со сложным дефектом необходимо использовать разнообразные технологии, которые позволяют справляться с трудностями взаимодействия, как педагогам, так и детям [1, с. 57].

Игровые технологии

Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательными возможностями. В том состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде.

Игра – это важное средство развития и коррекции познавательной, эмоционально-волевой и коммуникативной сферы ребенка. Она обеспечивает мотивацию участия в деятельности за счет ее большой привлекательности для детей. Игра относится к технологии прямого воздействия на ребенка и направлена на развитие, на исправление имеющихся нарушений, а также на использование компенсаторных возможностей. В нашей работе были использованы следующие виды игр: стереотипные игры, сенсорные игры, терапевтические игры, дидактические игры.

Технология сказкотерапии

Сказкотерапия – это процесс переноса сказочных смыслов в реальность, процесс активизации ресурсов, потенциала личности. В основе метода сказкотерапии лежит феномен мифа, сказки, притчи, метафор, которые достаточно успешно можно иллюстрировать с помощью бытовых предметов, игрушек, конструктора ЛЕГО и т.д.

Проигрывание эпизодов сказки, с участием созданных ребенком персонажей дает возможность ему прочувствовать удовольствие от творчества, «сыграть» эмоционально-значимые ситуации своего творения.

Технологии театрализованно-игровой деятельности

Театрализованно-игровая деятельность – это обобщенное понятие, включающее в себя разные виды театрализованных игр, организуемые совместно со взрослым или самостоятельно детьми.

Своеобразие театрализованно-игровой деятельности проявляется в сочетании как зачатков ролевой игры, так и зачатков театрального искусства.

Театрализованные игры сохраняют все типичные признаки ролевых игр: содержание, творческий замысел, роль, сюжет, ролевые и организационные действия и отношения. В отличие от сюжетно-ролевых игр, театрализованные игры развиваются по заранее подготовленному сценарию или литературному сюжету (сказок, стихов, рассказов). Вследствие того, что в театрализованных играх готовый сюжет как бы ведет за собой действие игры, они используются в обучении дошкольников с проблемами в качестве пропедевтического этапа в формировании навыков сюжетно-ролевой игры, где детям необходимо создавать собственный замысел, воображаемую ситуацию на основе своего опыта и представлений об окружающем.

Технологии психогимнастики

Психогимнастика – это курс специальных занятий (этюдов, упражнений и игр), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (как ее познавательной, так и эмоционально-личностной сферы).

На занятиях психогимнастикой дети обучаются азбуке выражения эмоций – выразительным движениям.

Во время занятий психогимнастикой в основном используется бессловесный материал, хотя словесное выражение детьми своих чувств поощряется ведущим. Ведь назвать – значит более или менее понять.

Имитация детьми различных эмоциональных состояний имеет психопрофилактический характер.

К вспомогательным средствам общения, используемым на психогимнастике, относят рисование и музыку [2, с. 87].

Технологии здоровьесбережения

Здоровьесберегающие технологии обеспечивают на основе личностно-ориентированного подхода, через личностно-развивающие ситуации, условия, благодаря которым учащиеся учатся жить вместе и эффективно взаимодействовать. Эти технологии делятся на две большие группы:

- технология обеспечения безопасности жизнедеятельности (соблюдение правил ТБ на уроках и переменах);
- здоровьесберегающие образовательные технологии.

Здоровьесберегающие образовательные технологии – это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни.

Информационно-коммуникативные технологии

Современные информационно – коммуникативные технологии предоставляют огромное количество средств, которые могут заинтересовать ребенка и способствовать качественному формированию учебных, коммуникативных навыков, расширять кругозор, мотивировать на познание нового.

Активное познание и усвоение предметного содержания у детей с РАС затруднено. Решить предметные задачи, а именно сформировать представления, которые помогают осмыслению того, что ребенок познает, традиционными средствами на занятиях очень сложно.

Логично предположить, что для преодоления психологических барьеров необходим посредник, который компенсировал бы возникающие трудности, вызывал интерес и снимал эмоциональное напряжение. Для детей с аутизмом таким посредником вполне может быть компьютер, который не создает пресыщенности в контактах, позволяет снять страхи, повысить самооценку, создает положительную мотивацию, делает информацию доступной, а восприятие целостным [3, с. 57].

Литература:

1. Лебединская К.С, Никольская О.С, Баенская Е.Р. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. – М.: Просвещение, 1989.
2. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – 3-е изд. – М.: Теревинф, 2005.
3. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теровипф, 2004. – 136 с.

МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОЦЕССЕ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РЕБЕНКУ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Апанасова Оксана Владимировна

учитель-дефектолог

ГКУ СО «ЦДиКСО» Похвистневское отделение,

Россия, г. Похвистнево Самарской области

Аннотация: В статье рассматривается Межведомственное взаимодействие организаций, оказывающих услуги в области ранней помощи, с организациями образования, здравоохранения, социальной защиты населения, на примере отдельной территории. Данная модель межведомственного взаимодействия организаций обеспечивает необходимые общие условия для устойчивого функционирования системы ранней помощи и является частью базовой регионально-муниципальной модели ранней помощи.

Ключевые слова: дети раннего возраста, межведомственное взаимодействие, раннее выявление отклонений в развитии.

Рост количества детей с проблемами в развитии, является одной из самых тревожных тенденций нынешнего времени. В связи с этим возникает потребность в организации работы по сохранению, укреплению и восстановлению здоровья детей.

Как показывает практика, чем раньше удастся выявить проблемы в развитии ребенка, тем эффективнее будет работа по их преодолению и профилактике инвалидности. Основная цель и задача ранней помощи – формирование у детей полноценных навыков, позволяющих им, впоследствии, социализироваться в обществе.

Раннее детство наиболее сенситивный этап с точки зрения социального, психолого-педагогического воздействия, так как вмешательство на более позднем этапе потребует уже коррекции, а это сложный и менее эффективный процесс.

Все дети раннего возраста должны воспитываться в условиях безопасности и заботы, чтобы дети могли вырасти здоровыми, умными и защищенными. Обеспечение должного ухода и воспитания за малолетними детьми должно осуществляться как в рамках семьи, так и в специально разработанных программах [1].

Организация услуг ранней помощи детям и их семьям в ГКУ СО «ЦДиКСО» Похвистневское отделение (Отделение), берет начало с 2002 года. На основании приказа о межведомственном взаимодействии Отделения с ЦРБГР, построена работа, нацеленная на раннее выявление отклонений в моторных, познавательных, языковых, социальных областях развития ребенка и их профилактика. Данное взаимодействие подразумевает два направления работы.

Первое направление – консультативный прием специалистов Отделения на базе детского поликлинического отделения ЦРБГР и приписных ФАП. Врачи-педиатры выявляли детей с проблемами в развитии и рекомендовали родителям консультации психолога, дефектолога и

логопеда, проводящих прием в «День здорового ребенка» на базе детского поликлинического отделения.

В силу удаленности от районного центра, на территорию приписных ФАП мог обратиться любой родитель, имеющий детей не только раннего возраста, для получения консультации специалистов по интересующим вопросам.

Второе направление – обследование детей на ПМПК на базе Отделения, в рамках профилактических осмотров перед поступлением в дошкольное учреждение.

Охват детей раннего возраста, поступающих в ДОУ и прошедших ПМПК составлял 80% от общего количества поступающих в ДОУ на территории г. Похвистнево. Тем самым позволив нуждающимся детям получать необходимую квалифицированную помощь специалистов отделения и обеспечить индивидуальный педагогический подход к каждому ребенку, на базе ДОУ с момента поступления.

Организация межведомственного взаимодействия с образовательными учреждениями основана на заключении договора о взаимодействии. Территория обслуживания ГКУ СО «ЦДиКСО» Похвистневское отделение – северо-восток Самарской области, на территории которого в сфере образования функционируют группы оказывающие услуги ранней помощи. Отделение тесно сотрудничает с СП «Детский сад Журавушка» ГБОУ СОШ № 1 города Похвистнево, на базе которого с 2004 года функционирует группа ранней помощи.

Специалисты Отделения в рамках заседания ПМПК выявляют нуждающихся в получении услуг ранней помощи и определяют ребенка раннего возраста к категории детей с ограниченными возможностями здоровья, что подтверждено заключением ПМПК.

Следующая встреча специалистов Отделения с ребенком, с целью мониторинга выполнения рекомендаций, происходит после оказания психолого-педагогической помощи в рамках специально организованной непосредственно образовательной деятельности. Наибольшая часть детей, имеющих проблемы в развитии, показывают положительную динамику. Детям, показавшим минимальную динамику развития, специалисты ПМПК пролонгируют рекомендации.

Взаимосвязь со специалистами учреждения осуществляется в рамках информационно-просветительской деятельности: конференции, семинары, форумы и т.д.

Взаимодействие с родителями неорганизованных детей раннего возраста осуществляется в процессе реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Лучики» на базе ГКУ СО «ЦДиКСО» Похвистневское отделение. Родители являются непосредственными участниками занятий, предусмотренных учебным планом.

Первое знакомство специалистов учреждения с семьей проходит путем телефонного интервьюирования, когда определяется – соответствуют ли возможности учреждения запросам семьи; если нет, то семья направляется в ту организацию, которая способна это сделать.

Большое внимание в каждом случае уделяется ближайшему окружению – родителям, законным представителям. На занятиях включаются взрослые в коррекционно-педагогический процесс, после которого родители получают консультации по интересующим вопросам.

Если родители не могут посещать учреждение по какой-либо причине, функционирует дистанционное обучение, где по телефону, а также по электронной почте они получают консультации специалистов для самостоятельной работы с ребенком в домашних условиях.

В таблице 1 представлена схема межведомственного взаимодействия Государственного бюджетного учреждения Самарской области «Центр диагностики и консультирования Самарской области» Похвистневское отделение, в процессе оказания психолого-педагогической помощи детям раннего возраста.

Таблица 1



Осуществляя межведомственный принцип взаимодействия, специалисты учреждения обеспечивают наиболее полную интеграцию детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в социум через оказание специальной квалифицированной помощи ребенку и его семье. Организация такого взаимодействия помогает детям без тревог адаптироваться к условиям дошкольного учреждения.

Литература:

1. Дакарские рамки действий «Образование для всех», принятые на Всемирном Форуме по образованию, Сенегал (26-28 апреля 2000).
2. Организация деятельности Службы ранней помощи в структуре дошкольного образовательного учреждения. Из опыта работы / Авторы Сазонова С.Н. (Введение, Глава 1, 2, Приложения), Сазонова С.Н., Пинюгина Е.В., Киселева О.Н. (Глава 2, Приложения) / Муниципальное дошкольное образовательное учреждение центр развития ребенка – детский сад «Центр коррекции речи». – Новокуйбышевск, 2004. – 60 с.

РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ПРОБЛЕМ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЦЕЛЬЮ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЯЖЕЛЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ

Артеменко Ирина Георгиевна

учитель-логопед

Государственное казенное учреждение Самарской области

«Центр диагностики и консультирования

Самарской области» Новокуйбышевское отделение

Россия, г. Новокуйбышевск Самарской области

Аннотация: В статье дается понятие тяжелые нарушения речи, которые влекут за собой трудности в обучении; диагностика и коррекция нарушений речи в раннем возрасте, пропедевтика тяжелых нарушений речи; междисциплинарный подход к решению проблем в когнитивном и речевом развитии; логопед ранней помощи.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, пропедевтика, междисциплинарный подход, логопед ранней помощи.

Ребенок не рождается со сложившейся речью. Речь начинает формироваться только тогда, когда определенного уровня достигли: головной мозг, слух, артикуляционный аппарат. В последние годы отмечается рост числа детей, родившихся с признаками перинатального поражения центральной нервной системы. Что приводит к увеличению количества неговорящих и плохоговорящих детей. Эти дети составляют потенциальную группу риска по формированию тяжелых нарушений речи. Обобщающий термин тяжелые нарушения речи используется для обозначения отклонений от речевой нормы в данной языковой среде, полностью или частично препятствующих речевому общению и ограничивающих возможности социальной адаптации ребенка. По статистическим данным различных источников (учреждения здравоохранения, образовательные организации, служба социальной помощи) число речевых расстройств неуклонно растет. Дети, имеющие отклонения в речевом развитии, попадают на коррекционные занятия к учителю-логопеду в дошкольных образовательных учреждениях после 5-ти лет. По заключению психолого-медико-педагогической комиссии (далее ПМПК), выставляется заключение: нарушения речи (различной степени выраженности), и ребенок зачисляется в логопедическую группу или на логопункт.

В Новокуйбышевском отделении ГКУ СО «ЦДиК СО» работаю учителем-логопедом, оказываю услуги детям в возрасте от 0 до 18 лет и их родителям (или лицам их замещающим). Моя деятельность укладывается в рамки социально-педагогических услуг:

1. Социально-педагогическое консультирование.
2. Социально-педагогическая диагностика.
3. Педагогическая коррекция.

По статистике 70% детей нуждаются в логопедической коррекции. Речевое развитие почти половины этих детей относится к сложным случаям. Результаты, проведенного мною, анализа речевых нарушений показали, что, если с неговорящим (или имеющим выраженные речевые нарушения) ребенком в раннем возрасте не занимались, до 50% этих детей придут к логопеду в младшем школьном возрасте для определения уровня развития речи. На индивидуальную консультацию логопеда или обследование на ПМПК чаще всего обращаются

учащиеся 2-3 классов, когда диагностируются нарушения не только устной речи, но и нарушения чтения и письма. Проводя данное обследование, обратила внимание, что в 20% случаев чтение и письмо формируется по неблагоприятному типу, а в 3% - навыки вовсе не формируются. Отмечаются сложные сочетанные дефекты, которые усугубляются проблемами со здоровьем. Возникают трудности при освоении программного материала, вследствие недоразвития головного мозга современных детей. Коррекционная работа будет длительная, ребенку нужно приложить значительные усилия для достижения положительного результата.

Если же с ребенком занимались в раннем детстве, адаптация к школе может «спровоцировать» речевые нарушения. Но при своевременном обращении к логопеду в 70% случаев возникшие проблемы исправляются за непродолжительный коррекционный период.

Для оказания эффективной логопедической и психологической помощи необходимо своевременно выявить имеющиеся у ребенка нарушения. Ответственность за дальнейшее исправление и минимизацию возникших трудностей в обучении разделяют между собой специалисты и родители. Только совместно можно достичь положительных результатов и помочь ребенку.

В рамках проведения учителем-логопедом индивидуальной консультации возможно более тщательное и детальное изучение ребенка «с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ), а также использование многообразия диагностических методик. Для уточнения логопедического заключения и разработки индивидуального коррекционного маршрута ребенка необходимо умение выстроить стратегию работы. На помощь логопеду приходят современные нейropsychологические методы коррекции. Речь – это высшая психическая функция, которая является основным средством выражения мысли. Нейropsychология изучает зоны мозга, отвечающие за ту или иную психическую функцию, при чтении или письме. Мозг детей с органическими поражениями, сначала необходимо «починить» с помощью медицины и нейropsychологии, а потом логопед «наполнит» его.

Если своевременно не скорректировать имеющиеся нарушения, то клубок проблем нарастает. В результате упускается самый значимый для речевого развития возраст (сензитивный период).

Раннее предупреждение, диагностика и коррекция речевых нарушений – одна из актуальных проблем. Правильная речь является одной из важнейших предпосылок социальной адаптации и дальнейшего полноценного развития ребенка. Решение проблем здоровья детей, в этот период жизни носит внутрисемейный характер. Основным результатом взаимодействия междисциплинарных специалистов в работе с семьей должна стать достаточная компетентность родителей растить здоровых детей.

Учитель-логопед решает задачи ранней помощи семье и детям в рамках поддержки, обучения родителей с детьми раннего возраста по развивающей программе «КРОХА», реализуемая в условиях Новокуйбышевского отделения ГКУ СО «ЦДиК СО».

Основные цели программы:

- заложить основы игровой, познавательной и речевой деятельности;
- обеспечить своевременное сенсорное развитие;
- правильно определить пути, способы сохранения, укрепления здоровья ребенка;
- воспитать у детей соответствующие их возрастным возможностям умения и культурно-гигиенические навыки;
- подготовить малыша к посещению дошкольных учреждений и обеспечить ему легкую адаптацию к новым условиям.

Данная программа реализуется в клубе «КРОХА». Группы для занятий комплектуются по возрасту, с учетом особенностей развития ребенка (или ребенка с ОВЗ). На занятиях с детьми от 6-9 месяцев до 3 лет применяются авторские разработки по речевому и нервно-психическому развитию. Занятия проводятся индивидуально и в группе. Родитель – активный участник развивающего и коррекционного процессов. Во время занятий родители знакомятся с приемами и методами, методиками развития, играми и игрушками, позволяющими стимулировать речевое и познавательное развитие (восприятие, память, внимание, мышление), развитие общей и мелкой моторики, эмоциональное и социальное развитие ребенка.

На занятиях логопедом используются элементы самомассажа, логопедический массаж, артикуляционная и дыхательная гимнастика для малышей. А так же пальчиковая гимнастика, игры с сенсорными стимулами, методика «МНУШИ», кинезиотейпирование по исправлению артикуляционной и мелкой моторики, дидактические игры и игрушки, сделанные руками родителей для обыгрывания и сопровождения их речью. Примерно 40% используемых игрушек сделано руками родителей, что подчеркивает доступность и возможность развивающего и коррекционного процесса в привычной для ребенка домашней обстановке.

В настоящее время интенсивно развивается логопедия раннего возраста: изучаются особенности доречевого развития детей с органическим поражением центральной нервной системы, определяются критерии ранней диагностики и прогноза речевых нарушений, разрабатываются приемы и методы превентивной (предупреждающей развитие дефекта) логопедии.

Подводя итоги работы клуба «КРОХА» и по данным наблюдений междисциплинарных специалистов нашего центра, дети посещающие занятия обращаются на консультацию в дошкольном и младшем школьном возрасте по проблемам когнитивного и речевого развития значительно реже, лишь в 23% случаев.

Грамотно организованная ранняя диагностика и коррекция способны предупредить появление вторичных отклонений в развитии. Занятия помогают более прочному закреплению умений и навыков, что является хорошей основой для последующего формирования речи. Развитие коммуникативной функции является важной задачей, что предполагает совершенствование понимания ребенком речи окружающих людей и овладение им активной речью.

Многолетняя практика работы учителем-логопедом показала, что выявление и коррекция речевых нарушений в раннем возрасте – это залог успешного усвоения программного материала в школе. Овладение грамотной устной речью, отсутствие нарушений чтения и письма, вот результат совместной работы логопеда и родителей по программе «КРОХА».

Литература

1. Асеева И.И. Серия: Первые шаги. – Санкт-Петербург, «Литера», 2023.
2. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. «Воспитание сенсорной культуры ребенка», – М.: «Просвещение», 1988.
3. Воспитание и обучение детей раннего возраста / под ред. Павловой Л.Н., – М.: «Просвещение», 1986.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека, – М.; Эксмо, 2005.
5. Кроха. Пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до трех лет / Г.Г. Григорьева, Н.П. Кочеткова, Д.В. Сергеева [и др.]. – М.: Просвещение, 2001.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Баранова Елена Борисовна

учитель-логопед

СП «Детский сад Ладушки»,

ГБОУ гимназия № 1 г. Новокуйбышевска

Россия, г. Новокуйбышевск Самарской области

Аннотация: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников возможно с применением различных приемов. Музыка помогает учителям-логопедам в решении коррекционных задач по развитию слухового восприятия, лексико-грамматического строя, связной речи, а также способствует повышению мотивации воспитанников на логопедических занятиях.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, музыка, учитель-логопед, коррекционная работа.

Коррекция общего недоразвития речи – длительный и сложный процесс, требующий применения разнообразных приемов, средств, форм организации образовательной деятельности. Решать коррекционные задачи, обогащать представления детей, вызывать у детей интерес к выполнению заданий часто помогает использование музыки на логопедических занятиях.

Музыка может помочь учителям-логопедам в решении задач в различных направлениях коррекции устной речи:

- развитие восприятия неречевых звуков;
- развитие лексико-грамматического строя;
- развитие связной речи.

Развитие восприятия неречевых звуков

Работе по формированию фонематического восприятия у детей с тяжелыми нарушениями речи предшествует этап по развитию способности к различению неречевых звуков. Учитель-логопед предлагает детям слушать, запоминать и узнавать звучание различных неречевых звуков, среди которых большое внимание уделяется узнаванию звучания музыкальных инструментов (музыкальных игрушек): барабан, дудка, бубен, колокольчик и т.п. Для этого могут быть использованы и звуки музыкальных инструментов (аудиофайлы, звуки программы SMART Notebook 11), которые необходимо соотнести с соответствующим изображением.

У детей формируется понимание громкого – тихого звука, длительного – краткого (быстрого) звучания, умение воспроизводить простой заданный педагогом ритм с помощью музыкального инструмента.

Развитие лексико-грамматического строя речи

Использование музыки при выполнении заданий на развитие словаря и грамматического строя речи всегда вызывает большой интерес у воспитанников. Так, с целью обогащения словаря по теме «Перелетные птицы», можно предложить детям послушать произведение П.И. Чайковского «Март. Песня жаворонка», а затем попросить сказать, какая была музыка, и каким представляется им жаворонок.

По теме «Животные» дети отгадывают музыкальные загадки: необходимо прослушать музыкальные фрагменты из произведения К. Сен-Санса «Карнавал животных» («Кенгуру», «Королевский марш львов», «Слон») и выбрать из ряда представленных на картинках животных то, кому соответствует музыка.

Для того, чтобы детям было легче сделать выбор, учитель-логопед уточняет характер музыки, соотнося музыкальные впечатления с особенностями того или иного животного. Тем самым проводится работа по пополнению словаря глаголов, прилагательных, наречий. Прослушивание данных музыкальных произведений оказывает значительную помощь в формировании у детей представлений о характере, повадках животных, которые в ряде случаев без музыки детям было бы сложно представить.

Например, когда мы слушаем музыку К. Сен-Санса «Королевский марш львов» мы действительно, как будто бы видим, как гордой, важной походкой появляются львы. Музыкальное произведение К. Сен-Санса «Кенгуру» позволяет детям представить быстрые, суетливые прыжки кенгуру, а запись К. Сен-Санса «Слон» передает противоположные особенности в повадках слона – спокойствие, неторопливость. Мелодия П. Мориа «В мире животных» в сопровождении презентации помогает дополнить у детей впечатления об особенностях животных, представить разнообразие мира животных.

При знакомстве детей с некоторыми темами может быть использовано прослушивание песен (или их фрагментов). Для обогащения представлений, словаря детей по теме «Масленица» можно предложить детям прослушать фрагмент песни «Прощай, масленица», по теме «Цветы» песню Ю. Антонова «Не рвите цветы».

Развитие связной речи

С детьми 6-7 лет возможно составление рассказа по музыкальным впечатлениям на основе прослушанного произведения. По теме «Весна» детям предлагается прослушать отрывок из альбома П.И. Чайковского «Времена года» («Апрель») [1, с. 160]. Затем проводится беседа о том, какая мелодия была вначале, какой мелодия стала далее, что представляли дети, слушая данную музыку.

В этом случае решается важная коррекционная задача – развитие умения вести диалог, грамматически верно строить фразу. После беседы предлагаем детям отобразить свои впечатления в рисунке по теме «Весна», а затем составить рассказ по данной теме с опорой на свой рисунок. В качестве предварительной работы к данному занятию желательно прослушать с детьми весенние звуки: капли, ручья, дождя.

Таким образом, включение учителем-логопедом заданий с использованием музыки в коррекционно-образовательный процесс позволяет не только повысить мотивацию у воспитанников к выполнению заданий, но и решать коррекционные задачи с учетом возраста и уровня развития речи воспитанников.

Литература:

1. Черкасова Е.Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция): Учебное пособие для студентов педагогических университетов по специальности «Дефектология». – М.: АРКТИ, 2003. 192 с.

СРЕДСТВА АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Белякова Ирина Юрьевна

учитель-логопед высшей квалификационной категории

ГКУ СО «РЦДиПОВ «Журавушка»

Россия, г. Самара

Аннотация: Международная Конвенция о правах инвалидов, Федеральное законодательство России декларируют право детей и взрослых с инвалидностью на образование. ФГОС образования детей с ОВЗ и с интеллектуальными нарушениями предусматривает обучение детей средствами альтернативной и дополнительной коммуникации. Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года, утвержденная Распоряжением Правительства РФ от 18.12.2021 № 3711-р в качестве одного из приоритетных направлений в решении проблем детской инвалидности в системе комплексной реабилитации и абилитации указывает: создание в стационарных организациях социального обслуживания условий, позволяющих поддерживать домашний уклад жизни, самостоятельность детей-инвалидов, их социальную активность, в том числе за пределами этих организаций; внедрение эффективных практик развивающего ухода за детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе с использованием средств альтернативной и дополнительной коммуникации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, альтернативная коммуникация.

Инклюзивное образование – форма обучения, при которой предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях вне зависимости от имеющихся особенностей ребенка. На сегодняшний день все чаще встречаются дети с аутоподобной формой поведения, с расстройством аутистического спектра. В раннем возрасте основными проявлениями нарушений у этой группы детей – способность использовать зрительный контакт, мимику, жесты. Так же отмечается отсутствие реакции на обращенную речь, ребенок не откликается на имя. Часто можно наблюдать необычное поведение – стереотипное поведение (перебирает в руках фантик, выкладывает предметы в ряд и т.п.), избыточная тревожность, отсутствие чувства страха, нарушение сенсорной интеграции (закрывает уши, когда слышит музыку).

Как правило, если диагноз был выставлен в раннем возрасте и приняты меры по коррекции поведения ребенка у таких детей нет вторичных интеллектуальных нарушений (ЗПР, УО).

У дошкольников, у детей младшего школьного возраста могут отмечаться нарушения социального взаимодействия и коммуникации с избеганием контакта, безынициативность, неспособность вступить в контакт, но, как правило, интеллект сохранен.

Альтернативная и дополненная коммуникация – область знаний, которые включают в себя самые различные средства общения, специальные методики, специальные системы коммуникаций, которые разрабатываются для людей, у которых, по каким-то причинам, отсутствует речь.

Чаще всего учитель-логопед использует коммуникацию через визуальные образы: символы, изображения, схемы построения фразы, предложения. Для первых этапов работы успешна система PECS.

PECS – коммуникативная система обмена изображениями (карточками), разработана в 1985г. доктором Энди Бонди и логопедом Лори Фрост и, основана на желании ребенка что-то получить.

Данная система предполагала научить ребенка получать желаемое при показе карточки, но спустя некоторое время у детей возникали спонтанные слова, вокальные имитации. Данная система не сводится к тому, чтобы показать карточку или назвать ее, она учит ребенка передачи сообщения, найти карточку (назвать) и произвести обмен карточки на предмет.

Следующий этап работы – построение фраз, предложений. Учитель – логопед может использовать фразовый конструктор или продолжить работу по системе PECS.

Для удобства использования карточек рекомендуется создание определенной книги, ее можно изготовить самостоятельно. Главное условие в успешной работе – ежедневное использование карточек как альтернативное средство коммуникации. То есть, не только на занятиях учителя – логопеда, но и на других занятиях, дома, на прогулке.

Данная система работы помогает понять ребенка, понять, что он хочет, уменьшить нежелательное поведение.

Первоначально в своей работе можно использовать карточки с абстрактным изображением предмета. В дальнейшем лучше использовать карточки не просто с предметом, но и с названием этого предмета. Так, например, карточка с изображением яблока будет подписана – яблоко. Это необходимо для дальнейшего обучения детей, для обучения чтению.

В работе с детьми с расстройством аутистического спектра используют метод глобального чтения.

Глобальное чтение – один из способов альтернативной коммуникации, которое формирует навыки чтения и письма. Впервые глобальный метод обучения чтению начал использовать американский нейрофизиолог Гленн Доман. Суть глобального метода обучения чтению заключается в том, что ребенок на протяжении длительного времени регулярно воспринимает зрительно и на слух написанные целиком слова, словосочетания, короткие предложения. Данный метод работы успешен, так как сильной стороной таких детей является зрительная и слуховая память.

Немало важным видом альтернативной коммуникации является – коммуникация с использованием непосредственным использованием тела: жесты, мимика, движения тела, коммуникация через тактильные ощущения: ощупывание, постукивание, поглаживание. Данный вид коммуникации используется на всех видах занятий, в жизни.

Литература:

1. Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Э. Бонди, Л. Фрост. – Москва: Теревинф, 2011.
2. Дюкен Ф. Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми: учебное пособие / Ф. Дюкен, Л.В. Лопатина. – СанктПетербург: РГПУ им. Герцена, 2001.
3. Методические рекомендации по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в стационарных учреждениях социального обслуживания / под ред. О. В. Караневской. – М.: Теревинф, 2022.

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В НЕЙРОЛОГОПЕДИИ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Болонина Василина Владимировна

учитель-логопед высшей квалификационной категории

ГКУ СО «РЦД и ПОВ «Светлячок»

Россия, г. Новокуйбышевск Самарской области

Аннотация: В статье освещен опыт внедрения нового подхода к коррекции речевых и орофасциальных дисфункций в условиях реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Функциональная терапия в нейрорлогопедии является научно обоснованной и эффективной практикой, выгодно дополняющей инструментарий учителя-логопеда и позволяющей достигать положительных результатов в реабилитационной работе с детьми различных нозологических групп.

Ключевые слова: дети-инвалиды, дети с ОВЗ, реабилитация, нейрорлогопедия, миофасциальная система.

Функциональная терапия в нейрорлогопедии является современной комплексной методикой работы с детьми, имеющими речевые и орофасциальные дисфункции, а также патологию центральной нервной системы. Опыт работы по внедрению данной практики социальной реабилитации и абилитации инвалидов на протяжении года двумя сертифицированными специалистами ГКУ СО «РЦД и ПОВ «Светлячок» показал новые возможности в работе логопеда и расширил спектр эффективных методов коррекционного воздействия.

Целью практики является нормализация речи, функций глотания, жевания, дыхания с помощью специальных мануальных техник и упражнений.

Задачи нейрорлогопедической функциональной терапии:

- нормализация тонуса мышц речевого аппарата, лица, шеи, глотки, верхнего плечевого пояса;
- координация работы мышц, участвующих в артикуляции, глотании, жевании, дыхании и формирование в них правильных кинестезий;
- развитие артикуляционной моторики;
- выработка наиболее точного ответа нервной системы и формирование нейронных связей;
- уменьшение гиперсаливации, тремора, синкинезий и гиперкинезов в мышцах языка и лица.

Начиная с марта 2022 года нейрорлогопедический подход стал неотъемлемой частью комплекса реабилитационных мероприятий в рамках услуг, предоставляемых нашей организацией, и доказал свою эффективность.

На протяжении года методы нейрорлогопедии активно применялись двумя логопедами центра в работе с детьми в возрасте от 4 месяцев до 14 лет. Более 40 детей с ДЦП, дизартрией, алалией, задержкой речевого развития, а также с расстройствами аутистического спектра

получили курс нейрологопедических занятий не только в центре, но и на дому в рамках деятельности выездной реабилитационной бригады. Родители (законные представители) были обучены некоторым приемам и упражнениям для закрепления полученных результатов в домашних условиях.

Нейрологопеды обладают обширными теоретически и практически обоснованными знаниями, полученными в Международной Академии медицинской реабилитации (г. Москва). Данный подход основан на понимании организма человека как единого целого, в котором взаимосвязаны функции всех органов и систем, и представлен в работах Томаса В. Майерса, К. Левит, В. Янда, T. Vojta.

Миофасциальные линии и пласты играют огромную роль в онтогенезе человека, образуя непрерывную трехмерную матрицу, охватывающую все тело и выполняющую опорную функцию для наших органов, мышц, суставов, нервных волокон. Мышцы языка, глотки, лица, шеи, диафрагмы рассматриваются как звенья миофасциальной паутины, поскольку тесно связаны с другими частями тела.

Таким образом, знания функциональной анатомии и биомеханики позволяют определить, в чем проявляется дисфункция определенных мышц. Поэтому нейрологопедическая диагностика является неотъемлемым этапом курса занятий. Анализируются анамнез, результаты исследований, выполняются диагностические пробы. Далее осуществляется планирование коррекционной работы и проводится курс функциональной терапии.

Структура нейрологопедических занятий отличается от традиционных. Во время сеанса проводятся артикуляционные и дыхательные упражнения, которые активизируют мышцы глотки, грудной клетки, лица, восстанавливают баланс в их работе. Применяются мягкие мануальные техники глубокого воздействия на миофасциальную систему для активизации зон головного мозга, которые необходимы для здоровой речи.

Кроме того, нейрологопедический подход предполагает использование методик для развития межполушарного взаимодействия, координации движений пальцев рук и верхнего плечевого пояса, шеи, глаз.

Необходимо отметить, что нейрологопедическая терапия в нашем центре является одним из компонентов комплексной работы, включающей взаимодействие логопеда, дефектолога, психолога, невролога, реабилитолога.

Таким образом, использование передовых методов нейрологопедии:

- способствует комплексному восстановлению речи;
- помогает устранить причину логопедических проблем, а не бороться с их симптомами и следствиями;
- является эффективным инструментом в руках логопеда.

Анализ результатов коррекционной работы показал, что систематическое применение нейрологопедических технологий обеспечивает заметный положительный эффект в развитии речевых навыков и способствует повышению уровня жизни детей-инвалидов, детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. К. Левит, Й. Захсе, В. Янда. Мануальная медицина. Перевод с немецкого И.И. Скворцовой. – М.: «Медицина», 1993. – 512 с.
2. Томас В. Майерс. Анатомические поездки. 3-е изд. – М.: «Эксмо», 2022. – 320 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ВСЕРОССИЙСКОГО ДЕТСКОГО ЦЕНТРА «ОРЛЕНОК»

Боровиков Алексей Петрович

методист

Всероссийского детского центра «Орленок»

Россия, г. Челябинск

Аннотация: В статье приводится практика организации «Уроков инклюзивного общения» на базе Всероссийского детского центра «Орленок» как инструмента, направленного на формирование у детей основ взаимодействия со сверстниками с различными формами инвалидности.

Ключевые слова: инклюзия; доступная среда; детский коллектив; летний инклюзивная культура.

Проблематика социализация и интеграция лиц с различными формами инвалидности неоднократно становилась предметом обсуждения в научной среде. Обобщая существующую полемику, отметим, что дискурс выстраивается вокруг медицинской и социальной или правозащитной моделей инвалидности.

Сторонники первой полагают, что социализацию инвалидов следует осуществлять медицинскими или трудовыми методами (см. С.В. Степанова [101, с. 31], Н.И. Скок [10, с. 24], С.А. Фурсов [14, с. 61] и др.). Сторонники социальной модели акцентируют внимание на максимальной самостоятельности лиц с различными формами инвалидности во всех сферах жизнедеятельности человека. (см. В.А. Петросян [8, с. 58], Э.К. Наберушкина [7, с. 116], В.С. Ткаченко [13, с. 175] и др.). В частности В.Н. Ярская-Смирнова предлагает концепцию социальной инклюзии, суть которой заключается во включении лиц с различными формами инвалидности во все городские и социальные процессы. [18, с. 244].

Концепция В.Н. Ярской-Смирновой основывается на признании прав социально уязвимых групп, в том числе инвалидов на город. Это значит, что в рамках городской инфраструктуры должны создаваться маршруты и места рекреации таким образом, чтобы обеспечить к ним максимальный доступ граждан с различными формами инвалидности [19].

В ряде исследований по проблемам социальной интеграции лиц с инвалидностью отдельный акцент смещен в сторону формирования культуры инклюзивного общения как необходимого условия устранения социальных барьеров в отношении инвалидов (см. К.И. Медведев [5, с. 103], И.В. Ивенских [3, с. 47], Н.В. Хитрюк [15, с. 136] и др.). Н.Е. Судакова понимает инклюзивную культуру как элемент социального многообразия и общественной ценности [12, с. 254]. В этой связи вопрос формирования инклюзивной культуры представляется актуальным.

В настоящей статье нами будет представлен опыт формирования инклюзивной культуры у детей участников смен ВДЦ «Орленок» посредством проведения «Уроков инклюзивного общения».

Цель «Уроков инклюзивного общения» заключается в формировании у детей понимание важности взаимодействия с инвалидами различных категорий как потенциальными

участниками близкого окружения и навыков построения межличностного взаимодействия с ними на основе технологии коллективного творческого дела.

Разработанная на базе ВДЦ «Орленок» академиком Игорем Петровичем Ивановым технология коллективного творческого дела признана в нашей стране ведущей технологией воспитания детей и подростков. Ее сущность, выражающаяся, как отмечает профессор Московского Государственного Университета им. М.В. Ломоносова Л.И. Маленкова в трех специфических особенностях: дело – как забота о людях; коллективное – совершается сообща; творческое – представляет собой непрерывный поиск лучших решений» [4], дает возможность в условиях временного детского коллектива включить всех детей в совместную творческую, познавательную и образовательную деятельность центра.

«Уроки инклюзивного общения» состоят из трех этапов: Вводного, деятельностного и заключительного. В рамках вводного этапа педагог приветствует участников занятия, осуществляет постановку образовательной цели и необходимых для ее достижения задач, задает вопросы, направленные на возникновение дискуссии на предмет социальной сущности инвалидности, а также возможного нахождения лиц с инвалидностью в близком окружении участников занятия, говорит о видах, формах и причинах возникновения инвалидности, предлагает участникам занятия поделиться собственным жизненным опытом взаимодействия с людьми с какими-либо ограничениями.

Деятельностный этап предполагает погружение участников занятия в игровые ситуации. На основе метода моделирования педагог предлагает участникам занятия попробовать себя в качестве человека с какими-либо ограничениями, объясняя одновременно при этом специфику взаимодействия с каждой нозологической группой.

Методом наблюдения педагог оценивает эффективность использования конкретных игр или педагогических технологий, а проводимый по итогам игр короткий устный опрос позволяет понять, что участниками занятия заполнилось больше всего, с какими проблемами и трудностями они столкнулись, какие пути решения, на взгляд ребят, можно применить в конкретной ситуации.

Заключительный этап предполагает переход к коллективному творческому делу/совместной творческой деятельности. На заключительном этапе участникам занятия на основе полученного на занятии опыта предлагается под руководством педагога самостоятельно организовать для ребят из других отрядов «Урок инклюзивного общения» в свободном формате, например, квест-игры.

Таким образом, осуществляется не только достижение образовательных целей на конкретном занятии, но и происходит процесс формирования инклюзивной культуры с максимальным участием самих детей.

Как показал анализ проведения «Уроков инклюзивного общения» в 2022 и в 2023 г. Участники смен ВДЦ «Орленок» выражают готовность к общению со сверстниками с какими-либо ограничениями, а правила инклюзивного общения, полученные на занятиях, способствуют стиранию границ непонимания и неприятия инвалидности в детской среде.

Литература

1. Ивенских И.В. Психологическая готовность будущих педагогов начального образования к работе с младшими школьниками в условиях инклюзивного обучения: дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.07. – Нижний Новгород, 2019. – 207 с.

2. Маленкова Л.И. Коллективно-творческое дело: идеи и способы организации // Народное образование. – 2018.
3. Медведев К.Е. Инклюзивная культура как принцип формирования молодежной политики в аспекте культурной гибридизации: дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.06. – Саратов, 2013. – 178 с.
4. Наберушкина Э.К. Мобильное гражданство инвалидов в социальном пространстве города: дис. ... доктора социологических наук: 22.00.04. – Саратов, 2013. – 411 с.
5. Петросян В.А. Интеграция инвалидов в российское общество: дис.... доктора социологических наук: 22.00.04. – Москва, 2011. – 345 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Винокурова Ирина Викторовна

заместитель директора

Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ,

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный

педагогический университет им. К. Минина»

Россия, г. Нижний Новгород

Аннотация: В статье рассматривается информационно-технологическое обеспечение формирования компетентности преподавателя вуза к реализации инклюзивного образования, представленное совокупностью двух взаимосвязанных сторон: дидактическим электронным комплексом и технологией обучения, ориентированной на учет особенностей обучения возрастного специалиста.

Ключевые слова: инклюзивное образование, компетентность преподавателя вуза в условиях инклюзивного образования, информационно-технологическое обеспечение, повышение квалификации.

В настоящее время одной из тенденций многих стран, в том числе и России, является активное внедрение инклюзивного подхода во все сферы жизнедеятельности, в том числе и в сферу образования. Создание условия для обеспечения возможности реализации образовательного потенциала инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в высшей школе рассматривается как одно из условий для успешной профессиональной самореализации. На государственном уровне решается задача внедрения инклюзивного подхода в образовательные организации, в том числе создания доступного образовательного пространства в вузах, обеспечивающего качественное образование для инвалидов и лиц с ОВЗ. Важнейшим фактором успешности внедрения инклюзивного подхода в вузах является компетентность преподавателей в реализации инклюзивного образования. Необходимость повышения квалификации работников образовательных организаций высшего образования, включая специалистов по сопровождению, по вопросам работы с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ диктуют нормативно-правовые документы [7]. Это в свою очередь, безусловно, предполагает организацию планомерной и системной кадровой политики в вузах по формированию компетентности преподавателей в условиях реализации инклюзивного образования. Современный преподаватель в настоящих условиях должен быть готовым и способным организовывать образовательный процесс для всех без исключения студентов, обучать их всех без исключения, вне зависимости от их возможностей и способностей, связанных с особенностями в развитии и ограничениями здоровья.

Проблема подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования изучается как на российском, так и на зарубежном уровне. Анализ диссертационных исследований по вопросам реализации инклюзивных принципов в образовательной практике, позволяет

констатировать, что модели решения проблемы подготовки педагогов к инклюзивному образованию в контексте подготовки педагогов для реализации дошкольного, общего, среднего профессионального образования представлены в работах Возняк И.В., Карынбаевой О.В., Кузьминой О.С., Максимовой Н.А., в системе подготовки будущих педагогов – в исследовании Ромашевской Е.С., Хитрюк В.В., Самарцевой Е.Г. и др., в контексте формирования методической компетентности педагогов к реализации инклюзивного образования в высшей школе – в исследовании Муллер О.Ю. [3, 4, 5, 8, 9, 13, 14, 15].

Несмотря на представленность различных теоретических и практических моделей и аспектов подготовки педагогов к реализации инклюзии в трудах исследователей, необходимо отметить, что вопросы формирования компетентности преподавателей в процессе дополнительного профессионального образования средствами информационно-коммуникационных технологий рассмотрены недостаточно.

Актуальность поиска эффективных методов, приемов и технологии, реализуемых педагогами в системе дополнительного профессионального образования повышения квалификации средствами ИКТ, определяется цифровой трансформацией образования, мобилизующей включение ресурсов информационно-коммуникационных технологий в систему дополнительного профессионального образования, позволяющих создавать условия в достижении необходимых образовательных результатов, интенсификации образовательного процесса, в том числе за счет его персонализации, подготовки дидактических учебно-методических материалов, предоставления информации в наиболее удобном формате, возможности создания мотивационно-проблемных ситуаций, формирования сетевых педагогических сообществ для обмена в процессе коммуникации и взаимодействия опытом и обсуждения проблем и др.

Анализ различных моделей и практик внедрения средств ИКТ в систему дополнительного профессионального образования позволил сделать вывод о потенциале и целесообразности реализации информационно-технологического обеспечения (ИТО) при подготовке преподавателей вузов в системе дополнительного профессионального образования к реализации инклюзивного образования.

Опираясь на труды Образцова П.И., Кузьминой Т.А., Никитина А.В., Родионов А.С. и др., исследования которых посвящены аспектам внедрения ИТО в образовательный процесс, информационно-технологическое обеспечение рассматривается нами в единстве двух составляющих: информационной и технологической. Дидактический электронный комплекс (ДЭК) выступает в качестве информационной составляющей, в качестве технологической стороны ИТО выступает технологии обучения, спроектированная и осуществляемая преподавателем [6, 10, 11, 12]. ДЭК рассматривается нами как «дидактическая интерактивная система, выполненная на базе информационно-технологических средств, представленная структурированной совокупностью информационно-содержательных элементов, обеспечивающих и поддерживающих образовательный процесс в контексте полного и адекватного предоставления необходимой информации, а информационная технология обучения представляет собой дидактический процесс, осуществляемый с применением совокупности информационно-технологических средств, обеспечение оптимального восприятия и усвоения учебного материала, а также взаимодействие между субъектами образовательного процесса с целью достижения образовательных результатов» [1].

Данный дидактический комплекс включает возможность проведения автоматизированной входной диагностики сформированности компонентов компетентности преподавателей вуза в реализации инклюзивного образования (ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный). На основании результатов входной диагностики, в зависимости от степени проявления сформированности критериев и показателей компонентов компетентности преподавателей вуза в реализации инклюзивного образования осуществляется формирование персонифицированной образовательной траектории. Удобство формирования индивидуальной траектории обучения обеспечивается за счет дифференциации образовательного контента на микроблоки (подтемы) внутри модулей/тем, которые взаимосвязаны с конкретными критериями и показателями подготовки педагога к реализации инклюзивного образования в вузе. Образовательный контент представлен материалами базового и продвинутого уровня. Организация обучения средствами ДЭК осуществляется с позиции сетевого подхода и предполагает организацию обучения преимущественно во взаимодействии обучающихся, в том числе с учетом входного уровня подготовки, опыта в сфере инклюзивного образования. Наполненность ДЭК наряду с традиционными форматами представления материала (текст, видеолекции, презентации) представлена различными дидактическими материалами (интерактивные базы данных, видеоматериалы, видеоинструкции, ментальные карты, коллекции работ преподавателей, пополняемые преподавателями банки кейсов для оперативного решения практических задач и др.) и способна обеспечить как содержательные, технологические, практические, личностные-ориентированные способности к осуществлению инклюзивного образования в вузе.

В зависимости от целей и задач, направленных на формирование компетентности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования, содержательное и технологическое воплощение ДЭК нацелено на принятие обучающимися мотивационно-ценностных аспектов инклюзивного образования, формирование теоретико-методологических знаний и прикладных умений педагога вуза в области инклюзивного образования, обеспечивающих его способность эффективно и результативно решать профессиональные задачи в условиях инклюзивного образования [2]. Создание единого информационно-коммуникационного образовательного пространства обеспечивает благоприятное взаимодействие и сотрудничество преподавателей и обучающихся в единой обучающей среде и способствует формированию личностных и профессиональных качеств педагога для осуществления инклюзивного высшего образования.

Литература:

1. Винокурова И.В. Применение андрагогического подхода при проектировании дидактического электронного комплекса повышения квалификации научно-педагогических работников // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем: сб. статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород: ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина». 2021 г. С. 184–188.
2. Винокурова И.В. Структура и содержание готовности педагога вуза к реализации инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 78–83.

3. Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2017. – 225 с.
4. Карынбаева О.В. Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях: автореф. дис ... канд. пед. наук. – Тольятти, 2016. – 25 с.
5. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: автореф. дис ... канд. пед. наук. – Омск, 2015. – 23 с.
6. Кузьмина Т.А. Информационно-технологическое обеспечение непрерывного дополнительного образования специалистов судебно-экспертных учреждений федеральной противопожарной службы: автореф. дис ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2015. – 23 с.
7. Межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц. URL: <https://bazanpa.ru/pravitelstvo-rf-plan-ot21122021-h5539226/> (дата обращения: 03.04.2023).
8. Максимова Н.А. Формирование компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования для осуществления инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2021. – 194 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НЕРЕЧЕВОГО СЛУХОВОГО ГНОЗИСА У ДЕТЕЙ С ОНР, ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ

Волкова Ирина Владимировна

музыкальный руководитель

ГБОУ СОШ «ОЦ «Южный город» пос. Придорожный СП «Детский сад «Забава»
Россия, Волжский район, п. Придорожный Самарской области

Аннотация: В статье представлены технологии стимуляции неречевого слухового гнозиса у детей с ОНР средствами музыкально-творческой деятельности по следующим направлениям: природные шумы; бытовые шумы; ритмы; музыкальные произведения и музыкальные инструменты; просодический компонент речи.

Ключевые слова. Неречевой слуховой гнозис, природные шумы, бытовые шумы, ритмы, музыкальные инструменты, просодический компонент речи, игра.

Работа музыкального руководителя над стимуляцией неречевого слухового гнозиса у детей с ОНР является актуальной, остро востребованной современным образовательным процессом в ДОУ и осуществляется по следующим направлениям: диагностика и развитие способности узнавать, различать и распознавать: природные шумы; бытовые шумы; ритмы; музыкальные произведения и музыкальные инструменты; просодический компонент речи. Рассмотрим их.

1. Природные шумы. На занятиях по музыкальному воспитанию необходимо уделять большое внимание проблеме формирования у детей умения слушать звуки окружающего мира, частью которых являются и звуки музыкальные. Пример: Игра «Замри и слушай». Дети свободно двигаются по залу под музыку. После того как музыка умолкает, они останавливаются и в течение 30 секунд стоят неподвижно. Детям следует внимательно прислушаться к звукам, которые звучали в зале и за его пределами. Затем, после слов «Говорим о звуках» дети рассказывают о том, что услышали. Если звук, о котором говорил один ребенок, был услышан другими детьми, то они показывали пальчиками на свои уши. Если звук не был услышан, то дети закрывали ладошками уши. Усложнение: дети должны были остановиться, не двигаться и прислушаться к звукам при закрытых глазах, в это время педагог, использует записи природных шумов.

2. Бытовые шумы. Звуками наполнен весь окружающий мир. Они бывают разные: звонкие, глухие, мягкие, звенящие, свистящие, шуршащие и даже скрипящие. Одни – мелодичные, другие – похожие на шум.

Пример: «Игровое исследование» звучащего мира. В роли музыкального инструмента выступают и концертный рояль и расческа, и «Посудный оркестр» на кухне, деревянные кубики и мебель, пищалки и свистульки, бумага, связки ключей, мешочек с орехами, куда можно запустить руку и услышать чудесный шорох. Способность понимать через собственное прикосновение, каким может быть звук от удара, поглаживания, поскребывания, потряхивания предмета, постукивания по нему одним пальцем, всеми, ладошкой, различение звуков - все это необыкновенно важно для развития тембрового слуха. В современной музыкальной методике

именно исследование звука и познание детьми мира через звук, создание иного образа самых разнообразных бытовых предметов получают все большее развитие.

3. Ритмы. Воспитание чувства ритма и тембрового слуха, развитие координации, реакции эффективно осуществляется при использовании «звучащих жестов» (термин Г. Кеетман). Звучащие жесты – это игра звуками своего тела: хлопки, шлепки по бедрам, груди, притопы ногами, щелчки пальцами. Пение и танцы с аккомпанементом звучащих жестов позволяют организовать элементарное музицирование в любых условиях. Четыре основных тембра - это четыре природных инструмента: притопы, шлепки, хлопки, щелчки. В работе по развитию неречевого гнозиса у дошкольников использую звучащие жесты в различных видах музыкальной деятельности: движение, танец, слушание танцевальной или маршевой музыки, подвижных играх. Звучащие жесты являются не просто носителями определенных тембров – их использование вносит движение в освоение детьми ритма.

4. Просодический компонент речи – сложный комплекс элементов, включающий ритм, темп, тембр и логическое ударение, служащий на уровне предложения для выражения различных синтаксических значений и категорий, а также экспрессии и эмоций (см. Рисунок 1). Воздействие на формирование просодических компонентов речи осуществляется при помощи комплекса упражнений логопедической ритмики. Содержание занятия напрямую связано с изучаемой лексической темой, а также с программными требованиями по музыкальному воспитанию.



Рисунок 1.

На занятиях логоритмики я использую такие упражнения, как «Инопланетянин» на развитие голоса и речевого нижефрагмального дыхания, воспитание мягкой низкой голосоподачи, развитие артикуляционной и мимической моторики, мелкой и общей; «Что у кого внутри?» для развития дыхания; «Ветер», «Отправляемся в полет», «Альпинист-бульжник» развитие голоса, дыхания, мелкой моторики и др.

5. Музыка и музыкальные инструменты. Работа по развитию неречевого гнозиса у детей с ОНР на занятиях по музыкальному воспитанию предполагает широкое использование детских музыкальных инструментов, прежде всего шумовых, поскольку именно эти инструменты просты и наиболее доступны детям этого возраста.

Внешняя привлекательность и необычность инструмента - главное, что определяет интерес к нему и желание взять его в руки. Детей привлекает не только звучание и вид инструментов, но и то, что они могут сами, без чьей-либо помощи извлекать из них звуки.

Легкость самостоятельных действий с шумовыми инструментами, возможность манипуляций являются основными факторами успеха работы с ними.

Разные обычные в быту предметы составили основу нашего необычного оркестра «Игрушки-погремушки». Инструменты изготавливаются детьми с помощью родителей. Всеми были проявлены творчество, выдумка, мастерство и изобретательность.

Особенно полюбилися детям «Сказочки-шумелки» Железновых. С помощью занимательных сказок – шумелок дети знакомятся с детскими музыкальными инструментами, овладевают различными приемами извлечения звуков, развивается слуховая память. Дети реализуют свои представления, образы в шумах, звуках, ритмах в игровом сказочном оформлении, что всегда сопровождается положительными эмоциями. Развивается слух детей, они различают даже небольшие оттенки звучания: громкости, продолжительности, высоты, тембра, акценты и ритмы. Развивается слуховая память, дети учатся внимательно слушать и быстро реагировать на отдельные слова сказок. Формируются навыки сотрудничества и сотворчества.

Таким образом, системная работа по вышеперечисленным направлениям кроме слухового восприятия стимулирует слуховую память и внимание, что позволяет осуществить комплексное развитие слуховых функций у детей, а, начатое в более раннем дошкольном возрасте, такое развитие во многом обеспечит профилактику последующей фонематической недостаточности у детей.

Литература:

1. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. – М.: АСТ: Астрель, 2011.
2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. – М.: Просвещение, 2012.
3. Медведева Е.А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: учебное пособие / Е.А. Медведева, Л.Н. Комиссарова, Г.Р. Шашкина, О.Л. Сергеева. – М.: Академия, 2012.
4. Филичева Т.Б. Основы логопедии. – М.: Просвещение, 1989.
5. Хабарова Т.В. Педагогические технологии в дошкольном образовании. – Детство-Пресс, 2012.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В МУНИЦИПАЛЬНОМ БЮДЖЕТНОМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ЛЕСОПЕРЕВАЛОЧНАЯ СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА № 1 (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Волкова Ольга Александровна

педагог-психолог

МБОУ Лесоперевалочная средняя общеобразовательная школа № 1
Сибирский федеральный округ, Респ. Хакасия, Аскизский р-н, с. Бельтирское

Аннотация: В статье представлен опыт работы педагогов с детьми с расстройствами аутистического спектра в условиях образовательной организации. На его основе были выработаны практические рекомендации для специалистов.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), адаптация, социальные истории.

Говоря о включении детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательную среду, мы подразумеваем создание инклюзивного, а не интегрированного образования.

Принципиальное отличие эти терминов заключается в том, что при интегрированном образовании ребенок с особыми образовательными потребностями вынужден адаптироваться к требованиям обычной школы через оказание ему различных услуг, при инклюзивном образовании система сама адаптируется к потребностям ребенка таким образом, чтобы отвечать нуждам и потребностям всех детей без исключения.

Во-вторых, мы принципиально отказываемся от выведения таких детей на домашнее обучение, а говорим об их обучении в инклюзивных классах. В-третьих, как следствие, мы создаем особые психолого-педагогические условия и систему помощи в интеграции детей с РАС в среду своих сверстников.

В Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении Лесоперевалочная средняя общеобразовательная школа № 1 двое ребят, имеющих подобное расстройство, учатся в среднем звене. Наш опыт показывает, что к пятому классу у многих детей с расстройствами аутистического спектра возникают большие трудности, даже если до этого они демонстрировали значительный прогресс. И причина этого не только в самой природе расстройства (даже дети с функциональными формами аутизма всегда будут сталкиваться с проблемами в общении), но и в изменившейся социальной, учебной среде.

Ведь ребенок попадает в расширенное пространство (большое количество кабинетов, расположенных на разных этажах), круг вынужденного контактирования также расширяется в разы (появление учителей предметников, разновозрастной среды школьников).

Остановимся на некоторых способах помощи ребенку с расстройствами аутистического спектра в преодолении возникающих трудностей. Для облегчения запоминания имен окружающих взрослых, можно предложить родителям ребенка сделать альбом с фотографиями и подписанными именами, рассматривать их дома, заучивать имена учителей. Рекомендуется

также на первых порах ограничить круг общения ребенка учащимися его класса и несколькими учителями, в дальнейшем, постепенно расширяя этот круг.

На начальном этапе обучения в средней школе необходимо, чтобы пространство, в котором обучаются дети с расстройствами аутистического спектра, было им знакомо и не вызывало боязни, поэтому перед началом занятий нужно провести экскурсию по тем помещениям, которые ему будут необходимы. Первое время ребенку с расстройствами аутистического спектра необходимо сопровождение взрослого до тех пор, пока он не освоится в пространстве школы. Можно так же рассмотреть вопрос о частичном посещении учащимся с расстройствами аутистического спектра групповых занятий при составлении их индивидуальной программы обучения.

По мере адаптации ребенка с расстройствами аутистического спектра в школе и в зависимости от состояния данного учащегося, количество групповых занятий можно увеличивать или уменьшать, если состояние ребенка временно ухудшилось.

В индивидуальной работе с ребенком с расстройствами аутистического спектра классные руководители совместно с родителями могут использовать социальные истории, которые составляются заранее или совместно с ребенком.

Социальные истории могут быть использованы для целого ряда различных потребностей, например: для акклиматизации ребенка к новой среде, чтобы развеять страхи и неуверенность в себе, приучить к гигиене и чистоте, делать определенные процедуры. Социальные истории могут помочь ребенку выражать свои эмоции и мысли.

Например, история может быть такая: «Я зол и расстроен. Я чувствую, что хочу кричать и бить других. Но если расстроить людей вокруг меня, то никто не будет играть со мной. Мои мама и папа сказали мне, что я должен сказать взрослому, который рядом со мной, что я расстроен. Я сделаю глубокий вдох и выдох и, в ближайшее время, буду чувствовать себя лучше». Кроме того большим подспорьем являются визуальные подсказки.

Обобщая все вышесказанное, опираясь на опыт работы с детьми с расстройствами аутистического спектра, который способствует успешной социализации обучающихся, следует отметить, что в школе создана соответствующая материально-техническая база. Так, в школе имеется сенсорная комната, коллекция научной и методической литературы «В помощь учителю. Инклюзивное образование».

ОСОБЕННОСТИ И УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Горинова Дарья Витальевна

магистр, учитель-дефектолог

МАОУ «Центр образования им. И.А. Милютина»

Россия, г. Череповец

Аннотация: В статье раскрывается суть задержки психического развития, особенности обучения детей и методы, которые можно применять на уроках.

Ключевые слова: задержка психического развития, условия обучения, особенности детей с задержкой психического развития.

Понятие «задержка психического развития»-психолого-педагогическое. Оно утверждает наличие отставания в развитии психической деятельности ребенка. Задержка психического развития – временное отставание развития психики в целом или отдельных ее функций. Нормализация деятельности составляет важную часть коррекционного обучения таких детей, которая осуществляется на всех уроках и во внеурочное время, но преодоление некоторых сторон этого нарушения может явиться содержанием.

Особенности обучения в школе. Дети стойко не успевают в массовой школе: не усваивают знаний, предусмотренных программой, т. к. не достигли того уровня развития, на который она рассчитана. Не формируется учебная мотивация – дети не хотят учиться. Наблюдается преобладание игровых мотивов и несформированность произвольного поведения. Ведущий вид деятельности – игра, поэтому они во время урока могут вскочить, пройтись по классу, поговорить с товарищами, что-то выкрикнуть, задавать вопросы, не относящиеся к уроку, без конца переспрашивать учителя.

Самоконтроль низкий, дети не умеют планировать свою деятельность, ориентироваться в задаче, не воспринимают и не выполняют школьных заданий. Трудности учебной деятельности детей с ЗПР связаны с необходимостью перестройки мотивов деятельности – смены игровых мотивов ориентацией на указания учителя, его требования.

В состоянии утомления работоспособность и внимание резко снижаются, возникают импульсивные, необдуманные действия; в работах появляется множество исправлений и ошибок. У некоторых детей в ответ на замечания педагога и указания на ошибки вспыхивают реакции раздражения, другие категорически отказываются работать, особенно если задание оказывается относительно трудным. Полное истощение наступает после занятий, требующих интенсивного умственного напряжения, безразличие к качеству выполняемой работы, нежелание исправлять допущенные ошибки.

С наступлением утомления дети начинают вести себя по-разному. Одни становятся вялыми и пассивными, ложатся на парту, бесцельно смотрят в окно, не мешают педагогу, но и не работают. Старательность и активность сменяются небрежностью и неряшливостью. Работы остаются незаконченными, количество ошибок резко возрастает. Частая смена «рабочих» и «нерабочих» состояний в сочетании с пониженной познавательной активностью приводит к тому, что получаемые на занятиях обрывочные знания, недостаточно закрепленные и не

связанные в системы, очень быстро угасают, порой создается впечатление, будто материал вовсе не изучался.

Какие методы работы необходимо использовать с детьми с ЗПР.

1. Комплекс наглядных методов обучения и воспитания

В работе с детьми с ЗПР наглядные методы являются крайне востребованными, особенно на начальных этапах обучения. Соединение в восприятии языкового материала и зрительных (картины, схемы, таблицы, т.д.) и моторных (процесс письма) способствует более прочному усвоению материала. Применение средств наглядности способствует формированию положительного эмоционального настроя у школьников, повышению их учебной мотивации, активизации познавательной активности и позволяет обеспечить основу восприятия информации.

2. Комплекс словесных методов обучения и воспитания

Словесные методы обучения (рассказ, беседа, объяснение и др.) имеют специфику в процессе обучения детей с ЗПР и на первых этапах обязательно сочетаются с наглядными и практическими методами. Работа учащихся со схемами, таблицами, памятками обеспечивает формирование полноценных навыков последовательного выполнения практических и умственных действий, необходимых для усвоения знаний. Как правило, практические, наглядные и словесные методы используются в комплексе, что позволяет детям с ЗПР полноценно воспринимать, осмысливать, удерживать и перерабатывать информацию.

Все эти меры на отдельных этапах обучения, безусловно, приводят к положительным результатам, позволяют достигнуть временных успехов, что дает возможность учителю считать ученика не умственно отсталым, а лишь отстающим в развитии, медленно усваиваемым учебный материал.

В периоды нормальной работоспособности у детей с ЗПР обнаруживается целый ряд положительных сторон их деятельности, характеризующих сохранность многих личностных и интеллектуальных качеств. Эти сильные стороны проявляются чаще всего при выполнении детьми доступных и интересных заданий, не требующих длительного умственного напряжения и протекающих в спокойной доброжелательной обстановке.

В таком состоянии при индивидуальной работе с ними дети оказываются способными самостоятельно или с незначительной помощью решать интеллектуальные задачи почти на уровне нормально развивающихся сверстников (производить группировку предметов, устанавливать причинно-следственные связи в рассказах со скрытым смыслом, понимать переносный смысл пословиц).

Аналогичная картина наблюдается и на уроках. Дети могут сравнительно быстро понять учебный материал, правильно выполнить упражнения и, руководствуясь образом или целью задания, исправить ошибки в работе.

К 3–4-му классу у некоторых детей с ЗПР под влиянием совместной работы учителя, психолога и логопеда развивается интерес к чтению. В состоянии относительно хорошей работоспособности многие из них последовательно и подробно пересказывают доступный текст, правильно отвечают на вопросы, оказываются в состоянии при помощи взрослого выделить в нем главное; интересные детям рассказы нередко вызывают у них бурные и глубокие эмоциональные реакции.

Оптимизация процесса обучения

1. При проверке домашнего задания учащимся рекомендуется излагать лишь самое главное. Разрешается отвечать по плану, составленному дома, пользоваться опорными конспектами, памятками.
2. При объяснении подчеркивать главное, существенное, возвращаясь к нему неоднократно по ходу урока. Больше работать с учебником, обучая приемам работы с ним, выделяя в его содержании главное. Делать краткие записи на доске и в тетрадях.
3. Отрабатывать общие учебные умения и навыки на большом количестве простых заданий.
4. Необходимо разнообразить структуру уроков. Учитывая динамику работоспособности школьников, чаще начинать уроки с объяснения новой темы, больше привлекать наглядные средства и использовать практические работы для включения в процесс познания всех органов чувств детей.
5. Учитывая, что работоспособность детей к концу урока падает до 6-10%, особо продумывать формы обобщения результатов урока.

Совместно с учителями коррекционную работу по обучению учащихся проводят дефектологи, психологи и логопеды. Узкие специалисты работают в тесном контакте с учителями, постоянно ведут отслеживание развития ребенка.

Крайне важен высокий профессиональный уровень педагогов, дефектологов, психологов, логопедов работающих с этой категорией детей. Изучение новых методик, методических приемов, разработка новых форм работы, использование интересного дидактического материала и применение всего этого на практике поможет педагогам сделать учебный процесс более интересным и продуктивным.

Целый ряд особенностей детей с ЗПР определяет общий подход к ребенку, специфику содержания и методов коррекционного обучения. При соблюдении специфических условий обучения, дети этой категории, способны овладеть учебным материалом значительной сложности, рассчитанным на нормально развивающихся обучающихся общеобразовательной школы.

Литература:

1. Власова Т.А. Дети с задержкой психического развития. – М.: Просвещение, 1985. – 119 с.
2. Лубовского В.И. Обучение детей с задержкой психического развития. – М.: Просвещение, 1994. – 128 с.
3. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с нарушением темпа развития.// Хрестоматия. Дети с нарушениями развития / Астапов В.М., Певнезер М.С. – М.: Международная педагогическая академия, 1993. – С. 81–93.

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ МОДУЛЯ ПРОГРАММЫ STEAM – ОБРАЗОВАНИЯ «МУЛЬТСТУДИЯ» С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Демченко Юлия Геннадьевна

воспитатель

МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 465» г. Самара

Фролова Ирина Анатольевна

воспитатель

МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 465» г. Самара

Россия, г. Самара

Аннотация: В последнее время усиливается интерес педагогов к обучению детей дошкольного возраста инженерно-техническому мышлению. Модуль «Мультстудия» в STEM-образовании, своим инновационным подходом, помогает решить эту проблему.

Ключевые слова: Мультстудия, STEM-образование, тяжелые нарушения речи.

На базе нашего детского сада в подготовительной группе компенсирующей направленности детей с тяжелым нарушениями речи мы создали свою мультстудию «Ромашка».

Мультипликация – это групповой творческий процесс. В процессе создания мультфильма происходит распределение функции и ролей между участниками в соответствии с теми работами, которые необходимо выполнить.

Цель: вызвать у детей потребность в познавательной, творческой и речевой активности создавая мультфильмы.

Задачи:

Образовательные:

- познакомить с историей возникновения и видами мультипликации;
- познакомить с технологией создания мультипликационного фильма;
- формировать художественные навыки и умения;
- поощрять речевую активность детей, обогащать словарный запас.

Развивающие:

- развивать интерес к совместной со сверстниками и взрослыми деятельности;
- способствовать проявлению индивидуальных интересов и потребностей;
- развивать творческое мышление и воображение.

Воспитательные:

- поддерживать стремление детей к отражению своих представлений посредством анимационной деятельности;
- воспитывать чувство коллективизма;
- воспитывать ценностное отношение к собственному труду, труду сверстников и его результатам;
- воспитывать умение доводить начатое дело до конца.

Работа над созданием мультфильма позволяет использовать интеграцию разнообразных видов деятельности детей:

- двигательную;
- игровую;
- продуктивную;
- коммуникативную;
- трудовую;
- познавательно-исследовательскую,
- музыкально-художественную;
- чтение художественной литературы.

Вне зависимости от того, что современные дети оперируют в большей степени визуально-образной информацией их мышление прогрессивней. Они с малых лет понимают принципы работы, возможности и ограничения технических устройств. Мультипликация, интегрируя в себе практическую и техническую стороны, позволяет детям изучать инженерию и технические возможности оборудования. Результатом детской мультипликации получается медиапродукт, который перед этим проходит несколько этапов.

В ходе работы предусматриваются различные формы, как индивидуального творчества ребенка, так и его сотрудничества и сотворчества со сверстниками и взрослыми.

Индивидуальная форма работы предполагает дополнительное объяснение задания детям, озвучивание ролей.

В ходе групповой работы, детям представляется, возможность самостоятельно построить свою работу на основе принципа взаимозаменяемости, ощутить помощь со стороны друг друга, учесть возможность каждого на конкретном этапе деятельности. Все это способствует более быстрому и качественному выполнению задания. Групповая работа позволяет выполнить сложные и масштабные работы с наименьшими материальными затратами. Особым приемом при организации групповой формы работы является ориентирование детей на создание «творческих пар» или подгрупп.

1. Идея. Уже на этом этапе ребенка воодушевляет, вдохновляет будущий результат. Он уже видит картинки и образы будущего мультфильма. Педагогам нужно только подтолкнуть идею в нужное направление.
2. Сценарий. Дети придумывают, кто будет главным персонажем, а кто второстепенным, в каком месте это будет проходить и какие диалоги будут между героями. Педагог дополняет диалоги познавательной информацией, дополняет рассказы детей.
3. Подготовкой персонажей и декораций. На этом этапе предстает выбор по стилистике мультфильма и используемым материалам. Например: лего-мультфильм, пластилиновый или бумажный и т.д.
4. Распределение ролей. При съемке мультфильма между детьми уже распределяются роли: кто-то оператор, кто-то переставляет героев, кто-то отвечает за смену декораций, а кто-то озвучивает. Это большая командная работа.
5. Покадровая съемка, озвучивание и монтаж. На данном этапе используются технические средства обучения. Ноутбук, камера, микрофон, различные программы (например: HUEAnimation или StopMotionStudio). Детям очень нравится этот процесс, так как это работа с техникой, где они могут показать свой профессионализм. Значимым моментом

является просмотр итогового медиапродукта от которого дети получают удовлетворение от проделанной работы и положительные эмоции от результата.

Монтаж фильма. В работе с дошкольниками эта функция решается педагогом. Разместить кадры, музыкальные композиции, голосовые записи в программе и монтировать фильм.

На протяжении всей работы с мультстудией «Ромашка» мы решаем такие педагогические задачи, как:

- развитие творческих способностей;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- социально-коммуникативное развитие.

Самое главное у детей с ТНР развивается воображение.

Для детей дошкольного возраста с ТНР детская мультипликация является отличным мотиватором, отвечает как интересам и потребностям современных детей, так и требованиям системы образования к современным программам дополнительного образования и является игровой формой введения в: литературоведение, актерское мастерство, компьютерную графику, программирование, 3D-моделирование, робототехнику, т.д. Прививает такие качества как: креативность, компетентность, коммуникативность, а также лидерские качества в мини проектах. Мультфильм является не целью, а лишь средством развития.

Литература:

1. Затеева Е.В., Трапезникова О.А. Развитие детской инициативы средствами мультипликации / Детский сад: теория и практика. – 2016. № 6 (66). С. 70–77.
2. Мелик-Пашаев А.А. Создание мультфильмов, как творческая деятельность детей / Культурно-историческая психология. – 2014. Т. 10. № 4. С. 66–71.
3. Муроджходжаева Н.С. Мультстудия «Мой мир» Методические рекомендации / Н.С. Муроджходжаева, И.В. Амочаева. – Москва, 2017. – 69 с.
4. Тимофеева Л.Л. Проектный метод в детском саду. «Мультфильм своими руками». – СПб: Детство-Пресс, 2011. – 80 с.
5. Ядне Н.И., Рябова Н.А. Использование современных информационно-коммуникационных технологий при создании мультфильмов. ООО «АР-Консалт». – 2015. С. 137–139.
6. Распоряжение Автономной некоммерческой организации «Агентство инновационного развития» № 172-Р от 01.10.2014 года «Комплексная программа «Развитие образовательной робототехники и непрерывного ИТ-образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.ztrc.ru/doc/npa/Kompl-programma.pdf>.
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/-0001201506020017>.
8. Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292-f8f71513a2c02086a3/download/1337/>

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА РАНнюю ПОМОЩЬ

Дунаева Елена Васильевна

учитель-дефектолог

ГКУ СО Центр диагностики и консультирования

Самарской области, Самарское отделение,

Россия, г. Самара

Аннотация: Традиционно система помощи детям с нарушениями развития была авторитарной и сосредоточенной исключительно на ребенке. На сегодняшний день, чтобы повысить эффективность, необходимо применять в работе принцип функциональности, семейно-ориентированный и естественно-средовой подход с опорой на собственную активность ребенка.

Ключевые слова: Ранняя помощь, принцип функциональности, семейно-ориентированный и естественно-средовой подход, собственная активность ребенка, эффективность работы.

На этапе становления помощи детям раннего возраста в 20 веке во всем мире основным подходом, в рамках которого осуществлялась помощь, была модель реабилитации, основанная на имеющихся у ребенка дефицитах. Специалисты, долгие годы работавшие в рамках этой модели, основное внимание уделяли проблемам и трудностям ребенка, в которых он отстает от своих сверстников. И основной задачей становилась коррекция дефицитов развития.

Традиционно система помощи детям с нарушениями развития была сосредоточена исключительно на ребенке. Специалисты отвечали за выявление факторов риска, разработку и реализацию программы помощи, считались экспертами в определении потребностей ребенка и планировании стратегий работы. В то время как родители проходили «обучение» и следовали указаниям специалистов.

Задачи работы специалистов (логопедов, дефектологов, сурдо-, тифло-, олигофренопедагогов и др.) касались развития у ребенка конкретных знаний и умений, большинство из которых носили академический характер и были очень мало связаны с повседневной жизнью ребенка.

При этом семьи сталкивались с большими трудностями при необходимости каждый день договариваться с ребенком, кормить, мыть и одевать его, ездить с ним в транспорте, ходить по улицам, посещать общественные места. Реабилитационные мероприятия не касались жизни и потребностей семьи, а были направлены на преодоление «недостатков» ребенка, не учитывали и не опирались на его сильные стороны.

Современный взгляд на раннюю помощь говорит нам о том, что единицей программы ранней помощи – должна быть семья. Специалистам необходимо таким образом выстраивать взаимодействие с семьей, чтобы она могла полноправно участвовать во всех этапах реализации индивидуальной программы ранней помощи. Согласно этому подходу, семья активно участвует в проведении оценочных процедур, определяет приоритеты среди намеченных целей, участвует в создании плана действий и выполняет то, что они считают более подходящим для себя и своего ребенка. В общем, родители являются не только активными партнерами в развитии и осуществлении процесса помощи, но и принимают на себя руководящую роль и ответственность. Безусловно, чтобы семья стала полноценным партнером

и сотрудником, специалистам необходимо изменить стратегии взаимодействия с семьей. А это требует от специалиста отказа от авторитарной позиции и перехода к позиции «равный».

При таком подходе специалист выступает не как эксперт ребенка, которого привели к нему на прием, и не как учитель, который лучше родителей знает, как развивать у ребенка те или иные навыки. В данном подходе специалист становится партнером для семьи. Он вместе с родителями или другими взрослыми, которые их замещают, исследует образ жизни ребенка, его потребности в развитии навыков повседневной жизни, совместно с семьей обсуждает направления и цели работы, которые становятся первыми шагами в семейно-ориентированной программе. Реализация такой, совместно разработанной программы, будет более эффективной и продуктивной, потому что семья естественно мотивирована и будет более открыта для работы над ней.

В данном подходе встречи проходят совместно с парой мама – ребенок, а также с привлечением близкого окружения. И задачей таких встреч будет являться не столько обучение ребенка, сколько демонстрация различных стратегий поведения, которые смогут улучшить его развитие. Тем самым семья получает поддержку, повышается их уровень компетенции и появляется уверенность в своих силах.

Если при традиционном подходе ребенок занимается со специалистом 2 раза в неделю по 30 минут, то общее количество времени в неделю составит 60 минут. А мама и другие члены семьи, при современном подходе, учат ребенка самым разнообразным навыкам ежедневно в среднем 60 минут, то общее количество времени в неделю составит 420 минут. Это в 14 раз больше, чем работает специалист и в разы эффективнее!

В последние десятилетия в международной практике раннего вмешательства произошло и изменение целей. Начал развиваться новый подход, определяемый как функциональный. Главными целями раннего вмешательства становятся содействие благополучию ребенка, улучшение способностей малыша выполнять задачи, встающие в повседневной жизни, обеспечение максимальной активности и участия ребенка в повседневных жизненных ситуациях. При этом развитие у ребенка способности участвовать в различных социальных ситуациях рассматривается как наиболее значимая цель программ помощи семье и ребенку.

Идея проведения программ раннего вмешательства в естественной среде исследуется с начала 90-х годов. Установлено, что маленькие дети учатся лучше, когда они могут развивать и закреплять новые навыки в рамках той деятельности, в которой они будут их использовать, а не в специально созданных учебных ситуациях.

Естественно-средовой подход – это целостная система построения программы помощи ребенку и семье, основанная на изучении семейной среды, отношений, ресурсов, трудностей, беспокойств относительно жизни и на использовании повседневных рутин для развития ребенка. Исследуя естественную среду, появляются возможности определить не только барьеры, мешающие развитию, но и дополнительные ресурсы для семьи и ребенка.

Итак, дети лучше обучаются и развиваются в контексте естественной среды, приобретая новые навыки, закрепляя имеющиеся и генерализируя их в жизнь. Ежедневные жизненные ситуации способствуют развитию и расширению различных возможностей ребенка, в социальной, коммуникативной, двигательной и других областях. Иными словами, развитие функциональных способностей в естественной среде необходимо для независимой, полноценной, повседневной жизни.

Современные программы помощи ориентированы и на максимальную активность ребенка. Усилия специалистов и родителей должны быть направлены не на то, чтобы быстро и эффективно сделать все «за ребенка», а на то, чтобы помочь малышу сделать это самостоятельно (просить, отказываться, дотянуться, выбрать, донести до рта ложку и пр.).

Развитие навыков самостоятельности повышает самооценку ребенка, делает его более привлекательным для сверстников, облегчает жизнь его родителей и других близких людей. Очень важна готовность ребенка и его родителей поверить в то, что ребенок может делать что-то самостоятельно. Практика показывает, что если задача интересна ребенку, то он способен достигать гораздо более высоких результатов.

Основные принципы функциональных целей:

1. В индивидуальную программу ранней помощи включаются навыки, нужные ребенку в повседневной жизни.
2. Родители учат ребенка новым навыкам в семейной, домашней среде.
3. Ребенок – личность, поэтому он не является пассивным получателем помощи, вся работа осуществляется в следовании за его инициативами и потребностями.
4. Родители – партнеры и главные «учителя» ребенка, поэтому основной акцент в своей работе специалист делает не на взаимодействие с ребенком, а на информирование, обучение и поддержку родителей.
5. Программы ранней помощи должны быть основаны на сильных сторонах, умениях ребенка и семьи, которые активно поощряются и развиваются с помощью специалиста.

Любой специалист, оказывающий услуги детям, всегда должен учитывать, что семья является постоянным элементом в жизни ребенка, в то время как специалисты и службы постоянно меняются. Поэтому родители должны быть ключевым элементом в любой программе ранней помощи, потому что это единственный способ достичь результатов, которые будут продолжаться в среднесрочной и долгосрочной перспективе, даже после прекращения сопровождения специалистами.

Таким образом, обширные исследования, проведенные в области эффективности программ раннего вмешательства, приводят к признанию семейно-ориентированной практики, как наиболее соответствующей потребностям ребенка и семьи и, следовательно, рекомендуемой практикой, имеющей наиболее оптимальный результат в средней и долгосрочной перспективе.

Литература:

1. Грозная Н.С., заместитель главного редактора журнала «Синдром Дауна. XXI век». «Из истории развития ранней помощи».
2. Наталия Доброва – Крол. «Раннее вмешательство: ключевые аспекты и международный опыт». Международный детский фонд ООН (ЮНИСЕФ).
3. «Современные подходы к организации ранней помощи» авторы издания – эксперты Ассоциации профессионального сообщества и преподаватели Автономной некоммерческой организации дополнительного и профессионального образования «Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства». – Санкт-Петербург, 2020.

ОПЫТ ОКАЗАНИЯ РАННЕЙ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ НЕДОНОШЕННЫХ ДЕТЕЙ, НА БАЗЕ ГКУ СО «ЦДИКСО»

Егунькина Анна Николаевна

педагог-психолог

ГКУ СО «Центр диагностики и консультирования Самарской области»,

руководитель Центральной ПМПК

Россия, г. Самара

Аннотация: В статье представлен опыт Центра диагностики и консультирования Самарской области (далее – Центр) по оказанию услуг ранней помощи семьям, воспитывающим детей раннего возраста, в том числе семьям с недоношенными детьми. Одним из важных принципов в оказании ранней помощи является принцип междисциплинарности, когда обратившаяся за помощью семья имеет возможность получить услуги специалистов разных профилей, например, педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, а также врача-невролога/врача-педиатра, врача-психиатра, для решения возникших вопросов по развитию, воспитанию и обучению детей раннего возраста. Второй важный принцип – семейно-ориентированность, когда главенствующая роль в развитии и воспитании детей отводится семье.

Ключевые слова: ранняя помощь; консультирование; междисциплинарная команда; трансдисциплинарный специалист ранней помощи; недоношенные дети; дети раннего возраста.

В настоящее время в Самарской области продолжает развиваться система оказания услуг ранней помощи семьям, воспитывающим детей раннего возраста, которые имеют отклонения в развитии или риски нарушения жизнедеятельности. Одной из категорий детей, нуждающихся в ранней комплексной психолого-медико-педагогической помощи, являются недоношенные и маловесные дети. Особенно уязвимой категорией являются семьи, воспитывающие недоношенных детей. Недоношенным считается ребенок, рожденный на гестационном сроке менее 37 недель и имеющий вес при рождении менее 2500 грамм.[4, с. 10] Как показывает практика, недоношенные дети часто имеют нарушения в развитии, такие как нарушение зрения (в том числе вследствие ретинопатии недоношенных), нарушения слуха, нарушения опорно-двигательного аппарата, различные соматические нарушения, которые с большой вероятностью могут приводить к снижению познавательных функций (нарушение внимания, памяти, мышления, речевое недоразвитие), или к риску возникновения таких нарушений. Необходимо как можно раньше включать таких детей в систему ранней помощи.

Опыт работы Центральной психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК), которая функционирует на базе нашего Центра, показывает, что родители детей, имеющих особые потребности, обращаются на ПМПК для проведения комплексного обследования и определения специальных условий обучения только перед поступлением в дошкольные образовательные организации, а в некоторых случаях при поступлении в 1 класс. Чаще всего к данному периоду времени уже упущены многие сенситивные периоды для развития детей.

Для проведения анализа обращений семей с недоношенными детьми на ПМПК нами были взяты 16 дел детей различных возрастов, которые проходили обследование в условиях Центральной ПМПК (из них 10 мальчиков и 6 девочек). Данные дети были рождены на 25-35 неделях гестации с весом 650 – 2170 грамм. Из 16 детей 10 имеют инвалидность по различным нарушениям (по неврологии – 4; по зрению – 3; по слуху – 1; по психиатрии – 1; по кардиологии – 1). Также 6 детей без инвалидности имеют задержку психического развития (из них 1 также имеет диагноз синдром дефицита внимания с гиперактивностью) и на ПМПК им установлен статус «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», а также рекомендованы специальные условия получения образования на различных уровнях обучения. Данные дети нуждались в комплексном сопровождении с рождения, но не получали услуг ранней помощи.

Ранняя помощь детям и их семьям – комплекс услуг, которые оказываются трансдисциплинарным специалистом ранней помощи или междисциплинарной командой, детям и их семьям, признанным нуждающимися в услугах ранней помощи. Ранняя помощь направлена на физическое и психическое развитие детей, их включение в естественные жизненные ситуации, повышение компетентности родителей и других близких взрослых, а также на включение детей в среду сверстников и интеграцию их в общество.

Чаще всего дети, рожденные ранее нормативного срока, получают лишь медицинскую реабилитацию, а психолого-педагогическую начинают получать гораздо позднее, большинство детей – при посещении дошкольных образовательных организаций и при поступлении в школу. В настоящее время специалисты нашего Центра начали выстраивать работу с семьями, воспитывающими недоношенных детей, по организации и оказанию услуг ранней помощи.

В настоящее время в нашем Центре получают помощь семьи, воспитывающие детей раннего возраста, рожденных на 26-29 неделе гестации с массой 950-970 грамм. Данные дети имеют тяжелые нарушения зрения (светощущение) вследствие ретинопатии недоношенных и установленную инвалидность. В кабинете ранней помощи дети прошли скрининг диагностики по методикам KID и RCDI-2000, а также углубленную психолого-педагогическую диагностику уровня развития в соответствии с доменами международной классификации функционирования (МКФ). Данные семьи признаны нуждающимися в услугах ранней помощи с необходимостью разработки индивидуальной программы ранней помощи (ИПРП). С семьями ведется работа междисциплинарной командой, проводятся еженедельные занятия с педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом; также организовано домашнее визитирование (проведение занятий и консультаций на дому). Родители получили консультации врача-невролога и врача-психиатра. Специалистами Центра также налажено взаимодействие со специалистами регионального учебно-методического центра, функционирующего на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области «Школа-интернат № 17 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья городского округа Самара» (для детей с нарушениями зрения), получены консультации учителя-дефектолога (тифлопедагога).

Необходимо отметить, что в настоящее время 5 специалистов Центра диагностики и консультирования Самарской области (врачи и педагоги) проходят обучение в Институте раннего вмешательства (ИРАВ, Санкт-Петербург) на курсах повышения квалификации «Трансдисциплинарный специалист ранней помощи». Трансдисциплинарный специалист – это

специалист в сфере ранней помощи; является ведущим специалистом для семьи, обладает широким спектром знаний (от налаживания коммуникации до преодоления трудностей в естественных жизненных ситуациях), владеет актуальными методами и методиками работы с семьями, воспитывающими детей раннего возраста, а также современными подходами в оказании услуг ранней помощи (в том числе недоношенным детям). Данный специалист является экспертом во многих областях сразу, но при этом он работает с опорой на междисциплинарную команду, всегда имеет возможность получить консультацию узкого специалиста. Всю полученную во время обучения информацию специалисты нашего Центра будут внедрять в свою работу с родителями и детьми. Это поможет оказывать семьям услуги ранней помощи на высоком уровне.

Для большего охвата семей, воспитывающих недоношенных детей, планируется дальнейшая работа по организации межведомственного взаимодействия с учреждениями здравоохранения в части проведения скрининг-диагностики развития детей раннего возраста на базе поликлинических отделений, проведение совместных семинаров с врачами-педиатрами. Цель данного взаимодействия – своевременное выявление семей с детьми раннего возраста, нуждающихся в психолого-медико-педагогическом сопровождении и включение их в систему ранней помощи. Таким образом, возможно будет построить систему оказания помощи семьям, воспитывающим недоношенных детей.

Литература:

1. Амбулаторное наблюдение детей, родившихся недоношенными: учебно-методическое пособие / по общ. ред. Е.Г. Новопольцевой. – Нижний Новгород: Издательство Приволжского исследовательского медицинского университета, 2021. - 104 с.
2. Дарвиш О.Б. Особенности развития недоношенных детей: пособие для родителей / О.Б. Дарвиш, О.В. Шестак. – Москва: ФЛИНТА, 2021. – 60 с.
3. Зорина А. Ты не одна. Дневник мамы недоношенного ребенка. – СПб.: Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2019. – 528 с.
4. Недоношенные дети: учебное пособие для вузов \ составитель Л.И. Ильенко. – Москва: Издательство Юрайт; Москва: РНИМУ им. Н.И. Пирогова, 2021. – 135с.
5. Пальчик А.Б. Неврология недоношенных детей/ А.Б. Пальчик, А.Е. Понятишин, Л.А. Федорова. - 5-е изд., доп. и перераб. - М.: МЕДпресс-информ, 2021. - 408 с.
6. Райхерт Й. Психологическая и социально-медицинская помощь родителям недоношенных детей / Й. Райхерт, М. Рюдигер – М.: Мед. лит., 2015. – 96 с.
7. Рюдигер М. Подготовка к выписке из стационара и организация амбулаторной помощи недоношенным детям / М. Рюдигер – М.: Мед. лит., 2015. – 96 с.
8. Шестак О.В. Психологическое сопровождение женщин, родивших недоношенного ребенка (в условиях стационара): учеб.-метод. пособие / О.В. Шестак, О.Б. Дарвиш. – Москва: ФЛИНТА, 2021. – 112 с.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПОЗНАНИЯ МАТЕРИАЛА ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Жаворонкова Любовь Валериевна,

педагог дополнительного образования

ГКУ СО «Реабилитационный центр для детей и подростков

с ограниченными возможностями здоровья «Светлячок»,

Россия, г. Новокуйбышевск Самарской области

Аннотация: В статье обобщается практический опыт, направленный на развитие познавательной деятельности с детьми ограниченными возможностями здоровья посредством изобразительной деятельности на основе изучения и освоения различных нетрадиционных техник.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, нетрадиционные техники, рисование, творчество.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) - это особая категория детей, нуждающихся в социальных условиях воспитания и обучения, создание которых позволяет минимизировать ограничения и адаптировать детей к социальной жизни.

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья проходят тот же путь познания, что и дети с сохранным интеллектом, однако знания их существенно отличаются количеством фактов, уровнем и глубиной обобщений, а также временем, затраченным на усвоение. В основном познания детей ОВЗ ограничиваются представлениями об окружающем мире и некоторыми понятиями без глубокого проникновения в сущность явлений.

Изобразительная деятельность - один из немногих видов художественных занятий, где ребенок творит сам, проявляя свои навыки и способности. Освоение как можно больше художественных техник позволяет обогащать представления об окружающем мире и развивать внутренний мир ребенка [1].

Различные художественные техники и работа с новыми материалами полезна детям с ОВЗ, так как она снимает страх неудачи, формирует необходимые для творчества качества: уверенность в себе, самоутверждение, самоуважение. Без самоуважения, самоутверждения, уверенности в себе нет места творчеству, нет возможности выдать что-то свое. Многогранная деятельность детей на занятиях прикладного творчества создает положительные эмоции.

Использование нетрадиционных техник выводит ребенка за привычные рамки прикладного творчества, пробуждает в них интерес к самостоятельному творчеству, к эксперименту, раскрепощает, помогает детям избавиться от комплекса «я не умею», «у меня не получается», «я сделаю неправильно». Они начинают работать смелее, увереннее, независимо от степени их способностей. Мнение, что изобразительная деятельность доступна не всем, а только одаренным детям, теряет обоснованность (работы в технике «набрызг» или «монотипия» получаются даже у тех детей, которые не проявляет особых способностей к прикладному творчеству).

Применение нетрадиционных техник способствует обогащению знаний и представлений детей о предметах и их использовании, материалах, их свойствах, способах действия с ними. У

детей развиваются умения переноса усвоенных знаний в новые условия. На занятиях по изобразительной деятельности могут быть использованы различные нетрадиционные материалы и средства изображения: ватные палочки, обертки от конфет, пробки от пластиковых бутылок, трубочки для коктейля, зубные щетки, деревянные палочки, поролон, свечи, пряжа, ватные диски, вата, пена для бритья, клей, различные виды ткани и бумаги (рисовальная, чертежная, оберточная, гофрированная, и др.); природный материал (листья деревьев, цветов, травы, семена растений и др.); пластилин, соленое тесто, и др. Необычный материал привлекает внимание детей и чем разнообразнее художественные материалы, тем интереснее проходят занятия.

В изобразительной деятельности имеется много различных видов нетрадиционных техник. Расскажем о тех, которые используются в нашей работе с детьми и дают наибольший эффект.

Пальчиковая живопись: рисование пальчиками, ладошкой, ребром ладони.

Дети узнают, что рисовать можно как красками, карандашами, фломастерами, так и ладонью, пальцами, кулаком, ребром ладони. При непосредственном контакте пальцев рук с краской дети познают ее свойства: густоту, вязкость, твердость. Таким образом, происходит развитие тактильной чувствительности.

Оттиск печатками: кубиками, пробками, трубочками, крышечками от бутылок, мятой бумагой, листьями, срезом картофеля, моркови, пекинской капусты.

Благодаря своей твердой структуре предметы, листья и овощи отлично отпечатывают краску и позволяют создавать четкие и полноцветные оттиски. Дети узнают, что рисовать можно не только кистью, но и предметами и овощами, обогащаются сенсомоторным опытом.

Рисование свечой или восковыми мелками.

Ребенок познает структуру восковых мелков и свечи. Экспериментирует сочетание разных художественных материалов: воска и акварельных красок, свечи и гуашевых красок.

Рисование поролоновым тампоном.

Помогает детям освоить новый способ изображения - рисования поролоновой губкой, позволяющий наиболее ярко передать изображаемый объект. Знакомясь с губкой дети изучают свойство предметов: отмечают ее мягкость, пористость, впитываемость.

Рисование клеем и солью

Работа с солью интересна в обращении. Предварительно надо сделать на бумаге набросок. Выдавливая клей из тюбика нарисовать по контуру изображение, посыпать солью, подождать пока она высохнет, лишнюю соль ссыпать. Насыпая соль пальцами у ребят формируется захват «щепоткой», развивается тактильная чувствительность. Дети узнают, что соль можно использовать не только в приготовлении блюд и кулинарии, но создавать необычные изображения.

Пенная монотипия

Пена для бритья – очень необычная поверхность для рисования. Краску на ней можно растягивать и закручивать красивыми виньетками, завитками и другими узорами. Каждый новый рисунок получается уникальным. При рисовании на пене для бритья используется принцип монотипии.

Это завораживающий процесс превращения обычной пены для бритья в яркие, забавные и, безумно радующие детей рисунки. Пена приятна на ощупь, дарит новые тактильные ощущения, имеет приятный запах, легко смывается с рук, одежды и любой поверхности.

Рисование набрызгом (рисование зубной щеткой или жесткой кистью-щетинкой)

Рисование брызгами – увлекательный процесс, следы брызгов тоже могут превратиться в ярко-красочные изображения. Создавая рисунки в данной технике можно использовать разные цвета, а еще и различные трафареты.

Роспись на ткани (батик)

Знакомясь с техникой «Батик» дети узнают, что рисовать можно не только на бумаге, но и использовать другие материалы, например ткань. Ткань бывает тоже разная по структуре: хлопчатобумажной, шелковой, капроновой. Специальные краски растекаются на ткани по-другому, не так как по бумаге.

Рисуя различными нетрадиционными способами, дети не боятся ошибиться, так как все легко можно исправить, а из ошибки легко можно придумать что-то новое, и ребенок обретает уверенность в себе, преодолевает «боязнь чистого листа бумаги» и начинает чувствовать себя маленьким художником. У него появляется интерес, а вместе с тем и желание рисовать. Рисовать можно чем угодно и где угодно, и как угодно! Дети активно включаются в творчество, создают интересные индивидуальные и коллективные работы. Овладевая основами изображения, в процессе освоения разнообразных художественных материалов и техник дети не только глубже и полнее познают действительность, различные материалы, предметы, их свойства, расширяют свой опыт и кругозор, но и приобретают жизненно важные умения и навыки, необходимых для разнообразных современных профессий.

Создавая что-то своими руками, ребенок укрепляет связь с внешним миром, что особенно важно для детей с ограниченными возможностями, появляется самореализация и самосознание. Изделие, выполненное ребенком с особыми нуждами, несет отпечаток его личности, которым он делится с нами для успешного взаимодействия и взаимопонимания.

Рисование необычными способами и использование при этом материалов, которые окружают нас в повседневной жизни, вызывают у детей огромные положительные эмоции, помогают познать различные предметы, их свойства, расширяют свой жизненный опыт и кругозор, помогают приобрести жизненно важные умения и навыки.

Литература:

1. Захарова Ю. В. Рисуем вместе необычными способами /Ю. В. Захарова// Дефектология, 2010. № 7 С. 11
2. Туфкreo P.A., Кудейко М.В. Коллекция идей. М.:Изд-во «Линка-Пресс»2004. 112с

ТЕХНОЛОГИИ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Жданова Лора Геннадьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»

Шакурова Азалия Амировна

аспирант кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»
Россия, г. Самара

Аннотация: В данной статье сделан обзор современных публикаций по проблеме сохранения психологического здоровья в студенческом возрасте. Анализируются возможности оптимизации разных форм учебной и внеучебной деятельности студентов.

Ключевые слова: психологическое здоровье, студенты, сохранение психологического здоровья, здоровьесбережение.

В современном мире предъявляются повышенные требования к психоэмоциональной устойчивости человека и уровню его психологического здоровья в целом. В системе высшего профессионального образования сохранение и укрепление здоровья обучающихся является одной из основных задач. Решение данной проблемы требует комплексного подхода к организации жизнедеятельности студентов. Годы обучения в вузе подразумевают большие интеллектуальные нагрузки, резкие изменения привычного образа жизни, формирование межличностных отношений вне семьи, а также необходимость адаптации к новым условиям, проживания и питания. Для адекватного выполнения студентами своих возрастных, социальных и культурных ролей, а также полноценного функционирования и развития необходим высокий уровень показателей психологического здоровья.

Понятие «психологическое здоровье» очень объемное и включает в себя много составляющих: самопринятие, адекватную самооценку, уверенность в себе, гибкость, социальный интерес, ответственность, самостоятельность, умение адаптироваться к окружающей среде и меняющимся обстоятельствам, критичность к самому себе, адекватное восприятие окружающего мира, осознанность, активность, работоспособность, целеустремленность, ориентацию на саморазвитие, высокий уровень саморегуляции [7, 9, 12].

Возрастные особенности психологического здоровья студентов обусловлены тем, что этот период жизни характеризуется интенсивным формированием специальных способностей в связи с профессионализацией, а также становлением характера и интеллекта. Студенты уже считаются взрослыми людьми, самостоятельно решающими вопросы здоровьесбережения [1]. В целом, для студентов хорошие показатели психологического здоровья являются важным условием их успешности и благополучия в дальнейшей жизни [5].

Но следует отметить, что в современном обществе поток научной и учебной информации постоянно увеличивается, и, соответственно, возрастают требования к уровню подготовки специалиста. Это приводит к перегрузке студентов, повышению их психоэмоциональной напряженности, истощению ресурсов, возрастанию вероятности заболеваний. Хотя в последнее

время здоровый образ жизни активно пропагандируется для разных возрастных категорий людей, но тем не менее большинство студентов неправильно питается, не проявляет необходимую в их возрасте двигательную активность, не соблюдает режим дня, не использует элементы закаливания, чаще всего снимает стрессы посредством разнообразных вредных привычек (курение, алкоголь, наркомания) [9].

Делая обзор современных статей, посвященных изучаемой проблеме, можно отметить, что авторы предлагают разные методы, способы и технологии сохранения, поддержания и улучшения психологического здоровья студентов. Волкова Т.Г. и Вересов Н.Н. отмечают, что положительное отношение к своему телу подразумевает позитивное отношение к своей личности в целом. Современные идеалы внешности влияют на представления студентов о том, каким должен быть их физический образ. Сформированные стереотипы являются точкой отсчета в описании и оценивании себя и окружающих. Ориентируясь на задаваемый обществом образец, у человека может искажаться восприятие собственной внешности. Поэтому для улучшения психологического здоровья важна работа с самооценкой, самоотношением, восприятием себя, осознанием своих потребностей и навязанным извне стереотипам [2]. Ушева Т.Ф. в своем исследовании показала, что для улучшения психологического здоровья студентов необходимы мероприятия или программы, направленные на развитие так называемого нормального перфекционизма у обучающихся вуза [12]. Месникович С.А. указывает на то, что самоорганизация студентов является важной составляющей психологического здоровья молодежи [8]. Лепилина И.Г. делает акцент на повышение мотивации студентов к саморазвитию через творчество, труд и всевозможную практическую деятельность, без которой сложно представить себе гармоничное развитие личности [6]. Пичугина И.В. подчеркивает, что методы и формы учебной деятельности в вузе влияют на сохранение психологического здоровья студентов [10]. В частности, Колосова Е.В. анализирует возможности конкретных методов улучшения психологического здоровья студентов на занятиях и отмечает эффективность использования дыхательной гимнастики в образовательном процессе [3].

Таким образом, на основании вышеизложенного мы можем сделать вывод о том, что для сохранения и улучшения психологического здоровья студентов следует использовать комплексный подход, который будет включать в себя оптимизацию учебной деятельности, различных групповых форм внеучебной работы (например, психологические тренинги, спорт и т.д.), индивидуальной деятельности студента вне вуза (например, общение со сверстниками, друзьями, хобби и т.д.). При этом выбор методов для реализации комплексного подхода зависит от уникальной совокупности индивидуальных условий жизнедеятельности.

Литература:

1. Александрова, И. Н. Возрастные особенности отношения студентов к психологическому здоровью / И. Н. Александрова // Интеллектуальный потенциал XXI века: степени познания. – 2012. – № 9-1. – С. 90-93. – EDN RPJYWR.
2. Волкова, Т. Г. Образ физического я студентов в контексте психологического здоровья / Т. Г. Волкова, Н. Н. Вересов // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2019. – № 4(15). – С. 70-78. – EDN HSRKUB.

3. Колосова, Е. В. Дыхательная гимнастика, как способ повышения психологического здоровья студентов / Е. В. Колосова // Страховские Чтения. – 2021. – № 29. – С. 148-151. – EDN JWYVCA.
4. Кочеткова, М. Т. Педагогические аспекты психологического здоровья студентов и школьников / М. Т. Кочеткова // Актуальные проблемы психологического здоровья: теория и практика : Материалы международной научно-практической конференции, Псков, 14–16 апреля 2016 года. – Псков: Псковский государственный университет, 2016. – С. 256-259. – EDN XFZZUL.
5. Кувичкин, Н. М. Психологическое здоровье студентов в условиях высшего образования / Н. М. Кувичкин, Н. Н. Криницин, Н. Н. Кулигина // Гуманитарный вестник Донского государственного аграрного университета. – 2022. – № 4. – С. 208-212. – EDN KMJWSC.
6. Лепилина, И. Г. Способ сохранения психологического здоровья студентов в образовательном процессе через творчество в технологии мозаичных работ / И. Г. Лепилина // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен : материалы V Международной научной конференции, Самара, 29–30 марта 2019 года. – Самара: ООО «Научно-технический центр», 2019. – С. 445-449. – EDN QBHFQS.
7. Макеева, Е. С. Критерии психологического здоровья студентов экономического профиля / Е. С. Макеева, И. И. Рифицкая // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2022. – № 22-3. – С. 182-189. – EDN MWZGEN.
8. Месникович, С. А. Самоорганизация учеников и студентов как составляющая психологического здоровья молодежи / С. А. Месникович // Актуальные проблемы охраны здоровья учащихся и рабочих в экологически неблагоприятных условиях : Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции, Брянск, 19–20 июня 2013 года. – Брянск: Группа компаний «Десяточка», 2013. – С. 49-51. – EDN DXVDWC.
9. Писарев, Д. В. Проблема сохранения здоровья студенческой молодежи / Д. В. Писарев, А. А. Фильштинская. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 49 (391). — С. 335-337.
10. Пичугина, И. В. Исследование взаимосвязи между уровнем психологического здоровья студентов и успешностью обучения в университете / И. В. Пичугина // Социально-экономические, институционально-правовые и культурно-исторические компоненты развития муниципальных образований : Сборник трудов XX научно-практической конференции, Миасс, 28 апреля 2023 года. – Миасс: Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), 2023. – С. 134-138. – EDN YMRWKI.
11. Смирнова, Е. М. Особенности психологического здоровья студентов вуза / Е. М. Смирнова // Студенческая наука и XXI век. – 2012. – № 9. – С. 421-425. – EDN SAJNHR.
12. Ушева, Т. Ф. Развитие нормального перфекционизма как фактор сохранения психологического здоровья студентов вуза / Т. Ф. Ушева, И. В. Федосова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 4(135). – С. 94-101. – EDN BNXHVF.

АЛГОРИТМ ВВЕДЕНИЯ СРЕДСТВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАБОТУ С НЕГОВОРЯЩИМИ ДЕТЬМИ

Ждырева Оксана Петровна

учитель-логопед, учитель-дефектолог
государственного казенного учреждения Самарской области «Реабилитационный
центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья «Светлячок»,
Россия, г. Новокуйбышевск Самарской области

Аннотация: В статье освещаются этапы введения средств альтернативной дополнительной коммуникации (АДК) в коррекционную работу с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, имеющими умственную отсталость, РАС, ДЦП, множественные нарушения.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, понятийный уровень, оценка речевого развития, дополнительная, альтернативная коммуникация, тяжелые нарушения речи социальное взаимодействие.

Принято считать, что после 3 лет ребенок практически полностью овладел обиходным словарем, без труда общается с окружающими, а так же высказывает свои мысли. Речь для него становится основным средством общения и орудием мышления.

Безречевые дети – это условное обозначение разнородной группы детей, которые в силу разных причин лишены возможности речевого общения

Дети, у которых отсутствует речь, имеют комплексное органическое нарушение.

Альтернативная дополнительная коммуникация с тяжелыми нарушениями речи показана детям:

- с моторной и сенсорной алалией;
- с задержками речевого развития;
- с общим недоразвитием речи;
- с различными задержками психоречевого развития;
- с ранним детским аутизмом;
- с интеллектуальной недостаточностью;
- с детским церебральным параличом;
- с нарушениями слуха

Неговорящий ребенок не может осуществлять полноценную мыслительную деятельность. Особенно тяжелым оказывается положение «безречевых» детей, практически лишенных возможности говорить и быть понятыми.

Альтернативная дополнительная коммуникация:

- помогает развитию всей познавательной деятельности (восприятие, память, мышление, речь).
- предупреждает, снижает отставание в развитии вторичных нарушений у детей
- стимулирует мотивацию речи
- формирует навык общения ребенка, что в дальнейшем положительно влияет на социализацию и адаптацию к жизни.

Алгоритм введения АДК:

1. Оценка речевого развития ребенка.

2. Выбор соответствующей системы АДК (за и против).
3. Этапы обучения речевым навыкам.

При оценке речевого развития ребенка в первую очередь определяют, что и в какой степени нарушено. Постоянно вносят изменения в обучающую программу ребенка и осуществляют регулярный мониторинг продвижения.

Правильный выбор АДК на индивидуальной основе предполагает различные варианты: язык жестов, коммуникативные книги, планшеты, электронные пособия, PECS.

Первый этап обучения речевым навыкам включают понимание речи – выполнение простых слуховых, моторных инструкций без предметов и с предметом, различение, группировка предметов и картинок, различение предметов по звучанию. Второй этап предполагает научить ребенка сопоставлять предмет - картинка и наоборот, что в дальнейшем облегчает переход с предметов на картинки. На третьем этапе обучают звуковым, слоговым имитациям. Визуальное сопоставление – сортировка (2-3 вида), по контуру, «дай такой же», картинка к предмету и наоборот.

Особое внимание на заключительном этапе уделяется коррекции нежелательного поведения и формированию навыка социального взаимодействия и игры. Навык социального взаимодействия и игры включает простые сюжетные игры, игры на развитие моторики, потешки (обобщать обученные навыки - имитацию, выполнение инструкций, визуальное сопоставление и т.д.)

Процедура обучения визуальному расписанию происходит следующим образом: перед началом ребенку показывают расписание и объясняют, какие задания он должен выполнить в течение занятия. После этого ребенку предоставляются материалы первого задания, изображенного на картинке. После выполнения первого задания педагог помогает убрать карточку и указывает на следующую картинку. В визуальное расписание включают карточки «Перемена», «Сюрприз», «Социальное взаимодействие».

В работе всегда важен принцип последовательности, системности, поэтапности, параллельности.

До введения АДК необходимо сформировать все перечисленные ранее базовые навыки.

После введения АДК коррекционная работа продолжается по мере ее значимости для каждого конкретного ребенка. Отказ от использования АДК может привести к усугублению речевого нарушения, а также к развитию нежелательного поведения.

Использование альтернативной дополнительной коммуникации является необходимым навыком общения для детей, которые не говорят или у которых тяжелые нарушения речевого развития.

Использование АДК может стать инструментом, который подтолкнет развитие речевых навыков и приведет ребенка к использованию вокальной речи.

Литература

1. Коррекция расстройств поведения и эмоций у детей: альбом игровых коррекционных задач. – М.: Плейт, 2001. – 112с.
2. Морозова, Т. И. Характеристика и основные принципы коррекции речевых нарушений при раннем детском аутизме /Т. И. Морозова //Дефектология. - 1990. - №5. - С.59-56.
3. Питерс, Т. Аутизм / Т. Питерс. - М.:Владос, 2003. – 237 с.
4. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2001. – 184 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИНКЛЮЗИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПМПК)

Ишкина Евгения Николаевна

учитель-логопед

ГКУ СО «Центр диагностики и консультирования
Самарской области» Новокуйбышевское отделение,
Россия, г. Новокуйбышевск Самарской области

Аннотация: В статье освещены вопросы инклюзивного образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи и роль ПМПК в образовательном маршруте.

Ключевые слова: инклюзия, обучающийся с ОВЗ, тяжелые нарушения речи, психолого-медико-педагогическая комиссия.

После вступления в силу «Закона об образовании в РФ» №273-ФЗ от 29.12.2012г. в российском образовании осуществляется масштабная реализация новых, прогрессивных подходов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих особые потребности в образовании. Инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребенку реализовать свои потребности в развитии и обучении, а также обеспечивает равные права в получении образования, адекватного своему уровню развития. Инклюзия – это вовлечение в процесс каждого обучающегося с помощью образовательной программы, которая соответствует его способностям, удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, обеспечение специальных условий. Возможности образовательной среды в условиях реализации инклюзивного образования несравнимо выше возможностей традиционного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, детей-инвалидов и их семей.

Статус «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» устанавливает психолого-медико-педагогическая комиссия, в состав которой входят специалисты как медицинского, так и педагогического профиля (в том числе учитель-логопед). Их основная задача - выявить нарушения развития ребенка и его резервные возможности с целью определения образовательной программы и специальных условий для получения образования в соответствии с индивидуальными особенностями обучающегося. И именно специалисты ПМПК формируют рекомендации по преодолению и коррекции трудностей в обучении и воспитании ребенка.

Среди детей, обследованных на ПМПК, большую часть обучающихся с ОВЗ составляют дети с нарушениями речи, которые выявляются как изолированно и относятся к первичным нарушениям (тяжелые нарушения речи), так и входящие в структуру дефекта (при нарушениях зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, недостатках интеллектуального развития, расстройствах аутистического спектра).

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) – это такая категория детей с сохранным слухом и первично сохранным интеллектом, которые из-за сложных нарушений в речевом и соответственно психическом развитии не имеют возможности жить полноценной жизнью. Тяжелыми речевыми нарушениями являются: алалия – отсутствие или недоразвитие речи

вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка [2, с. 327]; афазия – полная или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга [2, с. 386]; ринолалия – нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата [2, с. 127]; дизартрия — нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [2, с. 152], а также общее недоразвитие речи, сопровождающееся заиканием — нарушением темпо-ритмической организации речи, обусловленным судорожным состоянием мышц речевого аппарата [2, с. 248].

По опыту работы Новокуйбышевской ПМПК обучающиеся с ТНР составляют 28-30% от числа обследуемых среди детей младшего школьного возраста.

Но существует и категория детей с неярко выраженными недостатками речи, имеющие трудности в овладении навыками чтения и письма (38-41%). Они также нуждаются в сопровождении логопеда. Поэтому в рекомендациях ПМПК следует указывать меры психолого-педагогической поддержки в виде занятий с логопедом на коррекцию устной и письменной речи, либо помощь в формировании навыков чтения и письма, если обучающийся в 1 классе.

При переходе со ступени НОО на ступень ООО у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи по-прежнему имеются трудности в овладении школьной программой по русскому языку, литературе, сложности при решении задач. Таким обучающимся ПМПК рекомендует меры психолого-педагогической поддержки, но к сожалению, уже занятия с логопедом не включены в этот процесс.

Всего десятилетие назад в нашей стране помощь детям с нарушениями речи оказывалась в специальных коррекционных школах V вида, специализированных детских садах, логопедических группах, на логопунктах, что способствовало преодолению имеющихся речевых нарушений. Но успех такой работы не будет достигнут полностью, если нет повсеместных примеров для подражания, эталонов правильной речи. В специальных коррекционных учреждениях образцовую правильную речь дети слышат только из уст педагогов во время занятий и режимных моментов, а остальное время проводят, общаясь друг с другом. Поэтому следует сделать вывод о целесообразности включения их в такую образовательную среду, в которой они смогут ориентироваться на правильную речь сверстников, что, несомненно, будет иметь благоприятный прогноз в отношении обучения детей с ТНР и их социализации в общество.

Социальная природа любого ребенка, в том числе и с особенностями психофизического развития, имеет замечательную особенность, состоящую в неукротимой потребности в подражании. Таким образом, развитие и обучение ребенка происходит только в условиях тесного контакта с людьми, личностные качества которых играют роль связующего звена между ребенком и миром. Поэтому деятельность всех специалистов, взаимодействующих с ребенком, должна быть направлена на то, чтобы дети с особенностями психофизического развития и дети с «нормативным» развитием научились общаться в коллективе, не отторгали, а помогали и сочувствовали друг другу.

Литература

1. Федеральный Закон РФ от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в РФ»
2. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / [Л. С. Волкова и др.]; под ред. Л. С. Волковой - Изд. 5-е, перераб. и доп. - Москва: ВЛАДОС, 2008г. - 703 с.
3. Кириллова Е. А. Психолого-педагогические аспекты обучения детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования // Актуальные проблемы современной педагогической науки: Материалы Международной научно-образовательной конференции (18-19 декабря 2014 г.): Сборник научных трудов / Под общ. ред. д.п.н., проф. А.Н. Хузиахметова. – Казань: ТРИ «Школа», 2014. – с.355-358

ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ С НЕЖИВОЙ ПРИРОДОЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С ОВЗ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ

Коблова Галина Алексеевна

старший методист

«Служба ранней диагностики коррекции и развития ребенка и его семьи»

ГБУ ДПО «Новокуйбышевский РЦ»

Трефилова Юлия Анатольевна

учитель-дефектолог

«Служба ранней диагностики коррекции и развития ребенка и его семьи»

ГБУ ДПО «Новокуйбышевский РЦ»

Россия, г. Новокуйбышевск Самарской области

Аннотация: Представление о явлениях неживой природы для детей третьего года жизни имеет большое значение. Установлено, что у детей раннего возраста познавательная активность, любознательность, представления об окружающем мире носят частичный характер, многие испытывают трудности в общении со взрослыми; не выполняют самостоятельно инструкции; действуют самостоятельно. Предложена родителям коррекционная работа по экспериментированию с неживой природой.

Ключевые слова: ребенок, ранний возраст, коррекционная работа, неживая природа, игра, окружающий мир.

Представление о явлениях неживой природы для детей третьего года жизни имеет большое значение. Проанализировав результаты диагностики в Службе ранней диагностики коррекции и развития ребенка и его семьи г. Новокуйбышевска Самарской области (в дальнейшем – Служба) у детей третьего года жизни с задержкой нервно-психического развития, было выявлено, что познавательная активность, любознательность, представления об окружающем мире у детей частичны; сенсорные процессы (восприятие, ощущения, представления) слабо развиты; отсутствует интерес к игре; многие испытывают трудности в общении со взрослыми; не выполняют инструкции самостоятельно; действуют без учета свойств предметов.

Основная цель работы с неживой природой – формирование познавательной активности детей путем вовлечение их в процесс экспериментирования. Полученные знания, умения будут очень важны для ребенка, если они приобретаются в результате самопознания во время игры.

Для достижения поставленной цели выполняются следующие задачи: расширение представлений детей о неживой природе (свойства и качества воды, песка, камней, знания природных явлений, погодных условий); развитие наблюдательности за происходящими изменениями с предметами неживой природы; экспериментирование - участие детей в исследованиях, обобщение результатов, опытов; развитие творчества (выражение своих впечатлений о новом, увиденном в играх, поделках); развитие гуманности, бережности, эмоционально-положительного отношения к природе (см. Таблицу 1).

Количество проводимых занятий варьируется от одного до четырех в месяц (с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка).

Продолжительность игры – от 10 до 15 минут. Такие занятия рассчитаны на подгруппу детей, но могут использоваться и на индивидуальных занятиях.

Основным условием организации помощи детям раннего возраста является присутствие родителей, что помогает закреплять полученный ими новый материал в домашних условиях.

Таблица 1

Тема	Содержание
Знакомство с водой	Знакомство по свойствам воды. В игре «Напоим кукол» знакомимся со свойствами жидкой воды, как вода может разливаться из сосуда. Изучая свойства замерзшей воды, видим, как вода может превращаться в лед или снег (зимой) при понижении температуры (при этом лед (снег) потом может превращаться обратно в воду). Что можно замораживать лед в сосудах разной формы. В игре «Вода – помощница» знакомимся со свойствами прозрачной воды – так, если воду налить в тазик, а в тазик закинуть камушки, рыбок и т.д., то через прозрачность воды видно, что находится на дне, кто плавает в воде и т.д. Но учитываем, что бесцветная вода может быть окрашена другими цветами – тогда она становится цветной (игра «Разноцветная водичка»). Изучаем, как некоторые вещества растворяются в воде (соль, сахар, цветные красители и т.д.), учитываем, что в теплой воде растворение идет быстрее, чем в холодной. А также – некоторые вещества после растворения могут передавать свой вкус. Знакомство детей с тем, что вода может быть теплой и холодной (игра «Кукла испачкалась»).
Игры с песком	Песок бывает сухим и мокрым. Так, в игре «Испечем угощение», дети пробуют слепить «угощение» из сухого и мокрого песка руками или с помощью формочек. В конце подводится итог, что мокрый песок может принимать любую нужную форму. Возможность придавать мокрому песку при помощи формочек различные формы (круг, квадрат, треугольник). С помощью игры «Следы» дети убеждаются, что на мокром песке можно оставить следы и отпечатки, в игре «Рисуй круглые предметы» дети учатся рисовать на песке круг. При знакомстве с основными цветами дети играют с разноцветным песком, где учатся сличать цвета (перекладывают ложкой/совочком песок синего цвета в синее ведерко, прячут зеленые игрушки в зеленом песке и т.д.). Эксперимент с песком включает просеивание влажного песка, а затем сухого, чтобы дети узнали, что сухой песок рассыпается.
Играем с камешками	Знакомство со свойствами предметов. Понятия «легкий», «тяжелый». Например, сравниваем камешки (игры «Легкие и тяжелые», «Какой формы бывают камни?»). Дети экспериментально выясняют, что камни тонут в воде, потому что они тяжелые. Понятия «холодный» и «теплый». Дети сравнивают два камня взятых с улицы и с батареи (зимой), приходят к выводу, что камни могут быть холодными и теплыми. Понятия «твердый», «мягкий». Сжатие в руках камня и комочка ваты – делают вывод камни твердые, а комок ваты – мягкий. Знакомство с основными фигурами и цветами. В ходе игры из камушков дети выкладывают круги, квадраты и т.д., раскладывают камушки по цвету и величине по коробочкам, продуктивная деятельность с камнями (разукрашивается галька, разноцветные камушки используются в поделках с пластилином и тестом). Знакомство со звуками: удары камушек друг о друге, слушаем, как сыплется песок, как льется вода.

Изучаем погодные условия, природные явления	На занятиях дети знакомятся с понятиями о солнце, тучах, облаках, осадках, ветре, температуре, воздухе, временах года, учатся замечать взаимосвязь между наличием ветра и движением облаков, между погодой и одеждой. У них формируются знания о свойствах снега и воды при разных погодных условиях. Дети учатся замечать взаимосвязь между наличием ветра и движением облаков, между погодой и одеждой.
---	---

Процентные данные за 2022 год, представленные в Таблице 2, свидетельствуют о следующем:

Таблица 2

	на начало коррекционной работы	на конец коррекционной работы
норма	-	21%
1 эп.срок	26%	29%
2 эп.срока	35%	21%
3 эп.срока и выше	39%	29%

Вывод: В результате коррекционной работы (экспериментирование с неживой природой) дети получили представление о свойствах сухого и влажного песка, воды; научились сравнивать камни по размеру, весу, делать постройки, познакомились с природными явлениями (дождь, снег, облака, солнце и т.д.). В целом, у 100% детей отмечается положительная динамика в развитии моторной, речевой, сенсорной, игровой сферах.

Литература:

1. Соломенникова О. А. Ознакомление с природой в детском саду: Младшая группа. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016.-64 с.
2. Теплюк С. Н. Игры-занятия на прогулке с детьми 2–4 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2013.
3. Федотова, А.М. Познаем окружающий мир играя: сюжетно-дидактические игры для дошкольников. – Москва: ТЦ Сфера, 2015. – 112 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ О ШКОЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ

Кричевец Елизавета Анатольевна

кандидат психологических наук, магистр в области образования,
преподаватель кафедры дошкольного образования МВШСЭН
Россия, г. Москва

Аннотация: В статье изложены результаты исследования представлений о школьной готовности у родителей дошкольников. Показано, что родители, стараясь подготовить детей к школе, руководствуются соображениями обеспечения их эмоционального благополучия.

Ключевые слова: школьная готовность, подготовка к школе, эмоциональный комфорт.

Известно, что у родителей, а также и у учителей выражение «школьная готовность» вызывает ассоциации прежде всего с практикой подготовки к школе [1; 2]. Но что родители дошкольников на самом деле думают о школьной готовности? Действительно ли они хотят, чтобы их дети еще до поступления в первый класс владели навыками чтения, письма и счета? И если да, то почему? На эти вопросы мы попытались найти ответы в своем исследовании.

Мы провели анкетирование 300 родителей дошкольников из двух муниципалитетов Ханты-Мансийского АО. Возраст опрошенных – от 20 до 61 года, в среднем 33,7 лет; большинство (88,3%) опрошенных – женщины. Возраст детей – от 2 лет до 6 лет 11 мес., в среднем 4 г. 9 мес. В анкете, предложенной респондентам, присутствовали две тематические линии: «портрет» ребенка, готового к школе (главные особенности ребенка, готового и не готового к школе; возраст, когда дети должны поступать в школу) и вопросы о том, что нужно делать, чтобы ребенок был готов к школе (надо ли специально готовить, учить читать и считать, водить на «подготовку», а также тестировать детей, поступающих в школу).

В вопросе о ребенке, готовом к школе, участникам исследования было предложено проранжировать характеристики ребенка, соотносимые с разными компонентами школьной готовности. Вот перечень родительских предпочтений:

- 1) интеллектуальное развитие («интеллектуально развит») - средний ранг 3,19;
- 2) коммуникация («любит и умеет общаться с детьми и взрослыми») - 3,73;
- 3) учебные навыки («читает, считает») - 4,54;
- 4) физиологическая зрелость («умеет выдерживать нагрузки») - 4,57;
- 5) познавательная мотивация («хочет узнавать новое») - 4,66;
- 6) самообслуживание («ребенок сам обслуживает себя») - 4,71;
- 7) социальные мотивы учения («хочет стать школьником») - 5,21;
- 8) произвольное поведение («может выполнять требования педагога») - 5,29.

Итак, два качества, которые очень важны, по мнению родителей, - это развитый интеллект и умение общаться. Учебные навыки и физиологическая зрелость оказались следующими по приоритетности. То есть, для родителей большое значение имеют интеллектуальное развитие ребенка и его обученность школьным навыкам, но важны и умение общаться и физиологическая готовность. Те компоненты готовности к школе, которые обычно выделяют психологи, – произвольность и мотивацию – родители поставили далеко не на первые места.

Если обратиться к «портрету» ребенка, к школе не готового (здесь родителям было предложено выбрать не более двух характеристик из списка), на первый план вышли несколько другие качества (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Качество ребенка, не готового к школе	% выбравших
Плохая речь	30,8
Хочет играть, а не учиться	30,4
Не выполняет заданий учителя	16,9
Не умеет читать, считать	19,8
Не может усидеть за партой, отвлекается	32,5
Не развита мелкая моторика рук	16,0
Имеет психоневрологические нарушения	37,6

На первом месте среди этих качеств оказалось наличие у ребенка психоневрологических нарушений, а далее с небольшим отрывом идут еще 3 характеристики. Можно заметить, что две из них скорее характеризуют ребенка с нарушениями развития («имеет психоневрологические нарушения» и «плохая речь»), а еще одна – ребенка незрелого (с точки зрения мотивации – «хочет играть, а не учиться» и с точки зрения поведения – «не может усидеть за партой, отвлекается»). Как можно проинтерпретировать такие результаты? Почему не совпали данные по первому и второму вопросу? На наш взгляд, причина в том, что вопрос о «готовом» ребенке был воспринят родителями как вопрос о том, как ребенок должен быть подготовлен, а вопрос о ребенке «неготовом» связывается скорее с тем, без каких качеств ребенок обойтись не может. Этим обусловлен выбор качеств «незрелого» ребенка. Что же касается качеств ребенка с нарушениями развития, то, видимо, утверждение о психоневрологических нарушениях здесь сработало как триггер, провокация для родителя, который боится, что «особый» ребенок окажется вместе с его ребенком в классе и будет недостаточно управляемым со стороны учителя, будет обижать других детей и обделять всех остальных в отношении внимания учителя.

В ответе на вопрос о том, в каком возрасте нужно детей отдавать в школу, родители оказались единодушны: подавляющее большинство (79,4%) высказались за возраст поступления в школу – 7 лет.

Вторая группа вопросов, как уже было сказано выше, касалась того, нужно ли что-то делать родителям и педагогам, чтобы ребенок был готов к школе.

Вопрос о том, нужно ли тестирование при поступлении в школу, на наш взгляд, очень важен, поскольку именно наличие тестирования нередко подстегивает родителей к тому, чтобы организовывать для детей специальное обучение по «подготовке к школе». Получены следующие результаты: три четверти (75%) родителей высказались за такое тестирование, из вариантов ответа, почему нужно тестирование, наиболее предпочитаемым (43,3%) оказался ответ «да, чтобы учитель мог опираться на индивидуальные особенности ребенка», то есть более половины высказавшихся за тестирование, связывают с ним в первую очередь задачу обеспечения индивидуального подхода к ребенку, вдвое меньшее число опрошенных (21,3%) рассчитывают в результате тестирования получить от педагогов рекомендации. Что касается

ответов тех, кто высказался против тестирования, обращает на себя внимание, что опрошенные чаще обращают внимание на то, тестирование не принесет практической пользы (а не с тем, что ребенок окажется в стрессовой ситуации). Таким образом, тестирование в целом воспринимается родителями как общепринятая практика.

Следующие вопросы были связаны с тем, нужно ли детей как-то готовить к школе. На вопрос «Нужно ли ребенка учить читать и считать до поступления в школу?» подавляющее большинство (92,3%) ответили «Да» (в комментариях родители отмечали, что это требование школы и что ребенок будет так чувствовать себя увереннее). Подавляющее большинство опрошенных нами родителей (94,1%) высказались, что нужны и специальные занятия по подготовке к школе. Из различных возрастов, когда нужно начинать эти занятия, чаще всего были выбраны возраст 5 лет (41,6%) и 6 лет (27,4%). Подавляющее большинство родителей (79,5%) ответили «да» и на вопрос, надо ли водить детей на курсы по подготовке к школе. Обращает на себя внимание, что главной причиной для родителей (выбор 47,2% опрошенных) в пользу посещения «подготовки», стало то, что детям надо привыкнуть к школьным требованиям и правилам. Т. е. такой выбор – это проявление заботы о ребенке, о том, чтобы его переход из детского сада в школьную жизнь оказался мягким (эту же причину называли участники фокус-групп, говоря, что ребенку нужно привыкнуть к учительнице, к стенам и партам в классе, к тому, где находится класс, а где гардероб и туалет).

Итак, мы получили в результате нашего исследования некоторый портрет ребенка, готового к школе, и это ребенок несколько «интеллектуализированный»: два из трех главных качеств относятся к интеллектуальному развитию и наличию школьных навыков. Впрочем, важным качеством родители посчитали и умение ребенка общаться. К сожалению, для родителей важность мотивационной составляющей совсем не очевидна, и поэтому они довольно легко готовы втягивать своих детей в обучение по школьному типу, не опасаясь в целом, что это может отбить у них желание учиться. С другой стороны, понятно, что в целом родители руководствуются, скорее, соображениями заботы об эмоциональном комфорте ребенка, о том, чтобы переход в школу был мягким, поэтому считают важным заранее приучить ребенка к квазишкольным практикам и ввести его в школьную реальность. По мнению родителей, готовым к школе является ребенок не младше 7 лет, который не проявляет признаков ребенка более младшего возраста и не страдает выраженным нарушением развития. Очевидно, нежелание родителей, чтобы дети с нарушениями учились вместе с их детьми, также можно объяснить заботой о ребенке – чтобы он мог максимально получить внимание и образовательное содержание от учителя.

Литература:

1. Ковалева Г. С., Кузнецова М. И., Нурминская Н. В., Рыдзе О. А. Результаты изучения готовности первоклассников к обучению в школе. Аналитические материалы. – М.: ИСМО РАО, 2009.
2. Новицкая Е. С. Представления родителей в структуре готовности ребенка к школе // Современные проблемы науки и образования. – 2014.- №5. – Электронный ресурс. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14920>. Дата обращения 18.03.2020.
3. Тубельский А. Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми. М.: Первое сентября, 2012.

4. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.
5. Юдина Е. Г., Кричевец Е. А. Готовность к школе в представлениях родителей и педагогов // Тенденции развития образования: кто и как использует и оценивает образовательные стандарты: Материалы XIV ежегодной научно-практической конференции (Москва, 16-18 февраля 2017 г.). – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018. – С. 259-276.

МУЗИЦИРОВАНИЕ НА ФОРТЕПИАНО ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Крутова Юлия Валерьевна

музыкальный руководитель

ГКУ СО «Реабилитационный центр для детей и подростков
с ограниченными возможностями здоровья «Светлячок»,
Россия, г. Новокуйбышевск Самарской области

Аннотация: В статье освещается опыт и создание авторского материала для музицирования на фортепиано в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста, имеющими умственную отсталость, РАС, ДЦП, сахарный диабет.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, работа музыкального руководителя, фортепиано, исполнительская деятельность, развитие мелкой моторики.

Музыкальное воспитание считается неотъемлемой частью общего развития человека. Преподавание игры на фортепиано является важной чертой становления музыкального образования России конца XVIII – первой половины XIX вв. Фортепианное музицирование стало одним из направлений будущего профессионального музыкального образования, и средством массового музыкального воспитания и просвещения.

Уроки игры на фортепиано влияют на многие процессы нашего организма:

1. Улучшают память. Игра на фортепиано влияет на работу конкретных нейронных сетей в мозгу, которые участвуют в обработке и запоминании информации.
2. Музыка делает нас чувствительнее и восприимчивее. Благодаря анализу произведения мы учимся чувствовать и передавать эмоции тактильно через игру.
3. Музыка уменьшает боль и снижает тревожность. За годы исследований ученых было доказано, что прослушивание музыки и игра на инструменте может снизить давление, привести в норму пульс, тем самым снять тревожность и оказать обезболивающий эффект.

В Калифорнии в начале 1990-х годов появилось такое понятие как «эффект Моцарта». Мы часто слышим, что прослушивание классической музыки повышает интеллект, поэтому ее рекомендуют начинать слушать, когда ребенок находится еще в утробе матери. Педагоги предполагают, что дело в композиторском даре Моцарта и сложности его музыки: переплетения мелодических линий каким-то образом стимулируют мышление. Но современные исследователи считают, что музыка улучшает настроение, бодрит и этого прилива сил как раз хватает на решение небольшого задания.

Реабилитационный центр посещают дети с разными заболеваниями, в основном это дети с двигательными нарушениями и расстройствами аутистического спектра (РАС). Музицирование является компонентом музыкального занятия.

Игра на фортепиано в классическом ее понимании многим детям недоступна: Детский церебральный паралич – это расстройство двигательной функции, появляющееся в результате серьезных изменений в мозговых структурах, расстройство аутистического спектра затрагивает все сферы психики ребенка: интеллектуальную, эмоциональную, чувствительность, двигательную сферу, внимание, мышление, память, речь.

Для того чтобы помочь детям в освоении фортепиано, в своей работе я использую известные мелодии «В траве сидел кузнечик», «Три кота», «Два веселых гуся» и др., цветные ноты и клавиши. Так как запомнить нотную грамоту таким детям очень сложно, а сыграть знакомую мелодию детям очень хочется, я определила каждой ноте свой цвет.

На первом этапе с ребенком изучаются цвета. Сначала основные – красный, синий, зеленый и желтый. Первые мелодии я пишу, используя эти цвета. Далее добавляем другие, более сложные. Порядок на клавиатуре: черный, синий, красный, желтый, зеленый, фиолетовый, оранжевый, коричневый, белый, серый.

Диапазон звукового отрезка составил от ноты си малой октавы до ноты ре второй октавы. Тональность, в которой я подбираю мелодии в тональности до мажор, так как именно в этой тональности мы не затрагиваем дополнительные черные клавиши. Такого количества клавиш достаточно, чтобы сыграть припев или известный отрезок песни.

Репертуар мелодий может быть самый разнообразный. Я использую песни, которые знакомы детям: из современных мультфильмов, советские детские песни, современные известные песни.

В реабилитационном центре дети посещают занятия группой и индивидуально. После изучения песен, мы устраиваем викторины. В группе ребенок играет мелодию - группа отгадывает. Дети, которые посещают центр с родителями индивидуально - играют родителям. Взаимодействие с родителями, коллективом очень положительно влияют на атмосферу на занятии.

Игра на фортепиано хорошо влияет на координацию рук, развивает мелкую моторику, что очень полезно для детей с ДЦП. Дети с умственной отсталостью лучше запоминают цвет. Дети с РАС начинают обращать внимание на знакомую музыку. Во время игры детям приходится выполнять несколько задач одновременно, так как работают оба полушария мозга: узнать цвет в нотах, найти его на фортепиано, спеть слова или цвет, и на последнем этапе сыграть правильный ритм песни.

Таким образом, с помощью фортепиано и цвета можно освоить игру на инструменте не владея нотной грамотой. Данный метод очень полезен на занятиях музыкой с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. Кэмбелл Д. Эффект Моцарт//Здоровье в любом возрасте. И:Попурри, 1999. URL: <https://knife.media/brain-music/>
2. Федорович Е.Н. История профессионального образования в России (XIX-X вв.) Екатеринбург, 2001. URL:

ИНКЛЮЗИВНЫЙ КЛАСС: ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Мартынова Наталия Валериевна

учитель-дефектолог высшей категории

ГБОУ гимназия «Образовательный центр «Гармония»

Россия, г. Отрадный Самарской области

Аннотация: В статье рассматриваются практические приемы формирования познавательной мотивации у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного класса.

Ключевые слова: познавательный интерес, направленность на учебную деятельность, взаимодействие и сотрудничество, приемы мотивации

В условиях инклюзивного обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья развитие познавательного интереса и мотивации к получению образования – главная задача специалистов, работающих с этими детьми.

У обучающихся ОВЗ, а именно с парциальной недостаточностью когнитивного, вербального, или эмоционально-волевого компонента психической деятельности, отмечается низкий уровень познавательной активности и мотивационного компонента. Актуальность работы по мотивированию на получение знаний таких детей очевидна.

В работе с «особыми» учениками учитель должен верить в силы ума ученика и уметь мотивировать эти силы и использовать в полной мере. Мотивация концентрирует внимание «особого» ученика на изучаемом вопросе, возбуждает его мыслительную активность, помогает создать направленность на учебную деятельность. Немаловажным фактором в ее формировании является характер взаимодействия между ребенком и взрослым.

Предлагаемые ниже практические приемы мотивации ребенка с ограниченными возможностями здоровья легко применимы и не требуют специальных дефектологических или психологических знаний для каждодневной работы педагога.

Во-первых, установление отношений сотрудничества между учителем и обучающимся с ОВЗ и создание положительной атмосферы на уроке. Добрый юмор, эрудиция, интерес к жизни, понимание детей, доброта, такт и другие неповторимые качества учителя благоприятны для создания положительной эмоциональной атмосферы на уроке.

Во-вторых, действенным приемом мотивации в инклюзивном классе зарекомендовало включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в групповую работу. Так, если ученик включен в процесс чтения «по цепочке» или фронтальную проверку таблицы умножения не смотря на его особенности усвоения материала, он будет очень стараться выполнить работу со всеми вместе.

Из этого вытекает следующий прием формирования учебной мотивации. Старание ученика важно отметить и оценить, закрепив положительные переживания, связанные с учебой, а не отрицательные. К сожалению, зачастую педагогами игнорируется это требование психологии. Важно, чтобы такую положительную информацию о своих возможностях каждый ученик, а тем более с особыми познавательными возможностями, получил и от

одноклассников. Мнение сверстников значимо для ребенка. Каждому учителю желательно иметь продуманную систему поощрений, позволяющую пробудить у ребенка способности, о которых он сам порой не догадывался.

Следующий прием - создание ситуации успеха. Педагогический эффект этого приема огромен, поскольку он воздействует на чувства ребенка. Не надо жалеть добрых слов и хорошей отметки за выученное с таким трудом и рассказанное у доски стихотворение С.А.Есенина. В следующий раз ученик снова захочет услышать аплодисменты в свой адрес.

Для ученика с ограниченными возможностями здоровья очень важно четко сформулировать цели и задачи урока. Это позволяет ему иметь ясное представление, что он должен выполнить, то есть повышает его ответственность, а, следовательно, является мотивирующим фактором.

Вышеперечисленные приемы, простые и доступные, главное, используемые учителем в своей ежедневной работе с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья, приносят положительный результат, создают мотивацию к познанию и учению.

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Музулькова Ирина Викторовна

учитель-дефектолог

ГБОУ ООШ № 21 СП «Детский сад «Терем-теремок»

Дердященко Елена Игоревна

учитель-логопед

ГБОУ ООШ № 21 СП «Детский сад «Терем-теремок»

Россия, г. Новокуйбышевск Самарской области

Ключевые слова: преемственность, психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, ступени развития, непрерывность образовательного процесса, речевые нарушения, дошкольное образовательное учреждение, система образования, дети дошкольного возраста.

Понятие преемственности трактуется как непрерывный процесс развития, воспитания и обучения ребенка, имеющий общие и специфические цели для каждого возрастного периода, т.е. эта связь между различными ступенями развития. Методические вопросы преемственности в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста отражены в исследованиях Р.А. Должикова, Е.А. Конобеева, Е.Э. Кочурова, И.А. Попова.

На успеваемость детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в школе влияет множество факторов, но существенным фактором, воздействие которого на успеваемость неоспоримо – это уровень развития устной и письменной речи ребенка. Ведь именно речь является средством получения и выражения знаний. Часто выпускники комбинированных и компенсирующих групп имеют трудности в овладении чтением и письмом. Закономерным было бы, если бы и в школе с этими детьми была продолжена коррекционная работа по профилактике дисграфии и дислексии.

Часто родители не относятся серьезно к рекомендациям специалистов на дошкольной ступени развития их ребенка. Это приводит к тому, что эти дети приходят в школу с нарушениями восприятия звуков, звукопроизношения и несформировавшимися процессами языкового анализа и синтеза. Дети, пришедшие в школу, возвращаются к некоторым прежним дефектам. Происходит это в силу безразличного отношения семьи к состоянию речи ребенка, безответственности, неорганизованности самого ребенка, частых пропусков занятий и немаловажной причиной возврата к дефекту является требование наращивания, отработки техники чтения в самой школе. Там, где ребенку следует сделать паузу, необходимую для правильного произношения, он должен торопиться - отсюда неправильное произношение, ребенок произносит так, как ему легче, возвращается к неправильному произношению отдельных фонем, «додумыванию» окончаний читаемых слов.

Чаще всего, с такими детьми коррекционная работа в школе уже не ведется, хотя продолжение психолого-педагогического сопровождения уже на ином уровне им еще так же

необходимо. Анкетирование учителей начальной школы и родителей выпускников подготовительных групп и первоклашек показало, что без специально организованной систематической помощи специалистов в дошкольном, а затем и начальном школьном периоде обучения, не все дети могут в срок и в полном объеме овладеть навыками письма и чтения, развить в полной мере познавательные процессы. В связи с этим, проблемы преемственности сада и школы в контексте коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими речевые нарушения очевидны и должны решаться.

Во-первых, дальнейшая логопедическая работа после сада с такими детьми должна строиться дифференцированно, с учетом проведенного ранее специального обучения. Дифференцированной должна быть и практика педагогического сопровождения. Работа педагогов должна опираться на результаты коррекционных мероприятий, проводимых в детском саду или начинаться с первичных этапов коррекции, если с ребенком ранее не велась коррекционно-развивающая деятельность. Однозначно, что педагоги сада и школы должны взаимодействовать по каждому такому ребенку, заблаговременно обозначив пути дальнейших мероприятий коррекции или профилактики нарушений. Успешность реализации преемственности мы видим в обеспечении педагогически грамотной образовательной среды, адекватной психологическим и физиологическим особенностям и возможностям детей.

Во-вторых, необходим контакт не только специалистов, но и тесное взаимодействие с родителями. Наша задача вовлечь родителей в общий процесс, чтобы они знали проблемы своего ребенка, осознавали трудности, которые могут возникнуть в школе, контактировали с педагогами, интересовались продвижениями, выполняли рекомендации педагогов. В этом случае эффективным считаю встречи родителей с учителем начальных классов, учителем-логопедом. Именно информация из первых уст о возможных трудностях, о школьных требованиях способна пробудить у родителей детей заинтересованность в продолжении коррекционно-развивающих занятий с учителем-логопедом.

Проанализировав результаты своей деятельности, мы спроектировали план работы, который включает в себя два раздела – методическую работу и работу с родителями дошкольников и младшими школьниками.

1. Методическая работа:

- взаимное - посещение открытых занятий в детском саду и уроков в начальной школе;
- рекомендации работающих в детском саду воспитателей, учителя-логопеда по выпускникам;
- анализ речевой готовности детей к школе на основе исследований учителя-логопеда детского сада и школы;
- участие воспитателей и специалистов детского сада в психолого-педагогическом консилиуме на базе школы;
- участие в совместных педсоветах, семинарах-практикумах на базе детского сада;
- совместные методические объединения творческих групп воспитателей, учителей-логопедов и учителей начальной школы на базе школы и детского сада.

2. Работа с родителями:

- встречи учителей начальной школы с родителями воспитанников старшего дошкольного возраста на родительских собраниях;

- анкетирование родителей будущих первоклассников по проблеме «Речевые проблемы первоклассника»;
- организация работы «педагогической гостиной» для родителей воспитанников старшего дошкольного возраста по вопросам подготовки детей к школе;
- организация «Дня открытых дверей».

Также был разработан план действий по реализации задач взаимодействия дошкольной организации и школы обеспечивающий четыре уровня преемственности.

1 Уровень. Взаимодействие директора школы с руководителем детского сада.

- А) Модель «группа – класс». Переход детей из одной группы детского сада, в один класс школы, полным составом.
- Б) Модель по большинству детей. Большинство детей из одной группы детского сада, переходят в один класс школы.
- В) Модель «группа – классы» хаотичное комплектование. Классы школы комплектуются произвольно, по подаче заявлений.

2 Уровень. Взаимодействие завуча школы и методиста детского сада. Посещение учителями непосредственной образовательной деятельности в детском саду, для корректирования и планирования одних и тех же направлений работы, требований и т.д. Посещение воспитателями уроков в школе (своих выпускников) для самоанализа проделанной работы.

3 Уровень. Взаимодействие специалистов (учителей – логопедов, педагогов – психологов, музыкальных руководителей с учителями музыки).

4 Уровень. Взаимодействие родителей. Родительские собрания, праздничные мероприятия с привлечением родителей выпускников.

Таким образом, структурированные действия и продуманный план по осуществлению преемственности ДОО и НОО позволяют организовать психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ даже после смены этого статуса при переходе на следующую ступень обучения и снизить риск речевых и познавательных нарушений детей в дальнейшем.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Преемственность в обучении. – М.: АРКТИ, 2007. – 259 с.р. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 255 с.
2. Должикова Р.А., Федосимов Г.М., Кулинич Н.Н., Ищенко И.П. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе. – М.: Школьная Пресса, 2008. – 173

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ) ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Мякишева Светлана Александровна,

педагог-психолог

ГКУ СО «ЦДиКСО» Ставропольское отделение

Россия, г. Тольятти

Аннотация: В статье обобщены имеющиеся материалы по теме и предложена своя модель взаимодействия с дошкольными образовательными учреждениями Ставропольского района г.о. Тольятти по созданию педагогически спроектированной медиаобразовательной среды. На наш взгляд, данный подход позволит индивидуализировать образовательный процесс в дошкольных образовательных организациях с учетом особенностей психофизического развития и возможностей воспитанников с ОВЗ.

Ключевые слова: индивидуализация образовательного процесса, воспитанники с ограниченными возможностями здоровья, ИКТ-компетентность, медиаобразовательная среда, разработка методических рекомендаций для педагогов ДОУ.

В настоящее время на государственном уровне приняты стратегии развития информационного общества, определяющие ускоренное развитие интернет – технологий. Поэтому на современном этапе формирование ИКТ - компетентностей с самых первых ступеней образования стало очень актуальным.

Сегодня ИКТ-технологии развиваются очень активно, и если в недалеком прошлом в распоряжении педагога была лишь электронная почта, то теперь специальные учебные среды позволяют организовать учебный процесс, ни в чем не уступающий по своим дидактическим возможностям традиционному, а во многом и превосходящий его [3].

В образовательной среде дошкольных образовательных организаций ощущается дефицит инновационных программ и методических разработок данной направленности, поэтому мы обобщили имеющиеся материалы по теме и предлагаем свою модель взаимодействия с дошкольными образовательными учреждениями Ставропольского района г.о. Тольятти по созданию педагогически спроектированной медиаобразовательной среды. Мы считаем, что данный подход позволит индивидуализировать образовательный процесс в соответствии с учетом особенностей психофизического развития и возможностей воспитанников с ОВЗ.

Приступая к работе, мы учли основное положение и принципы, заложенные в основу ФГОС ДО. Одним из важнейших принципов является положение о том, что ребенок не объект, а субъект целостного педагогического процесса и полноценный участник образовательных отношений (ФГОС ДО). Исходя из этого, важным представляется построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС ДО). Такой подход к организации работы повысит учебную мотивацию дошкольников к занятиям, приобщит детей к социокультурным нормам.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в настоящее время проведены глубокие исследования в области использования новых средств специального обучения, основанных на информационных технологиях, но данные разработанные компьютерные программы, ориентированы и успешно реализуются с детьми школьного возраста, а в работе с детьми дошкольного возраста испытывается дефицит таких разработок. Анализ литературы показывает, что на сегодняшний день изучены лишь некоторые стороны внедрения компьютерных технологий в коррекционный процесс, недостаточно разработаны теоретические основы, раскрывающие психолого-педагогические положения постройки компьютерных игр, предназначенных для детей с различными речевыми нарушениями [2].

Как отмечают многие авторы (Р.Ф. Абдеев, В.П. Беспалько, О.И. Кукушкина и др.) применение компьютерной техники позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с нарушениями развития и значительно повысить эффективность любой деятельности. Созданная медиаобразовательная среда в дошкольном учреждении обеспечивает наглядность, которая способствует восприятию и лучшему запоминанию материала, позволяет стимулировать познавательную активность детей, одновременно использовать графическую, текстовую, аудиовизуальную информацию. Так же, создание медиаобразовательной среды повысит общий уровень методологической, методической и информационно-технической подготовки педагогов, будет способствовать гуманизации педагогической деятельности, развитию ее личностных компонентов. Ценность приобретает педагог-личность, а не педагог-информатор [1].

Целью нашей работы является разработка методических рекомендаций для педагогов ДООУ и родителей по индивидуализации процесса обучения детей дошкольного возраста с ОВЗ с использованием ЭОР и медиаобразовательной среды. Для решения поставленной цели, в первую очередь, необходимо провести в дошкольных образовательных учреждениях Ставропольского района г.о. Тольятти анализ фактического состояния ЭОР и медиаобразовательной среды на соответствие современным требованиям.

Однако при исследовании обозначился ряд противоречий: например, с одной стороны, исследования в области ИКТ доказывают эффективность использования ЭОР и медиаобразовательной среды в индивидуализации образовательного процесса, а с другой – отсутствие электронно-дидактического комплекта материалов к коррекционным программам в дошкольном образовании; с одной стороны - доступность большого количества информации (научного, учебно-методического материала), а с другой - отсутствие современных технологий, формирующих навыки работы педагога дошкольного образования с информацией и эффективного использования ее в профессиональной деятельности.

Решение противоречий возможно при выполнении определенных условий: в области содержания – помощь педагогам ДООУ в разработке электронно-дидактического комплекта материалов; в области методической работы – разработка методических материалов для педагогов и родителей по индивидуализации процесса обучения детей с тяжелыми нарушениями речи дошкольного возраста в ЭОР и медиаобразовательной среде. Рассмотрим позитивные аспекты индивидуализации для всех субъектов образовательных отношений (таблица 1).

Таблица 1

Ребенок	Педагоги	Родители
Овладение всеми компонентами речи	Приобретение навыков работы с различными источниками информации	Оперативное получение информации через обеспечение дистанционной поддержки
Приобретение умений работы по алгоритму	Освоение ИКТ, приобретение навыков работы с электронными образовательными ресурсами	Получение представления о психолого-педагогической работе с детьми
Приобретение социальных навыков	Приобретение умений в индивидуализации образовательного процесса	Освоение методов и приемов работы с детьми
Приобретение навыков самоорганизации, умения планировать свою деятельность	Овладение умениями создавать электронно-дидактический материал для работы с воспитанниками	Возможность общения, получения оперативной обратной связи со специалистами ДОО

Индивидуализация образовательного процесса предполагает соответствие современным требованиям. Рассмотрим ряд требований к ресурсному обеспечению. В таблице 2 представлены требования к кадровому обеспечению.

Таблица 2

Должность	Функционал при реализации проекта
Заведующий ДОУ	Подготовка нормативных документов о сотрудничестве с ГКУ СО «ЦДИКСО» Ставропольское отделение, приказов, материально-техническое обеспечение
Методист	Ознакомление педагогического коллектива и родительской общественности с материалами проекта, управление контентом сайта, мотивация персонала. Выстраивание системы методической работы в ДОУ в русле темы
Специалисты ГКУ СО «ЦДИКСО» Ставропольское отделение	Организация консультативных (теоретических и практических) встреч специалистов ГКУ СО «ЦДИКСО» Ставропольского отделения с педагогами ДОУ; координация деятельности по разработке педагогами ЭОР для работы с воспитанниками; подготовке методических рекомендаций для педагогов и родителей; сотрудничество с ДОУ по организации консультпунктов для родителей по работе с ЭОР
Педагоги ДОУ (Психолог, Учитель-логопед, воспитатели)	Организация сопровождения участников образовательных отношений при реализации проекта: ведение странички на сайте ДОО, разработка памяток, буклетов, разработка авторских ЭОР для работы с воспитанниками, подготовка конспектов ОД в соответствии с ООП ДО и коррекционной программой для детей с ТНР, организация занятий с воспитанниками, обучение работе с ЭОР

Для практической реализации процесса индивидуализации образовательной деятельности воспитанников с привлечением ИКТ - технологий, предлагаем алгоритм последовательной деятельности (таблица 3).

Таблица 3

Краткое описание деятельности	Перечень продуктов реализации
1-й этап – подготовительный	
Подготовка нормативных документов, определение состава проектной группы, организация взаимодействия совместной работы специалистов ГКУ СО «ЦДиКСО» Ставропольское отделение с администрацией и педагогическими работниками ДОУ	Локальные акты Договора о сотрудничестве ГКУ СО «ЦДиКСО» с ДОУ Ставропольского района
2-й этап – организационный	
Организация администрацией дошкольных образовательных учреждений курсов Повышения квалификации сотрудников ДОУ в области ИКТ	Документы об окончании курсов повышения квалификации сотрудников учреждения
Информирование общественности о совместных мероприятиях: проведение родительских собраний, размещение программы инновационного проекта о содержании, участниках, модели методической поддержки на сайте учреждения	Протоколы родительских собраний, консультационных встреч
3-й этап – деятельностно-технологический	
Курирование педагогов ДОУ специалистами ГКУ СО «ЦДиКСО» Ставропольского отделения в подготовке комплекта методических материалов, разработка ЭОР (электронно-дидактические пособия, медиапрезентации, текстовые документы)	Совместная работа по созданию комплекта ЭОР: электронно-дидактические материалы для воспитанников, методические рекомендации для педагогов по работе с воспитанниками
4-й этап – презентационный	
Анализ полученных результатов. Обобщение и презентация опыта работы по теме	Медиапрезентации, тезисы выступлений, печатные материалы

В дальнейшем планируется организация сетевых сообществ дошкольных образовательных организаций Ставропольского района г.о. Тольятти с ГГУ СО «ЦДИКСО» Ставропольского отделения с целью объединения усилий по направлению развития дошкольников с использованием созданной медиаобразовательной среды, ЭОР и ИКТ - технологий для организации коррекционной работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Литература:

1. Гура В.В. «Теоретические основы педагогического проектирования личностно – ориентированных электронных образовательных ресурсов и средств», Ростов-на-Дону, 2007г., <http://refdb.ru/look/1499676-pall.html>
2. Кукушкина О.И. Компьютерные программы для детей с отклонениями в развитии//Дефектология.- 2003.- № 6.- С. 67-69.
3. Шпитальская И. Ю. Дистанционные технологии в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / Шпитальская И. Ю.// Педагогические технологии. - 2007. - № 2. - С. 91-93.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ: ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ

Новожилова Татьяна Николаевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры управления человеческими ресурсами
Самарский университет

Соленцова Юлия Григорьевна

студент
Самарский университет
Россия, г. Самара

Аннотация: Жизнь в инклюзивном социальном пространстве предполагает циркуляцию универсальных ценностей, среди которых центральное место занимают такие как толерантность, уважение, принятие другого «не похожего на меня». Именно эти ценности позволяют устанавливать оптимальные отношения между людьми. В статье, во-первых, обосновывается необходимость формирования межличностных отношений в инклюзивной образовательной среде, во-вторых, представлена практика формирования культуры межличностных отношений в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, межличностные отношения, дети с ограниченными возможностями здоровья, нейротипичные дети.

Младший школьный возраст—время восхода судьбы человека. В этот период формируется фундамент культуры личности, закладываются базовые ценности в системе Я-другой. Семья и школа в этом возрасте, играют огромную роль в формировании умения выстраивать межличностные взаимоотношения со сверстниками, что во многом определяет успех в дальнейшем личностном и профессиональном становлении человека. Особые смыслы решение этой проблемы приобретает в условиях инклюзивной образовательной среды.

Исследователи подтверждают, что здоровые отношения между нейротипичными детьми и детьми с ОВЗ являются важнейшим фактором, обеспечивающим дальнейшее социальное развитие каждого ребенка (С.В. Алехина, Л.Н. Давыдова, Ю.М. Забродин, Н.Н. Малофеев, Н.Н. Назарова, Л.М. Шипицына и др.).

Государство поставило задачу по проектированию такого образования, в котором бы действовали принципы гуманизма выражающиеся в таких положениях:

- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.

Эти и другие важные основы для образования детей сформулированы в таких документах как Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждена Президентом РФ 04.02.2010 г., Государственная программа РФ «Доступная среда» на 2011–2015 гг., утвержденная Постановлением Правительства РФ от 17.03.2011.

Инклюзивная образовательная среда — среда, обеспечивающая доступность возможностей человеку вне зависимости от его особенностей. Причем, понятие «доступность» предполагает как архитектурные особенности пространства, так и доступность образовательных услуг, технических средств, психолого-педагогической поддержки, а также доступ к эффективной коммуникации т.д.

Попадая в школу, ребенок претерпевает перестройку системы не только к действительности, но и отношений к самому себе. В этом возрасте родители, как представители референтной группы, уступают место учителю. В этот период у ребенка развивается способность к пониманию собственных изменений и изменений в других людях. Однако, раскрывая особенности детей с ОВЗ, исследователи подчеркивают, что зачастую у них отмечается: низкий уровень социальных и личностных возможностей в связи с ограниченным опытом имеющихся социальных контактов, а также высокая степень чувствительности к изменениям в собственной жизни. Они зачастую с тревогой воспринимают новые правила. Это вполне понятно, потому что ребенку необходимо не только поддерживать высокую работоспособность, но и выстраивать отношения с новой группой, что само по себе требует особых умений. Именно поэтому у младшего школьника необходимо формировать так называемые мягкие навыки, которые связаны с умением коммуницировать, устанавливать межличностные взаимоотношения, вступать в эффективное взаимодействие, работать в команде. Межличностные отношения «это близкие отношения между людьми, в которые они вступают как неповторимые личности» [3, с. 79]. Причем, совершенно очевидно что формировать такие навыки необходимо как у нейротипичных учащихся, так и у детей с ОВЗ. В этом смысле культура межличностных отношений предполагает освоение ребенком совокупности духовных ценностей связанных с нравственными ориентирами. Среди таких нравственных ценностей назовем: добро, уважение, совесть, принятие другого «не похожего на меня» и др.

Конечно, такие ориентиры должны быть вплетены в образ жизни ребенка как дома, так и в школе.

Традиционно в воспитательной деятельности с младшими школьниками используются такие средства, как: беседы; викторины; конкурсы; экскурсии; тренинг; игры, в том числе, потому что в рамках этих форм и методов педагогической работы можно создать поле для эффективного взаимодействия детей.

Наиболее актуальным методом воспитания младшего школьника остается игра, которую Л. С. Выготский определял как источник развития ребенка, способствующий созданию зоны непосредственного роста ребенка. Ведь в ходе игры ребенок приобретает необходимый социальный опыт сотрудничества и соперничества [4, с. 79].

Нами осуществлялась опытно-экспериментальная работа, направленная на формирование у младших школьников навыков культуры межличностного взаимодействия в инклюзивном классе. Она проводилась на базе МБОУ СОШ №123. В исследовании приняло участие 20 обучающихся, 2 из которых – дети с ОВЗ.

Для исследования состояния межличностного взаимодействия младших школьников была использована социометрическая методика Дж. Морено[8]. Цель: выявить уровень сформированности межличностных отношений в инклюзивном классе. На основе анализа результатов первичной диагностики была разработана программа психолого-педагогической

деятельности по формированию культуры межличностного взаимодействия младших школьников в инклюзивном классе. Программа рассчитана на 12 часов один раз в неделю по 45 минут. Эта деятельность предполагала групповую форму работы.

Опишем содержание некоторых занятий.

Занятие № 1. Беседа на тему «Общение с партнером».

Цель: развитие умений общаться и действовать сообща.

Вводная часть.

Занятия начинались с ритуала приветствия. Педагог просит ребят сесть в круг. Он предлагает детям назвать себя и свое хобби. После этого каждый повторяет то, что сказал предыдущий участник.

Педагог обосновывает важность умения правильно и эффективно общаться, раскрывая важность построения дружеских отношений.

Занятие № 2. Упражнение «Звезда самоуважения».

а) Упражнение «Найди свою звезду»

Цель: создание условий способствующие повышению оптимизма, становления положительной самооценки.

Инструкция: На фоне приятной музыки педагог предлагает закрыть глаза, сделать три вдоха и выдоха. Далее нужно представить себе небо, на котором большие и маленькие, яркие и тусклые звезды. Педагог просит представить звезду, затем фломастерами нарисовать звезду своей самооценки и наделить ее своими положительными качествами. Рядом есть список, из которого можно выбрать качества. Звезды вырезаются, прикрепляются на стенд. Педагог обращает внимание на то, что они все разные как мы все. В конце занятия проводится рефлексия на тему: «Достойный человек не тот, у кого нет недостатков, а тот, у кого есть достоинства».

Занятие №3. Игра «Волшебный стул»

Цель: способствовать повышению самооценки ребенка, улучшению взаимоотношений между детьми.

Предварительно педагогу необходимо изучить «историю» имени каждого ребенка — его происхождение и что оно означает. Кроме того, следует сделать корону и «волшебный стул». Взрослый проводит короткую вводную беседу о происхождении имени, а затем сообщает обо всех именах детей в группе (в группе должно быть не более 5-6 человек). Тот, чье имя они произносят, становится королем. На протяжении всей истории он восседает на троне в короне.

В конце игры вы можете предложить детям придумать разные варианты своего имени (нежное, ласковое). Все по очереди говорят что-нибудь хорошее о «Короле».

Задание 4. Игра «Доброе животное».

Цель: способствовать сплочению ученического коллектива.

Инструкция: Ведущий таинственным голосом предлагает детям взяться за руки, встать в круг и представить, что все мы одно большое доброе животное. Педагог призывает послушать как оно дышит. Следует на вдох сделать шаг вперед, на выдох — шаг назад. Ведущий говорит, что так не только дышит животное, так же ровно бьется его большое доброе сердце. Педагог предлагает взять это дыхание животного и стук его сердца себе и бережно его сохранять. После игры проводится обсуждение на тему: что каждый из нас чувствовал при выполнении задания.

Задание 5. Игра «Совместный рисунок».

Цель: развитие чувства близости между детьми.

Оборудование: краски, листы бумаги.

Педагог предлагает каждому ребенку сделать отпечаток своей ладони на листе бумаги, дорисовать его и придумать название своему рисунку. В конце работы организуется общая выставка рисунков и их обсуждение.

Очевидно, что воспитательная работа будет более целесообразной при условии включения в нее родителей, т.к. это позволяет использовать воспитательный потенциал семьи. В рамках работы с родителями использовались самые разнообразные средства: беседы, консультация и общее родительское собрание.

После реализации формирующего этапа эксперимента, была проведена повторная диагностика и сравнительный анализ результатов на констатирующем и формирующем этапе, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты сравнительного анализа статуса учащихся

Статусы	Данные по констатирующему этапу эксперимента (%)	Данные по формирующему этапу эксперимента (%)
«Звезды»	15	25
«Предпочитаемые»	25	35
«Принятые»	50	40
«Непринятые»	10	-

Данные в таблице демонстрируют положительную динамику. Высокий социометрический статус стали демонстрировать 25% испытуемых. Количество учащихся со статусом «Предпочитаемые» также увеличилось. Таких детей стало 35% от общего числа испытуемых. Количество учащихся с социометрическим статусом «Принятые» также уменьшилось. Этот статус обнаружило 40 % обследуемых. Очень важный результат состоял в том, что после формирующего этапа эксперимента статус «Непринятые» не был обнаружен.

Таким образом, психолого-педагогическая деятельность по формированию культуры межличностных отношений у младших школьников показала свою эффективность. Уровень проявления культуры межличностных отношений в данном классе показал положительную динамику. Отрадным результатом работы стало то, что после формирующего этапа опытно - экспериментальной работы не оказалось социально изолированных детей.

Литература:

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. -М. Воронеж, 2000. -416с.
2. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990. - 560 с. Василькова Ю.В.,
3. Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для суд. высш. учеб. заведений. 2-изд., стереотип. - М.: Академия, 2001. -440с.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии Собр. соч., т. 4.-М.: Педагогика, 1984. - С. 1984, С.243-426. Выготский Л.С.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. -М., 1995.

6. Лютова Е.К, Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. -СПб., 2000.
7. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин – СПб: Питер, 2012. – 576 с.: - ISBN 987 – 5 – 459 – 01005 – 3: 457 – 80: 457:80
8. Морено Дж. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе / Дж. Морено. М., 1958

ТЕХНИКА ПРАВОПОЛУШАРНОГО РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Орлова Анастасия Викторовна

специалист по учебно-методической работе

Центра инклюзивного образования,

Самарский университет

Россия, г. Самара

Аннотация: В статье рассматривается техника правополушарного рисования, средства профилактики эмоционального выгорания.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, правополушарное рисование, творчество.

В современном мире профилактикой эмоционального выгорания необходимо уделять внимание как отдельной личности, так как лицам, занимающим управлением кадрами. Данный синдром оказывает влияние на все сферы жизнедеятельности: личную, профессиональную, социальную. Формирование синдрома эмоционального выгорания происходит постепенно и зачастую не заметно для человека. На процесс формирования выгорания оказывают влияние многие факторы, например ежедневный стресс, режим многозадачности, отсутствие или недостаток физической активности, нарушения питания и сна.

В России роль выгорания только набирает обороты, на синдром эмоционального выгорания стали обращать внимание управляющие в крупных организациях, сотрудники медицинских, образовательных, социальных учреждений. Понимание того факта, что «лечение» данного синдрома значительно серьезнее и длительнее, чем профилактические мероприятия, оказывает влияние на осознанность каждого человека и положительный результат во время профилактики.

Одним из способов профилактики эмоционального выгорания является творческая активность. Творчество может выражаться в наблюдении, изучении картин, прослушивании музыкальных композиций, стихотворений либо в создании творческого объекта. Творчество, созданное своими руками, позволяет человеку увидеть себя, свои творческие способности, тем самым повысить уровень самооценки. Техника правополушарного рисования – это техника рисования гуашью на акварельной бумаге, где ведущую роль берет на себя правое полушарие головного мозга. Данная техника была разработана в конце 1970-х годов доктором наук Бетти Эдварс, которая взяла за основу теорию доктора Сперри о «функциональной специализации» полушарий головного мозга.

Технику правополушарного рисования возможно применять в творческих занятиях и с детьми младшего дошкольного возраста, когда ребенок научается держать кисть и использовать инструкции взрослого, и с подростками, и со взрослыми людьми, и людьми пожилого возраста. Опыт работы показывает, что данные рамки можно обозначить в пределах от 2 лет до 84 лет. Творческие занятия с рисованием в правополушарной технике можно применять как индивидуально, так в группах, причем «эффект» от данного вида рисования зависит от количества человек в группе. Правополушарное рисование имеет ряд преимуществ перед «художественным» рисованием. Обратим внимание на следующие особенности, такие как отсутствие образца рисунка, который человеку необходимо изобразить самостоятельно,

жестких ограничений по выбору цветовых гамм, техник нанесения, правил по созданию композиций. Подобные преимущества позволяют человеку расслабиться, погрузиться в творчество, помогает «выплеснуть» негативное эмоциональное состояние с помощью рисования. Итогом творческого занятия является не только картина, созданная человеком, но и улучшение настроения, творческого подъема, активного настроя, повышение самооценки.

В процессе творчества человек «отпускает» негативные мысли, перестает контролировать каждый момент времени, что позитивно влияет на результат работы, улучшения настроения, эмоционального состояния, снимает усталость, напряженность. Правополушарное рисование позволяет раскрепоститься, раскрыть творческий потенциал, активизировать интуицию и научиться находить нестандартные креативные решения в трудовой деятельности и в жизни. Во время творческих занятий человек ощущает эмоциональный подъем, вдохновение, за счет активизации правого полушария.

При регулярном включении правого полушария происходит активное взаимодействие между полушариями, сбалансированная работа полушарий увеличивает эффективность работы головного мозга. Эффективность работы головного мозга характеризуется следующим:

- включается режим вдохновения, творческий взгляд на решение вопросов и рабочих задач;
- повышается уровень внимания, как к людям, так и к окружающему миру;
- повышается скорость принятия решений;
- возникает состояние внутреннего спокойствия, гармонии, данное состояние проявляется во всех областях деятельности и улучшает уровень качества жизни человека.

Следует отметить и роль ведущего (арт-тренера), который занимает главную роль при проведении тренинга. Арт-тренер ведет занятие с высокой скоростью, чтобы человек не смог погрузиться в свои мысли, осмысливать и оценивать происходящее и свое творчество. В больших группах арт-тренер задает темп, настроение, в небольших группах и индивидуальных занятиях должен быть гибкий подход к состоянию клиентов. Еще одной важной особенностью занятия является то, что ведущий не должен озвучивать то, что необходимо нарисовать, не ставить ограничений по количеству или цвету. Таким образом, человек чувствует свободу выбора, ответственность, вырабатывает навык быстрого принятия решения. Интересная деталь, которую можно и нужно включать в тренинг, работа с воображением после создания некоторых образов, данный навык развивает мыслительные операции головного мозга. Отдельно следует отметить рисование с помощью пальцев. Этот способ нанесения гуаши на лист помогает трансформировать ряд негативных мешающих убеждений и оказывает стимуляцию на мелкую моторику, что активизирует участки головного мозга, отвечающие за мышление, речь.

Резюмируя, можно сделать вывод, что техника правополушарного рисования, как и любой другой вид творчества, оказывает эффективное воздействие в профилактике эмоционального выгорания и имеет преимущества, такие как легкость в освоении техники, ее можно применять в группах разного возраста, подготовки, с лицами, имеющие ограничения по здоровью, быстрый результат работы помогает достигнуть хорошего эффекта в повышении самооценки, улучшении эмоционального и физического состояния, развивает мыслительную деятельность, речь.

Литертура:

1. Борисова, Д.П., Дворянчиков, Н.В. Взаимосвязь проявления синдрома эмоционального «выгорания» и отклоняющегося поведения у сотрудников УИС [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Том 9. № 2. С. 15–38. https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2019_n2/107127
2. Сорокоумова Галина Вениаминовна, Шурыгина Ольга Васильевна Современные методы диагностики и психокоррекции эмоционального выгорания педагогов // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2017. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metody-dagnostiki-i-psiokorreksii-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagogov>

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИИ

Пересыпкина Оксана Константиновна

руководитель структурного подразделения «Детский сад «Семицветик»
ГБОУ СОШ «ОЦ «Южный город» пос. Придорожный,
Россия, Самарская область

Аннотация: В настоящее время вопрос обеспечения качества образования, в том числе в вопросах инклюзивного образования, один из приоритетных в Российской Федерации. Россия поддерживает реализацию Конвенции ООН «О правах инвалидов», реализуя свои обязательства Федеральным законом «Об образовании», Федеральным государственным стандартом и введением адаптированных образовательных программ [4;5]. Однако, совместное обучение и воспитание здоровых детей и детей с нарушениями в развитии встречает возражения в связи с отсутствием условий, одним из значимых которых является неготовность педагогических работников, недостаточная их профессиональная компетентность в вопросах владения формами, методами и приемами в работе с детьми данной категории, что сказывается в данном случае на качестве образования и социализации таких детей в обществе.

Ключевые слова: инклюзивное образование; качество дошкольного образования; профессиональная компетентность педагогов.

Важным ключевым понятием проблемы качества дошкольного образования является понятие - профессиональная компетентность педагогов. Проявляющаяся в педагогической деятельности, она может рассматриваться и как ресурс повышения качества образования и как показатель определенного уровня качества образовательной деятельности специалистов системы образования. Из этого следует первостепенная значимость решения вопроса о профессиональном развитии педагогов и совершенствовании их профессиональной компетентности в условиях инклюзивной практики ДОО в силу того, что именно педагог, взаимодействуя с ребенком, создает условия его развития, тем самым обеспечивая качество дошкольного образования.

Реализация программ, в основе которых лежит приоритет развития ребенка, требует постоянной профессиональной поддержки и роста педагога, его продвижения в направлении улучшения качества воспитательно-образовательного процесса для обеспечения развития и обучения дошкольников в условиях инклюзии. Важным содержательным аспектом педагогической компетентности исследователи В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов называют единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности, что характеризует его профессионализм[1].

В ряде исследовательских работ отмечается, что профессиональная компетентность педагога неоднородна по своему составу и включает такие подвиды компетентности, как интеллектуально-педагогическая, информационная, регулятивная, коммуникативная и др. Каждая из них имеет свои признаки. В совокупности они определяют сочетание деятельностей, которые согласуются между собой:

- умение применять полученные знания, опыт в профессиональной деятельности для эффективного обучения и воспитания, способность педагога к инновационной деятельности;
- объем информации педагога о себе, воспитанниках, родителях, о коллегах;
- умение педагога управлять своим поведением, контролировать свои эмоции, способность к рефлексии, стрессоустойчивость;
- речевые навыки, умение слушать;
- эмпатия как сопереживание, понимание другого;
- умение правильно общаться с родителями воспитанников[1] и др.

Международной ассоциацией социального обеспечения (ISSA) были проведены исследования в области дошкольного образования и определены принципы образования, ориентированного на ребенка, в том числе с учетом инклюзии. Отмечается значимость педагога-специалиста, который обладает профессиональными и личностными качествами для поддержки дошкольников в их развитии. Работа с родителями – это первый значимый шаг в вопросах воспитания детей и ресурс для их познания окружающего мира. Данные ориентиры лежат в основе деятельности дошкольного образования, а так же служат основой развития и совершенствования профессионального мастерства педагогов ДОО [2; 3].

Исследователи ISSA отметили семь направлений, которые способствуют практике педагогической работы, в основе которой лежат гуманистические и социо-конструктивистские принципы. Особое внимание при этом уделяется необходимости соответствия обучения уровню развития детей, индивидуализированному подходу и пониманию того, что обучение происходит в процессе взаимодействий. Обучение является диалогом как между детьми и взрослыми, так и между детьми, и поэтому должно характеризоваться уважением друг к другу, стимуляцией учащегося и представлением ему самостоятельности, а также исходить из того, что дети являются компетентными и полноправными гражданами, хотя они постоянно учатся и им требуется поддержка взрослых[3].

Руководствуясь современными требованиями к качеству дошкольного образования и исходя из анализа опыта работы дошкольных организаций, можно выделить пути совершенствования профессиональной компетентности педагога по направлениям, которые вызывают затруднения, через сетевые формы взаимодействия:

- работа в сообществах по вопросам инклюзивного образования: методических объединениях, творческих группах, митапах, коллаборациях и т.п., где можно в формальной и неформальной обстановке обменяться опытом и знаниями на актуальные темы, получить практические навыки и установить взаимовыгодное сотрудничество по обмену ресурсами, опытом, информацией;
- сотрудничество с организациями, в том числе с высшими учебными заведениями, позволяющее активно вести исследовательскую, экспериментальную, новаторскую деятельность по освоению новых педагогических технологий в работе с детьми с нарушениями развития; что обеспечивает не только повышение уровня профессиональных компетенций педагогов по вопросам инклюзивного образования, но и возможность трансляции эффективного опыта инклюзивной практики, организации совместных мероприятий, получения консультативной помощи по вопросам сопровождения детей разных категорий нарушений.

Важным итогом такого взаимодействия по вопросам повышения профессиональной компетентности педагогов и повышения качества дошкольного образования в вопросах инклюзивной практики могут быть следующие показатели:

- преодоление выявленных нарушений в развитии и социализация детей;
- участие и достижения воспитанников в конкурсах различной направленности;
- удовлетворенность родителей и их активное участие в воспитательно-образовательном процессе;
- профессиональная активность дошкольной организации и педагогов в мероприятиях по трансляции и реализации сетевых форм взаимодействия.

Литература:

1. Сластенин В.А, Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.. Педагогика: Учебное пособие. М., Изд.центр «Академия», 2002, - 502 с.
2. Тэнкерслей Д., Брайкович С., Хандзар С. Инструмент профессионального развития для улучшения качества работы педагогов детсада . OSA, 2011, – 101с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЕЛЫЕ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

Петрова Виктория Геннадьевна

учитель-логопед МАОУ «Начальная общеобразовательная школа № 41»,

Кронштатова Екатерина Андреевна

учитель-логопед МАОУ «Центр образования имени И.А. Милютина»,

Крылова Елена Павловна

учитель-логопед МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16»,

Ильичева Олеся Алексеевна

учитель-логопед МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 имени В. В. Окунева»

Недзельская Ольга Владимировна

учитель-логопед МАОУ «Центр образования № 44»

Россия, г. Череповец Вологодской области

Аннотация: В статье раскрываются актуальные вопросы обучения, коррекции и развития речи у детей с тяжелыми нарушениями речи, рассмотрены традиционные логопедические технологии, более подробно раскрыты инновационные технологии: здоровьесберегающие, психо-коррекционные или арт-терапевтические технологии, информационные технологии обучения, логоритмические и нейропсихологические игры и упражнения используемые на логопедических занятиях.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, традиционные логопедические технологии, инновационные технологии.

В настоящее время одним из приоритетных направлений является качественное образование и психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР). Никому не секрет, что с каждым набором учащихся в школы растет количество учащихся с ТНР. Виной, наверное, качественная работа всех структур сопровождения детей в медицине и образовании (детские поликлиники, дошкольные учреждения, школы и др.). Помимо отклонений в формировании всех компонентов речевой системы у детей с ТНР, во время обследования выясняется, что у них еще неустойчивое внимание, нет способности к длительному волевому усилию, повышенная эмоциональная активность, низкая работоспособность и мотивация, у них снижены вербальная память и продуктивность запоминания. Поэтому учителям-логопедам в коррекционной работе с учащимися с ТНР, помимо традиционных логопедических технологий, необходимо использовать инновационные технологии. Причем традиционные технологии идут параллельно с инновационными. Но прежде надо вспомнить, что значит традиционные логопедические технологии. Логопедические технологии – это совокупность различных упражнений и приемов, которые реализуются в определенной последовательности и ориентированы на устранение, либо сглаживание разнообразных речевых дефектов [2,4].

К традиционным относятся следующие технологии: технология логопедического обследования; коррекции звукопроизношения; постановки речевого дыхания; коррекции голоса; постановки интонации и темпа речи; развития лексико-грамматической стороны речи; развития связной речи; профилактики дисграфии и дислексии.

Под инновационными технологиями принято понимать внедряемое новшество, обеспечивающее повышение эффективности процессов обучения, либо других процессов, и (или) улучшение качества продукции, в нашем случае улучшение результата развития или коррекции речи.

В данной статье представлены самые актуальные на наш взгляд инновационные технологии. Так как на протяжении нескольких лет педагоги их используют в своей работе. И действительно с помощью их достигаются положительные результаты в работе с учащимися с ТНР.

Особенно актуальными для учащихся с ТНР остаются здоровьесберегающие технологии. Основная цель данных упражнений – это научить ребенка сохранить свое здоровье, дать ему те умения, знания и навыки, которые он сможет применить в обычной жизни. Ежедневно на логопедических занятиях проводятся: различные виды массажа наравне с активной, пассивно-активной, пассивной артикуляционной гимнастикой; разнообразные формы голосовой и дыхательной гимнастик; гимнастика для глаз; упражнения для развития мелкой моторики.

Также не менее важными являются психо-коррекционные или арт-терапевтические технологии. Существует методика, которая помогает улучшить запоминание и увеличить объем памяти путем ассоциаций – это мнемоника или мнемотехника. Так как у детей с ТНР связная речь самостоятельно не формируется, поэтому ее формирование ложится на плечи педагогов. И специфические особенности мышления предполагают использование одного из основных приемов в обучении - это наглядность. Нужно учить детей рассматривать картинки, предметы, учить видеть признаки, действия, которые мы можем делать с предметом. Поэтому необходимо создание плана высказывания. Школьнику необходимо последовательно разместить все элементы высказывания в предварительной схеме. Решить данные проблемы поможет – мнемотехника, которая облегчит процесс запоминания материала.

Для легкого запоминания с помощью приемов мнемотехники нужно насыщать слово содержанием, соединить его с конкретными яркими зрительными, звуковыми образами, с сильными ощущениями.

В логопедической работе для развития связной речи мы пользуемся методикой сенсорно-графических схем В.А. Воробьевой, предметно-схематическими моделями Т.А. Ткаченко, блоками-квадратами В.П. Глухова, коллажем Т.В. Большевой, схемой составления рассказа Л.Н. Ефименковой [3].

В настоящее время в систему образования активно внедряются информационные технологии обучения. Данные технологии позволяют усовершенствовать и изменить содержание, методы и формы обучения. Помогают предоставить материал в интересных формах: видео, аудио, презентации, опросы, электронные тесты и др. Применение ИКТ в ходе обучения дает возможность активировать познавательную и мыслительную работу учеников. В школе педагоги активно внедряют вид ИКТ – презентации. Например, можно красочно показать звуко-буквенный разбор, заняться автоматизацией звука на уровне слова, фразы, текста.

Для детей с ТНР есть электронные программы: «Игры для Тигры», игры от Мерсибо, Логопедическая служба. Интерактивные речевые игры» и «Интерактивные развивающие познавательные-речевые игры» издательства «Учитель». При использовании ИКТ можно достичь положительной динамики и повысить уровень мотивации учащихся.

В наше время особый интерес у педагогов вызывают нейropsychологические технологии [1], которые они активно используют в коррекционной работе с учащимися с ТНР. Тяжелые нарушения речи имеют под собой физиологическую основу, это поражение или дисфункция определенных областей мозга. А нейropsychология – это отрасль науки, изучающая мозговые механизмы высших психических функций. Нейропедагогика – прикладная научная область, которая направлена на построение обучения с учетом механизмов объединения правого и левого полушарий в единую, целостно работающую систему. Кинезиология же наука о развитии умственных и творческих способностей через определенные двигательные упражнения. Благодаря этим упражнениям создаются новые нейронные сети и происходит качественное улучшение эффективности взаимодействия полушарий мозга. Занятия с этими упражнениями, благодаря игровой форме имеют эмоциональную привлекательность. Это способствует формированию стойкой мотивации, устранению стресса, апатии, снятию эмоционального напряжения и партнерскому взаимодействию между учащимися и учителем – логопедом.

Все упражнения задействуют определенные участки мозга, мысль и движение объединяются и развивают координацию и психофизические функции. Если в системе выполнять кинезиологические упражнения то будет видна положительная динамика: подвижность, сила, равновесие, будут совершенствоваться.

Также, кинезиологические упражнения на занятии стимулируют речевую активность детей, развивают слухоречевое внимание, познавательные процессы (память, мышление). Однако при применении кинезиологических упражнений учителю-логопеду необходимо четко выполнять движения, постепенно усложняя их.

Учащиеся с ТНР – это довольно неоднородная группа лиц с речевыми нарушениями. Следовательно, подбирать технологии, методы и приемы воздействия, коррекции их речи оказывается сложно. Различные речевые нарушения в группе быстрее преодолеваются с помощью логопедической ритмики. Логоритмика – это коррекционная технология. Она сочетает в себе и движение, и речь, и музыку. Методы и средства логоритмики направлены на совершенствование и коррекцию моторного, музыкального и всех видов речевого ритма (слоговой, словесный, синтагменный). Ритм распределяет движения во времени, такие (ритмичные) движения легче усваиваются, что ускоряет их автоматизацию. Авторами, разработавшими логоритмику, предлагается на протяжении занятий поэтапно усложнять неречевые и речевые задачи. К развитию неречевых задач относят развитие слухового и зрительного внимания и памяти, оптико-пространственных представлений, различных видов моторики. К развитию и совершенствованию речевой сферы относят темп, ритм дыхания и речи, фонематический слух, оральный праксис и др. То есть, работая над решением данных задач, мы способствуем развитию плавности и правильности (в грамматическом плане) речевого высказывания своих учеников, совершенствованию их письменной речи (это и моторный акт самого процесса письма, и оформление монологической речи). Средства, методы и приемы логопедической ритмики различны. Остановимся на некоторых из них.

Релаксация основана на проведении расслабляющих упражнений. Данный метод не требует наличия особых способностей, он прост в использовании. Во время выполнения таких заданий ребенок развивает и совершенствует умение управлять своим телом (мышечное расслабление и напряжение под тихую или громкую, медленную музыку). Метод призван вызвать спокойствие, уверенность во время общения, необходимость пользоваться техникой правильной речи.

Биоэнергопластика основана на синхронизации движений артикуляционной и мелкой моторики. Во время выполнения этой методики совершенствуется регулирующая и координирующая функция нервной системы.

Речь – ритм – движение. Сочетание данных компонентов имеет большое значение для нормализации темпа и ритма речи. Ритмические движения, как ходьба, прыжки, притопывания, хлопki выполняются с подключением слухового контроля. На каждый слог выполняется одно движение. Речевые движения впоследствии должны «подчиниться» определенному ритму.

Формирование речевого дыхания. Начинается работа от осознания и ощущений от органов дыхания, переключаясь на «озвученное» дыхание, собственное речевое дыхание, заканчивая тренировкой дыхания при произнесении прозаических текстов.

Театральные инсценировки. Дают возможность научиться примерять на себя различные образы, тренируют раскрепощенность и уверенность, учат говорить свободно и выразительно.

Несомненно использование логоритмики, логоритмических упражнений действительно дает положительный эффект, особенно в речевом развитии ребенка с ТНР.

В данной статье перечисленные технологии тесно связаны между собой, инновационная технология дополняет лишь традиционную. Конечно каждый педагог в своей коррекционно-педагогической деятельности должен помнить об этом и конечно умело сочетать их, не перегружая логопедическое занятие, которое должно принести результаты в коррекции или развитии речи у учащихся с ТНР.

Литература:

1. Ахутина Т. В. Нейролингвистический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму// Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – СПб.: Изд – во С. – ПБ Университета, 2011.
2. Борозинец Н.М., Шеховцова Т.С. Логопедические технологии: Учебно-методическое пособие – Ставрополь, 2008. – 224 с.
3. Коровкина Н.В. Использование приемов мнотехники в развитии связной речи дошкольников. Филологическое образование в период детства. 2013. Т. 20. С. 48-52.
4. Логопедические технологии: учебное пособие. – Елец: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2021. – 70 с.
5. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. (<https://fgosreestr.ru/poop/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi>)
6. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003.

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РИСОВАНИЯ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ УСПЕШНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Портнова Ольга Ивановна

воспитатель

Жарова Жанна Юрьевна

воспитатель

Глазунова Светлана Александровна

воспитатель

Чеботкова Марина Александровна

старший воспитатель

ГБОУ СО школа № 6 имени Героя Советского Союза А.В. Новикова

г. Новокуйбышевска

г. Новокуйбышевск Самарской области,

структурное подразделение «Детский сад «Бабочка»

Россия, г. Новокуйбышевск Самарской области

Аннотация: В современном обществе мы все чаще слышим термин «инклюзивное образование». Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети - индивидуумы с различными потребностями в обучении. Также важнейшей заботой взрослых является охрана и укрепление здоровья воспитанников. Здоровье человека определяется рядом характеристик, тесно связанных друг с другом: физических, эмоциональных, духовных, социальных и психических, которые в совокупности составляют систему здорового организма.

Ключевые слова: Арт-терапевтические методы рисования, зентангл, дудлинг.

Подробнее остановимся на психическом и эмоциональном здоровье. Психическое здоровье определяется умением здраво оценивать происходящую ситуацию, определяет образ мышления человека, его поведение и способ межличностной коммуникации. Эмоциональное здоровье помогает держать себя в руках в стрессовых ситуациях и четко контролировать свои эмоции.

Основной целью данной работы является сохранение и укрепление психофизического и эмоционального здоровья с помощью занятий по арт-терапевтическому медиативному рисованию - зентангл и дудлинг.

Планируя арт-терапевтическую деятельность с детьми с ОВЗ, мы преследуем три основные задачи:

1. Создать атмосферу доверия и психологического комфорта, снять внутреннее мышечное напряжение, привести нервную систему и психику в нормальное состояние покоя.
2. Совершенствовать художественно-творческие умения и навыки, чувство формы, цвета, композиции и цветовосприятия, развивать мелкую моторику рук.
3. Формировать объемно-пространственное и ассоциативное мышление, воображение, фантазию и творчество, развивать коммуникативные навыки, эмоциональную сферу.

Среди различных видов деятельности (учебная, трудовая, игровая), ученые выделяют изобразительную деятельность и отдают ей предпочтение, как наиболее интересной и

занимательной. Особенно любимым, у детей с ОВЗ, является рисование. Рисование влияет на развитие ребенка, на формирование различных сторон его личности; через рисунок он выражает свои чувства и переживания, представления о том, кто он есть и кем стремится быть, свое миропонимание. Кроме того, рисование действительно связано с радостью, поэтому заниматься рисованием особенно рекомендуется тем детям, кто испытывает эмоциональное неблагополучие, у кого есть какие-то душевные раны или неразрешенные внутренние конфликты. Радость повышает уверенность в своих силах и формирует позитивное отношение к жизни.

Психика человека наиболее активно изменяется и перестраивается в процессе деятельности. Рисование как форма деятельности включает в себя многие компоненты психических процессов и в связи с этим его следует считать важным фактором формирования личности.

Но у наших детей с ограниченными возможностями здоровья была неустойчивая самооценка, они не верили в собственные силы, эмоционально-волевая сфера была искажена. У них наблюдались нарушения координации движений, недоразвитие мышц пальцев и кисти рук, медлительность, сниженный уровень памяти, внимания, восприятия, мышления. В процессе таких медиативных арт-терапевтических занятий указанные недостатки снизились.

Ни для кого не секрет, что развитие мелкой моторики очень важно для ребенка. Нами были опробованы многие методики, начиная от пальчиковых игр, лепки из соленого теста до художественного вырезывания. Но, больше всего, нашим ребятам понравились стили зентангл и дудлинг, в рамках эффективной арт-терапии, как одного из эффективных подходов к осуществлению педагогической помощи детям с особенностями в развитии, поскольку эта техника повышает адаптационные способности ребенка к повседневной жизни в детском саду, снижает утомление, ликвидирует негативные эмоциональные состояния и их проявления, связанные с обучением и общением, опирается на здоровый потенциал личности, внутренние механизмы саморегуляции, развивает чувство внутреннего контроля. Стилль зентангл не только приносит удовольствие и развивает творческие способности, но и позволяет добиться художественной медитации.

Зентангл и дудлинг, а также их сочетание (зендудлинг) – техники рисования, в последнее время приобретающие большую популярность. Интерес к ним связан с тем, что они являются хорошим способом расслабиться, проявить свои творческие способности, даже в том случае, если вы совершенно не умеете рисовать в классическом понимании этого слова.

Дудлинг (от английского doodle – бессознательный рисунок) – это те самые каракули, рисование с помощью простых элементов (кружочков, закорючек, ромбиков, точек, палочек и пр.) и изогнутых линий. В этом и состоит легкость. В этой технике можно начинать рисовать без каких-либо знаний и умений, ведь главное, что помогает создавать интересный узор, — это возможность действовать интуитивно. Однако из этих простых форм могут складываться сложнейшие композиции, поражающие воображение. Но в основном это бессознательный рисунок, позволяющий «отключить мозг», что открывает дорогу чистому творчеству, не скованному правилами. По мнению К. Юнга, арт-терапия, эффектом которой, несомненно, обладают эти техники, особенно эффективна в тех случаях, когда ребенок не может ясно и четко выражать свои мысли вербально. В этом случае невербальный язык общения вселяет в ребенка уверенность, что он услышан и понят. В основе данного способа лежит творческая

деятельность, неограниченные возможности ребенка для самореализации и самовыражения, что помогает ему адаптироваться в реальной жизни. Ребенок учиться делать вывод, принимать решения.

Ценность этого арт-рисования в том, что с его помощью можно на символическом уровне экспериментировать с разными чувствами выражать их и учиться контролировать.

Достаточно было лишь довериться своей интуиции и внутреннему состоянию, используя для самовыражения различные паттерны, закорючки, точки и абстрактные узоры. За счет последовательно повторяющихся мотивов, из которых получались целые произведения искусства, ребята погружались в некий транс и добивались долгожданного состояния комфорта и релаксации.

Дети стали более спокойными и раскрепощенными, научились концентрации внимания, у них устранился страх белого листа, да и просто все ребята получили удовольствие от рисования.

Начинали работать в этой технике с детьми с простых точек, линий, фигур, с показа схем и картинок с интересными вариантами узоров. Что-то дети повторяли, что-то придумывали сами. Упражнения оказались очень захватывающими. Оригинальное рисование «Йога для мозга» раскрыло креативные возможности детей, реализовало творческий потенциал, повысило уверенность в себе, движения руки стали более твердыми и ритмичными.

Под звуки спокойной музыки дети принимали удобную позу, расслаблялись, каждый штрих, каждое движение было плавное и неторопливое, мысли сосредоточены на процессе создания рисунка. При возникновении вспышек агрессии, при возбуждении ребенка, раздражении, уединяли ребенка с предложением, просьбой или заданием (в зависимости от настроения ребенка) разрисовать готовые шаблоны или создать свои, абстрактные.

В зависимости от ситуации оставляли ребенка одного или были с ним наедине. Если у ребенка возникнет желание поговорить - выслушивали. Но чаще всего ребенок, начиная рисовать, быстро успокаивался.

Дудлинг перекликается с другой техникой рисования – зентанглом. Зентангл (от zen – уравновешенность, спокойствие и rectangle – прямоугольник) является сочетанием медитации и рисования, придуман американскими художниками Марией Томас и Риком Робертсом.

Эта техника рисования запатентована и подразумевает под собой соблюдение некоторых правил:

- узор ограничивается квадратной рамкой внутри карточки заданного размера (9X9 см);
- у зентангла нет одного направления, его можно рассматривать с любой стороны;
- образовавшиеся после проведения линий сектора заполняются причудливыми произвольными узорами;
- при рисовании зентангла не допускается использование линейки или трафарета.

Смесь этих двух техник – зендудлинг (Zendoodling) – идеально подходит для занятий с детьми с ОВЗ. Самый простой вариант – воспользоваться раскраской или контуром предмета, нарисованного по трафарету, и предложить ребенку заполнить его простыми элементами, а потом их раскрасить. Можно усложнить задачу – разбить рисунок на части и заполнить получившиеся сегменты разными узорами. Еще вариант – предложить ребенку по-разному заполнить одинаковые изображения животных, предметов и др.

Перед рисованием нужно принять удобную позу, расслабиться. При рисовании, каждый штрих, каждое движение должно быть осознанным. Это можно сравнить с написанием китайских иероглифов, мысли должны быть сосредоточены на процессе создания рисунка, и только на нем.

Можно расчертить обычный лист бумаги на квадраты. Каждый квадрат заключает в себе отдельную композицию. Есть и другой вариант выполнения рисунков: в большом квадрате чертится несколько маленьких.

Разнообразные и неповторимые узоры создаются по одной схеме:

1. Из бумаги вырезать плитки классического размера в Зентангл (9х9 см).
2. Нужно нарисовать строки: поставить четыре точки карандашом по углам плитки, немного отступив от края.
3. Строки соединяются одной сплошной линией. Таким образом, задаются границы для дальнейшей работы. Когда узоры начнут получаться, то можно будет этот шаг пропустить и начинать рисовать без предварительной «разметки».
4. Следующий шаг — это создание «зон» внутри квадрата под будущие узоры. Они не будут разбросанными в хаотичном порядке, а создадут целостную картинку.
5. Далее карандашом рисуются кривые линии, которая разделят участок листа внутри границы. Теперь нужно заполнить узорами пустое пространство между линиями. Зарисовываем сегмент за сегментом. Нет определенной последовательности, которую необходимо соблюдать: сегменты заполняются узором так, как подсказывает воображение. Некоторые участки можно оставить не зарисованными, от этого общая картинка не пострадает.
6. Стороны заполненных сегментов затемняются, придавая трехмерность изображению. Рисунок готов.

Вышеизложенные правила были полезны для наших детей на начальном этапе освоения рисования для получения заявленного эффекта - медиативного состояния. Освоив азы, дошкольники уже самостоятельно использовали данную технику в разных вариациях. Например, произвольно делили пространство на сегменты и заполняли их узорами, или - помещали рисунок в квадрат и заполняли его. Делали свой зентангл радужным - использовали множество цветов.

Творческая деятельность – это область, которая использует невербальный язык искусства для развития личности, это метод направленный на реализацию скрытой энергии в результате творческого осмысления, тренировки, личностного роста и воздействие на мотивационную, эмоциональную и адаптивную сферы личности. Дудлинг и зентангл – умное творчество - они элементарны в освоении, не требуют много времени или особых инструментов и прекрасно подойдут всем детям.

ИССЛЕДОВАНИЕ: ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Приходов Дмитрий Сергеевич

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры физической культуры

Педиатрический факультет

Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В.Ф. Войно – Ясенецкого Минздрава России

Кондаурова Татьяна Юрьевна

студентка

Педиатрический факультет

Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В.Ф. Войно – Ясенецкого Минздрава России

Андриенко Алена Игоревна

студентка

Педиатрический факультет

Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В.Ф. Войно – Ясенецкого Минздрава России
Россия, г. Красноярск

Аннотация: В данной статье мы рассматриваем основные проблемы реализации инклюзивного образования, связанные с необходимостью создания в образовательной организации специальных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Для решения описанных в статье проблем предложено осуществление комплекса мер, направленного на всестороннее развитие инклюзивного образования.

Ключевые слова: образование, право на образование, гарантии, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями.

Согласно ст. 43 Конституции РФ [3] каждый имеет право на образование. Отсюда следует, что конституция предоставляет равные условия на получение образования всем гражданам России. Включая и детей с ограниченными возможностями здоровья.

В течение длительного времени обучение детей с ОВЗ в России происходило в условиях изоляции от общества в коррекционных образовательных учреждениях и интернатах, но в последние годы усиливается процесс развития инклюзивного (франц. *inclusif* – включающий в себя, лат. *include* – заключаю, включаю) образования. Обучение детей с ОВЗ не в отдельных специализированных учреждениях, а в обычных общеобразовательных учреждениях.

Предпосылкой к внедрению инклюзивного образования в мире явилась прошедшая под эгидой ЮНЕСКО 7-10 июня 1994 в Испании (г. Саламанка) Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступность и качество. На конференции был принята декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [14, с. 28]. Согласно Саламанской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями, «лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению

в обычных образовательных учреждениях, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей с целью удовлетворения этих потребностей»

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», а также международными документами, такими как: Декларация прав ребенка (ООН, 1959), Конвенция о правах ребенка (ООН, 1989), Конвенция о правах инвалидов (ООН, 2006) и Протокол №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. Во всех этих документах закреплено право каждого человека на образование без дискриминации его по каким-либо признакам.

Конституционные права на образование детей с ОВЗ отражены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [13]. В законе содержатся статьи (ст. 42, ст. 55, ст. 59, ст. 79) регулирующие специальные гарантии и особые условия получения образования лицами с ОВЗ и закрепляющие их право на получение образования с гарантируемой психолого-педагогической, медицинской и социальной помощью.

Гарантии права лиц этих категорий на получение образования закреплены в Конституции Российской Федерации, Законе Российской Федерации «Об образовании», Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», ряде других законодательных актов [4]. Положения об инклюзивном образовании включены в Конвенцию ООН «О правах инвалидов», одобренной Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года.

По статистическим данным Министерства образования РФ число детей с ОВЗ увеличивается на пять процентов ежегодно [6]. К ним относятся: дети с диагнозом ДЦП (детский церебральный паралич), с комплексными нарушениями психофизического развития, со сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые, дети с умственной отсталостью), с нарушением речи (логопаты), аутистическим спектром. Различия в развитии детей с ОВЗ крайне велико: от практически нормально развивающихся до детей, до детей с необратимыми тяжелыми поражениями органов и систем. Для того чтобы человек с ОВЗ почувствовал себя полноценным членом общества необходимо создать условия для преодоления ограничений, возникших в его жизни, предоставить ему равные со здоровыми людьми возможности участия в жизни общества. Для социальной и образовательной интеграции детей с ОВЗ обязательным условием является создание адекватной образовательной программы в образовательном учреждении, обеспечивающей инклюзивное (включенное) образование и адаптированной к возможностям детей.

Для создания в образовательной организации специальных условий обучения и воспитания необходимо предоставить заключение психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК), которая устанавливает статус «ребенок с ОВЗ», дает комплексную оценку состояния здоровья и степени ограничения жизнедеятельности.

В настоящее время действует утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [8] ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, вступивший в силу 1 сентября 2016 года. Следовательно, в целях обеспечения реализации права на

образование обучающихся с ОВЗ, образовательный процесс должен быть организован в соответствии с установленным для данной категории обучающихся ФГОС.

Ряд организационных и материально-финансовых проблем, препятствующих реализаций конституционного права на образование детьми с ОВЗ. Обозначим важнейшие из них:

1. Недостаточно квалифицированная подготовка педагогического состава;
2. Подготовка учащихся категории «норма» к факту общего обучения с детьми с ОВЗ;
3. Обеспечение безбарьерной среды;
4. Оснащение учебных помещений оборудованием для обеспечения доступности образовательного процесса;
5. Отсутствие психолого-медико-педагогического и социального сопровождения.

Рассмотрим каждую проблему:

Недостаточно квалифицированная подготовка педагогического состава.

Эффективность инклюзивного образования, зависит и от психолого-педагогической подготовки педагогического состава. Ведется организация курсов повышения квалификации для педагогов образовательных учреждений. Но существующая система подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров в области инклюзивного образования недостаточна и не вполне качественна для последующей организации работы в инклюзивных классах. Проблемой здесь является то, что некоторые педагоги не готовы менять свой педагогический стиль и осваивать новые методы и приемы работы, так как считают, что этим должны заниматься более узкие специалисты: дефектологи, логопеды, специальные психологи.

Подготовка учащихся категории «норма» к факту общего обучения с детьми с ОВЗ.

Инклюзивное образование подразумевает под собой, что дети с ОВЗ будут получать образование вместе со своими нормально развивающимися сверстниками. Но многие дети, в силу своего воспитания и окружения, не могут воспринимать ровесников с «особенностями» как полноценных членов общества. Изолированность детей с ОВЗ от общества привела к целому ряду социальных проблем, связанных, в первую очередь, с психолого-педагогической неготовностью детей, что привело к развитию психологических «барьеров», стереотипов и предрассудков по отношению к особым детям в школьной среде. В инклюзивных классах дружба между детьми категории «норма» и детьми с ОВЗ становится обычным делом. Особенно явно это в тех случаях, когда дети с ОВЗ посещают школу неподалеку от своего места жительства, и, следовательно, имеют больше возможностей встречаться со своими одноклассниками вне школы.

Обеспечение безбарьерной среды для лиц с ОВЗ. Доступная среда – одна из главных составляющих реализации инклюзивного образования. Обеспечение полноценного участия детей с ОВЗ в общественной жизни школы предусматривает создание специальных условий для беспрепятственного доступа к объектам инфраструктуры образовательного учреждения. Самая распространенная проблема – это школьные здания старой постройки, архитектурная среда которых не удовлетворяет критерию доступности. В некоторых образовательных организациях предусмотрены пандусы для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата или же звонки при входе в школу для предупреждения охраны. Но для того, чтобы человек на коляске смог подняться на верхние этажи в школьном здании должен быть предусмотрен лифт или хотя бы подъемники на лестницах, но они встречаются очень редко

Оснащение учебных помещений оборудованием для обеспечения доступности образовательного процесса. Для полноценного и качественного образования детей с ОВЗ для каждой категории необходимы различные современные технические средства обучения, специализированное оборудование, комнаты для коррекционных занятий.

Во многих образовательных учреждениях отсутствуют даже простые и универсальные средства обучения детей с ОВЗ, такие как развивающие комплексы и тренажеры.

Отсутствие психолого-медико-педагогического и социального сопровождения.

Эффективность инклюзивного образования зависит не только от возможностей и желания ребенка, но также и от наличия на всех этапах обучения квалифицированного, постоянного и целенаправленного психолого-медико-педагогического и социального сопровождения. Это включает в себя обязательную работу с администрацией образовательного учреждения. Требуется взаимодействия нескольких квалифицированных специалистов различного профиля (психологов, социальных педагогов, логопедов).

На сегодняшний день более 17 млн. детей в России обучаются в школах и из них 840 тысяч составляют дети с инвалидностью. Более 50 % из них получают образование в общеобразовательных школах со встроенной инклюзивной структурой. Из 17 млн. школьников, 840 тысяч имеют ОВЗ и инвалидность. Более 50 % из них получают образование и, можно сказать, они интегрированы в обычный социум. К концу 2024 года еще 900 коррекционных школ будет обновлено. В школах будет введен 1 млн. новых мест, именно для детей-инвалидов. В 2021 году выросло количество детей с ОВЗ, по сравнению с 2020 годом. Результаты, которые демонстрируют дети с ОВЗ, показывают достаточно хорошую подготовку. В 2020 году участники ЕГЭ с инвалидностью показали более высокие результаты по таким предметам как, физика, история и обществознание.

Вывод: Инклюзивное образование – новый способ обучения, который дает шанс каждому ребенку с ОВЗ получить качественное образование, адаптированное под его возможности и потребности. Но при включении инклюзивного образования в систему образования Российской Федерации образуется ряд проблем, препятствующих реализации конституционного права на образование детей с ОВЗ. Это проблемы, которые мы рассмотрели выше: недостаточной квалифицированной подготовки педагогического состава; подготовки учащихся категории «норма» к факту общего обучения с детьми с ОВЗ; обеспечения безбарьерной среды; оснащения учебных помещений оборудованием для обеспечения доступности образовательного процесса; отсутствия психолого-медико-педагогического и социального сопровождения. Для решения данных проблем инклюзивного образования необходимо осуществление комплекса мер, направленного на всестороннее развитие инклюзивного образования. В частности, это развитие педагогического потенциала и повышение уровня специальной подготовки кадров, развитие инфраструктурно-материальных условий и распространение в обществе знаний о лицах с ОВЗ.

Литература:

1. Шаповалова В. С. Нормативно-правовое обеспечение специального и инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Синергия. – 2016. – № 5. – С. 26–33.

2. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 г.) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 г. № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 г. № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 г. № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 г. № 11-ФКЗ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399.
3. Баранов В. А., Приженникова А. Н. Актуальные вопросы организационно-правового характера инклюзивного образования в российской федерации // Образование и право. – 2017. – № 9. – С. 261–268.
4. Мухамадиярова Г. Ф., Усманова С. Г. Инклюзивное образование: содержание и практика // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1. – С. 45–47
5. Пирбудагова Д. Ш., Керамова С. Н. Реализация права на образование детьми с ограниченными возможностями здоровья: конституционно-правовой аспект // Юридический вестник ДГУ. – 2016. – № 3. – С. 61–65
6. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс] // NotaBene. – Режим доступа: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html.
7. Конвенция о правах инвалидов от 13 декабря 2006 г. [Электронный ресурс]: Система ГАРАНТ / Режим доступа: http://base.garant.ru/2565085/#block_24#ixzz4s04rWCze.
8. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.

ДИСПРАКСИЯ РАННЕГО ВОЗРАСТА И ПУТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Прокофьева Юлия Алексеевна

учитель-логопед

структурного подразделения «Служба ранней диагностики
коррекции и развития ребенка и его семьи»

ГБУ ДПО «Новокуйбышевский РЦ»

Россия, г. Новокуйбышевск Самарской области

Аннотация: В статье описываются методы и приемы, способствующие преодолению диспраксии у детей раннего возраста.

Ключевые слова: диспраксия, дефицит внимания, гиперактивность, затрудненность с социальной адаптацией, общая моторика, мелкая моторика, развитие пространственно-временного ориентирования.

Диспраксия в переводе с греческого «dys» – нарушение, «praxis» – деятельность. Нарушение сферы произвольных, последовательных, целенаправленных двигательных актов у детей при отсутствии патологии мышечного тонуса, параличей и прочих отклонений, которые проявляются в трудности планирования и выполнения различных действий (особенно сложных) и проблемах координации.

«Синдром детской неуклюжести» встречается у 5 – 20% детей. Среди мальчиков данное нарушение отмечается в 4 раза чаще, чем у девочек. Зачастую дети с данным видом нарушения имеют ряд сопутствующих расстройств: дефицит внимания, гиперактивность, затрудненность с социальной адаптацией, хотя интеллект может быть нормальным и даже высоким.

Задачи:

- развитие межполушарной специализации, взаимодействия и синхронизация межполушарных связей;
- развитие крупной, мелкой, артикуляционной моторики;
- развитие координации и равновесия;
- развитие когнитивных процессов: внимания, памяти, мышления, речи.

Данные задачи реализуются в несколько этапов.

1 этап – развитие общей моторики

Способность управлять своим телом, пальцами зависит от развития сенсорной интеграции ребенка. В рамках этого подхода мной широко применяются методы сенсорной интеграции: тактильная, зрительная, обонятельная и вкусовая стимуляция. На занятиях с детьми раннего возраста применяются упражнения с полусферами, ортоковрикиками, тактильными мешочками, ладошками, с сенсорными коробками и дорожками различной текстуры для самомассажа стоп (крупам, тканями, шишками, палками, мочалками и т.д.). При этом следует помнить, что выполняемый массаж нацелен на улучшение тактильной чувствительности и воздействие не должно быть длительным.

Развивать общую моторику с детьми возможно на примере простых имитационно-подражательных движений серия игр «Повтори за мной»:

- игры с использованием детских музыкальных инструментов, где неречевому звуку присваивается речевое слово: «динь-тук-бом!» (звонок, молоток, барабан), «Ля-ля-л!» (Металлофон), «Динь-динь» (Колокольчик) и т.д.;
- песенки-звукоподражания: «Лиса – са-су-сы-со», «Караси-си-ся-се» и т.д.

Для развития координации движений мной используются элементы игр и упражнений с координационной лестницей. Координационная лестница — это тренажер, имитирующий плоскую горизонтальную лестницу. Ее мы упростили до разметки цветным скотчем на полу для выполнения самых разных упражнений: от ходьбы до бега и прыжков.

2 этап – развитие пространственно-временного ориентирования

Для развития пространственно-временного ориентирования у детей дошкольного возраста рекомендуется использовать следующие упражнения:

- учим расставлять предметы относительно друг друга (машина перед домом, справа от курицы, за конем Севой и т.д.);
- отработываем игры с применением предлогов на основе отработанного опорного образца (с одним предлогом), игра «Если металлофон звучит громко, едет машина скорой помощи по длинной дороге, если звучит тихо, едет полицейская машина по короткой дороге, игра «Рассади зверей в вагончики» (при отработке пространственных отношений между предметами «около, рядом, между, впереди, сзади, наверху, внизу»);
- учим бросать мяч: вверх, высоко, низко, далеко, близко, от себя, слева, справа;
- учим выполнять инструкции: шаг вперед, шаг назад, шаг вправо, шаг влево, подай предмет за тобой, перед собой, поставь игрушку справа от себя;
- учим определять местоположение одного предмета, относительно другого (где?).

Развитие мелкой моторики рук

Развитие мелкой моторики рук предполагает развитие зрительно – пространственной координации: глаз – рука.

Учим чувствовать пальчики, овладевать пинцетным захватом (брать указательным и большим пальцем). Для этого подключаем прищепки, пинцеты, бобы, фасоль, кофе в зернах и другие мелкие предметы (сортировка, переключивание).

Развиваем пальцы через простые упражнения: сминаем ладошкой бумагу, рвем бумагу на мелкие кусочки, катаем колбаски из пластилина, из теста (не ладонью, а фалангами пальцев), отщипываем кусочки. Нажимаем на пластилин указательным пальцем - растягивая по листу бумаги. Работа над переключаемостью руки заключается в том, чтобы ребенок мог в динамике менять позу пальцев рук. Для этого хорошо подходит пальчиковая гимнастика и такие упражнения, как «Пальчик-кулак». Попади мячом в корзину, просунь предмет в нужное отверстие, выложи рисунок из спичек, счетных палочек, продолжи ряд на листе бумаги по клеткам, графический диктант. На занятиях мы используем суждок-терапию, пальчиковую гимнастику бизиборды. Для детей проводятся сеансы песочной и арт-терапии. Отличным занятием, направленным на развитие мелкой и тонкой моторики для малышей станет игра: «Резиночки на пальчики». Главная задача — правильно подобрать и надеть резинки на пальцы, в соответствии с изображением на карточке. Помимо тренировки пальчиков, ребенок запоминает и соотносит цвета, учится выполнять задание по образцу, развивает координацию движений.

Примеры игр:

- наполнить небольшую емкость маленькими и большими резинками, спрятать небольшие игрушки (модификация игры «Волшебный мешочек»), а затем предложить детям их найти;
- надевать на указательный палец или палочку резинки одного цвета;
- раскладывать резинки по коробочкам или тарелкам в соответствии с цветом, доставать прищепками большие и маленькие резинки из емкости.

Работа над моторной программой, в частности над способностью начинать, переключать и завершать моторное действие. Для этого обязательно совмещение речевого развития с двигательным.

Работа над моторной программой строится следующим образом:

- учим выстраивать визуально-ритмические ряды с использованием парковок, ритмичных кругов, с пересечением срединной линии тела, выполняем простую последовательность: один-один, усложняем – два-один; один-два; потом один-один-один;
- пропевание гласных звуков с утрированной артикуляцией с применением зрительного образа гласных звуков (применение интерактивной песочницы, рисуем образ гласного звука одной рукой, двумя руками одновременно пропевая звуки, применение резинок для волос - вытягиваем губы в резинку пропевая-О-О-О, растягиваем резинку в стороны – пропеваем - И-И-И), как девочка в лесу кричит «а-у», малыш плачет «у-а».

Следующий этап – развитие слоговой структуры слова, который является основной целью работы в рамках рассматриваемой проблемы. Формирование слоговой структуры слова следует достигать при проведении следующих упражнений:

- воспроизведение изолированных языковых единиц (гласных звуков и слогов), при этом необходимо включать в работу только ранее вызванные и сохраненные звуки и слоги;
- воспроизведение цепочек слогов (согласный + гласный, гласный + согласный, гласный + согласный + гласный и т.д.);
- открытые слоги с повторяющимся согласным – «ба-ба» «дя-дя» «ма-ма»;
- открытые слоги с разными согласными – «ма-ня», «ма-ки», «луна», «ва-та»;
- затем закрытые слоги – «ам-ам», «ат-ам», «ат-ум»;
- и, наконец, со стечением согласных: «ква-ква», «ква-кву», «бда-бду», «мна-мну».

При работе над формированием слоговой структуры слова необходимо подключить динамический праксис: ребенок прыгает на коврик, говорит «ды», садится на корточки говорит «ня». И дальше прыжок-присест. В данном случае формируется не только скоординированные, последовательные движения, но и происходит развитие слухоречевой памяти.

Работа по преодолению диспраксии проводится не только на занятиях в рамках Службы, но и дома вместе с родителями. Совместная работа родителей и логопеда является одним из важнейших компонентов всей коррекционной работы и во многом определяет ее успешность.

Литература:

1. Патогенетические основы артикуляционной диспраксии у детей дошкольного возраста/ Калашникова Т.П., Анисимов Г.В., Савельева Н.А., Довганюк М.В.// Специальное образование. – 2015.
2. Цветков А.В. Диспраксия и нарушения развития речи: сообщение I. Теоретический анализ// в сб. материалов XIII Международного научно-исследовательского конкурса «Профессионал года 2019». – Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2019. – с. 85-87.

УЧАСТИЕ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ

Румянцева Елена Александровна

преподаватель, методист

АНПОО «Национальный социально-педагогический колледж»

Россия, г. Самара

Аннотация: В статье рассматривается практический пример взаимодействия руководителя и студента с ОВЗ в процессе социально-психологической адаптации.

Ключевые слова: студент с ОВЗ, инвалидность, социально-психологическая адаптация в колледже.

На сегодняшний день согласно статистическим данным разных источников растет количество детей с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ), что ведет к росту численности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в образовательных учреждениях по всей России. Во многих случаях особые образовательные потребности этих детей сохраняются и к моменту их поступления в профессиональные образовательные учреждения, в связи с чем деятельность классного руководителя (куратора группы) в профессиональном ОУ должна включать в себя изучение потребностей конкретных обучающихся и участие в их социально-психологической адаптации к обучению в учреждении.

Успешная адаптация обучающегося реализуется, в том числе через решение таких задач как участие классного руководителя (куратора в СПО) в организации адаптации обучающегося с ОВЗ в студенческом и педагогическом коллективе, интеграции в образовательную и социальную среду, оказании помощи в саморазвитии и самореализации, развитии социальной активности и мобильности. Классный руководитель создает условия для эффективного взаимодействия всех участников сопровождения студентов с ОВЗ, формирует позитивное отношение к студентам с инвалидностью и ОВЗ со стороны обучающихся без инвалидности.

Классный руководитель (куратор группы в СПО) является центральным звеном в организации и оказании содействия во взаимодействии между обучающимся с ОВЗ и другими структурами и ответственными лицами образовательной организации, так как именно он чаще всего общается с обучающимся и его родителями (законными представителями), знает о трудностях и радостях, желаниях, стремлениях и возможностях конкретного человека. Именно классный руководитель одним из первых может оказать психологическую поддержку студенту, оказать помощь в развитии уверенности в себе, решать жизненные трудности, помочь в обнаружении ресурсов для продуктивной учебы и других видов сопутствующей деятельности.

Для сбора сведений о конкретном обучающемся, систематизации этих сведений и дальнейшей работы с ними предлагается проводить беседу между классным руководителем и обучающимся с ОВЗ на тему «Я в колледже». Приведем характеристику данного конкретного метода работы «Беседа «Я в колледже».

Время проведения – конец сентября – начало октября (1 курс, через 3 - 6 недель после начала обучения).

Техника проведения беседы – частично стандартизированная (особенность метода – часть вопросов являются обязательными для обсуждения, вторая часть – в свободном ключе).

Способ организации – индивидуально или в мини-группе из 2-3 человек.

Примерный перечень вопросов и тем для обсуждения:

Блок 1 – Взаимоотношения со сверстниками.

1. Расскажи о своих первых впечатлениях об учебе в колледже.
2. Как складываются твои отношения с одноклассниками и сверстниками?
3. Появились ли у тебя друзья в колледже?
4. Есть ли в колледже те сверстники, с которыми у тебя отношения не складываются? В чем это выражается?

Блок 2 – Коммуникация с педагогическим коллективом и администрацией учреждения.

5. Расскажи о том, как складывается твое общение с разными преподавателями? С администрацией колледжа?

Блок 3 – Доступность учебно-методического обеспечения.

6. Насколько удобны и доступны учебные материалы, которые применяют преподаватели на занятиях?
7. Насколько тебе удобно пользоваться техническими средствами (оборудованием) и программами в учебных кабинетах? Достаточно ли этого оборудования?
8. Насколько удобна и доступна окружающая среда в кабинете для твоего передвижения, перемещения?

Блок 4 – Доступная среда учреждения.

9. Насколько тебе в целом удобно перемещаться по учреждению? (Вход-выход, лестницы, лифты, туалеты, буфет и т.п.)
10. Удобно ли тебе получать информацию в колледже (расписание, доски информации и т.п.)?
11. Получается ли у тебя быть самостоятельным или требуется помощь посторонних для перемещения по колледжу?

Блок 5 – Внеучебная деятельность.

12. Выбрал ли ты для себя какие-либо дополнительные кружки и секции по интересам после учебы?
13. Есть ли внеурочные мероприятия, в которых ты бы хотел принимать участие?

Блок 6 – Пожелания и предложения.

14. Какие у тебя есть пожелания или предложения?
15. Что бы хотелось улучшить, чтобы твое обучение в колледже было более комфортным?

Фиксация результатов беседы ведется классным руководителем в бланке к беседе «Я в колледже» (см. Таблица 1). В процессе непосредственного проведения беседы заполняются графы таблицы 1,2. Графа 3 заполняется как результат проведения беседы, после анализа полученной информации.

Таблица 1.

Дата _____		Номер группы _____
ФИО обучающегося _____		
Вопрос	Ответ	Выводы с указанием необходимости организации взаимодействия со специалистами различных направлений колледжа
1	2	3
Блок 1 – Взаимоотношения со сверстниками.		
1. Расскажи о своих первых впечатлениях об учебе в колледже.		
2. Как складываются твои отношения с одноклассниками и сверстниками?		
3. Появились ли у тебя друзья в колледже?		
4. Есть ли в колледже те сверстники, с которыми у тебя отношения не складываются? В чем это выражается?		
Дополнительные вопросы:		
Блок 2 – Коммуникация с педагогическим коллективом и администрацией учреждения.		
5. Расскажи о том, как складывается твое общение с разными преподавателями? С администрацией колледжа?		
Дополнительные вопросы:		
Блок 3 – Доступность учебно-методического обеспечения.		
6. Насколько удобны и доступны учебные материалы, которые применяют преподаватели на занятиях?		
7. Насколько тебе удобно пользоваться техническими средствами (оборудованием) и программами в учебных кабинетах? Достаточно ли этого оборудования?		
8. Насколько удобна и доступна окружающая среда в кабинете для твоего передвижения, перемещения?		
Дополнительные вопросы:		
Блок 4 – Доступная среда учреждения.		
9. Насколько тебе в целом удобно перемещаться по учреждению? (Вход-выход, лестницы, лифты, туалеты, буфет)		
10. Удобно ли тебе получать информацию в колледже (расписание, доски информации и т.п.)?		
11. Получается ли у тебя быть самостоятельным или требуется помощь посторонних для перемещения по колледжу?		
Дополнительные вопросы:		
Блок 5 – Внеучебная деятельность.		
12. Выбрал ли ты для себя какие-либо дополнительные кружки и секции по интересам после учебы?		
13. Есть ли внеурочные мероприятия, в которых ты бы хотел принимать участие?		
Дополнительные вопросы:		

Блок 6 – Пожелания и предложения.	
14. Какие у тебя есть пожелания или предложения?	
15. Что бы хотелось улучшить, чтобы твое обучение в колледже было более комфортным?	
Дополнительные вопросы:	

После проведения беседы вся полученная информация анализируется и систематизируется классным руководителем. Беседа «Я в колледже» является одним из элементов по участию классного руководителя в процессе организации социально-психологической адаптации обучающегося с ОВЗ в колледже, поэтому в процессе анализа используются не только данные, полученные во время беседы, но и информация из личного дела обучающегося (личной анкеты, социального паспорта), а также сведения полученные в процессе наблюдения за жизнью группы и отдельных студентов и из других источников.

Одним из ключевых моментов в подведении итогов является указание необходимости организации взаимодействия со специалистами различных направлений колледжа. Для удобства восприятия информации и последующей работы разместим ее в таблицу 2 «Взаимодействие со специалистами различных направлений в процессе адаптации обучающегося с ОВЗ в колледже».

Таблица 2

Направления адаптации обучающегося с ОВЗ	Специалисты, отвечающие за направление (специалисты, участие которых требуется в решении проблем и трудностей обучающегося в целях его успешной адаптации)
Блок 1 – Взаимоотношения со сверстниками	Педагог-психолог, социальный педагог
Блок 2 – Коммуникация с педагогическим коллективом и администрацией учреждения	Педагог-психолог, заместитель руководителя ОУ по учебной и воспитательной работе
Блок 3 – Доступность учебно-методического обеспечения	Преподаватели, мастера производственного обучения, методист
Блок 4 – Доступная среда учреждения	Администрация ОУ, заместитель руководителя по АХЧ, завхоз
Блок 5 – Внеучебная деятельность	Педагог-организатор, педагог дополнительного образования, социальный педагог, заместитель руководителя по воспитательной работе
Блок 6 – Пожелания и предложения	В соответствии с должностными обязанностями

Итак, классный руководитель, на основе имеющейся у него информации, организует взаимодействие необходимых специалистов в целях наиболее успешной адаптации каждого обучающегося с ОВЗ, реализуя при этом индивидуальный, личностно-ориентированный подход.

ВЫЯВЛЕНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Рылов Андрей Николаевич

аспирант

Самарский университет

Соловов Алексей Андреевич

аспирант

Самарский университет

Россия, г. Самара

Аннотация: в статье рассматривается проблема индивидуализации обучения через потребность обучающихся в индивидуальной образовательной траектории (ИОТ). На базе Самарского университета проведено исследование причин выбора дисциплин ИОТ и даны рекомендации по внедрению системы профориентационной диагностики и тьюторскому сопровождению при проектировании индивидуальной образовательной траектории.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, индивидуализация обучения, образовательные потребности, тьюторское сопровождение, педагог-психолог с тьюторской компетентностью.

Проблема индивидуализации обучения в профессиональном образовании является одной из самых значимых. История мировой педагогики знает немало примеров форм, технологий и моделей индивидуализации обучения, однако, в нынешних реалиях поточно-группового типа организации учебного процесса в российских вузах, наиболее перспективной, масштабной и массовой можно назвать индивидуальную образовательную траекторию (ИОТ).

Тема индивидуальной образовательной траектории не новая, но содержательно трактуется исследователями по-разному. Так, С.А. Вдовина, подчеркивает, что ИОТ является системообразующим компонентом педагогической системы, реализующей субъект-субъектные отношения и включает в себя содержательный компонент (образовательную программу, вариативный учебный план, последовательность освоения содержания) и деятельностный компонент (специальные педагогические технологии, технологии организации образовательного процесса) [1]. Л.М. Волкова, А.В. Алехина, О.Н. Устинова, Д.Г. Ганин, С.С. Плотникова, Л.В. Митенкова и другие отмечают, что ИОТ строится исходя из образовательных потребностей, интересов и запросов обучающегося, индивидуальных особенностей, способностей, склонности и возможностей [2]. В 2023 году пройдет Третья Всероссийская ИОТ-конференция – одно из трёх ключевых ежегодных мероприятий Десятилетия науки и технологий в России [3]. Это говорит об актуальности проблемы индивидуализации обучения и внедрения индивидуальной образовательной траектории обучающегося в систему современного российского образования.

Развитие ИОТ обусловлено несколькими факторами:

- формированием новых требований к содержанию образования – уменьшением доли знаниевого и увеличением деятельностного компонента;

- широким распространением и развитием сетевого обучения с привлечением ресурсов работодателей, делая обучение более целенаправленным и индивидуальным;
- ускорением темпов появления новых профессий, связанных с цифровизацией экономики;
- интерес со стороны обучающихся к развитию self-skills – компетенции, связанные с самоопределением, самонавигацией и самоорганизацией человека, осмыслением им своих образовательных интересов и потребностей [6, 7, 8].

Перед вузами стоит ряд ключевых задач по индивидуализации обучения: создать открытую образовательную среду; разбить образовательный процесс на составляющие (модули и треки); разработать широкий спектр модулей и треков для конструирования ИОТ; организовать систему поддержки обучающихся (тьютор, педагог-психолог, куратор, наставник) при проектировании индивидуальной образовательной траектории, исходя из интересов и индивидуальных особенностей обучающегося. На сегодняшний день существуют различные варианты реализации индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) в вузах России [4, 5].

Цель настоящего исследования – выявление потребности обучающихся в индивидуальной образовательной траектории. Исследование было проведено в 2022-2023 учебном году среди студентов 1-2 курсов бакалавриата, сделавших выбор из перечня дисциплин ИОТ. Выборка составила 360 студентов бакалавриата и специалитета 6 институтов Самарского национального исследовательского университета: институт авиационной и ракетно-космической техники (ИАРКТ), институт двигателей и энергетических установок (ИДЭУ), институт информатики и кибернетики (ИИК), институт экономики и управления (ИЭУ), социально-гуманитарный институт (СГИ), естественно-научный институт (ЕНИ).

В Таблице 1 представлены данные по дисциплинам ИОТ, которые были выбраны наибольшим количеством обучающихся 1 и 2 курсов.

Таблица 1

Востребованность дисциплин ИОТ в Самарском университете

1 курс	2 курс
Цифровой медиадизайн	Английский язык для карьерного роста
Разговорный английский язык в разных социальных контекстах	Информационные технологии в профессиональной деятельности
Стартап в профессиональной деятельности: тренды и инновационные стратегии цифровой трансформации	Тайм-менеджмент профессиональной карьеры и личностного роста
От видеоигр до аниме: введение в современные исследования медиа	HR-digital
Риторика для эффективного общения	Информационные технологии в профессиональной деятельности

В ходе анкетирования были получены данные о причинах выбора дисциплины ИОТ обучающимися.

Причины выбора дисциплины ИОТ обучающимися 1 и 2 курсов

Причина	1 курс	2 курс
искали конкретного преподавателя (своей кафедры, интересный рассказчик)	8%	17%
быть вместе с одногруппниками/друзьями	26%	12%
по названию (интересное название и/или описание)	31%	11%
под конкретную цель (развитие soft-skills, изучение иностранного языка)	11%	21%
близкая к основному профилю обучения (специализация в своем профиле)	19%	30%
далекой от основного профиля обучения (попробовать что-то другое, новое)	5%	9%

Исходя из анализа результатов анкетирования можно сделать следующие выводы:

- студенты 1 курса склонны выбирать дисциплины ИОТ исходя из интересного (привлекательного, модного) названия или описания, а также быть в одной группе с друзьями/одногруппниками (внешние причины);
- студенты 2 курса, которые уже имели в прошлом опыт выбора и обучения по дисциплинам ИОТ, склонны выбирать дисциплины ИОТ исходя из своего профиля обучения, конкретного преподавателя, а также развития soft-skills (внутренние причины).

Таким образом, существует необходимость в организации подготовительного этапа выбора дисциплин и треков ИОТ обучающимися. Здесь нам видится два ключевых момента:

- создание системы профориентационной диагностики каждого обучающегося для оптимальной разработки стратегии профессионального развития с учетом личных потребностей, интересов, жизненных ценностей и профессиональных предпочтений;
- создание системы тьюторского сопровождения при планировании и реализации индивидуальной образовательной траектории с использованием разработанного университетом широкого спектра модулей и дисциплин ИОТ.

Правильная профориентационная диагностика требует привлечения компетентного специалиста, а именно педагога-психолога с тьюторской компетентностью, который способен совместно с обучающимся оформить образовательный заказ на проектирование индивидуальной траектории профессионального развития, которая дополнит его основную образовательную программу и будет соответствовать конечной цели обучения в университете – приобретения желаемой профессиональной квалификации. Поэтому важно внедрить систему тьюторского сопровождения педагогом-психологом на протяжении всего процесса обучения по разработанной траектории.

Литература:

1. Вдовина С.А. Индивидуальные образовательные траектории как средство реализации субъект-субъектных отношений в учебном процессе современной школы / С.А. Вдовина ;

Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова. – Ишим : Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова, 2006. – 111 с.

2. Волкова Л.М., Алехина А.В., Устинова О.Н., Ганин Д.Г., Плотникова С.С., Митенкова Л.В. Профессиональное образование в университетах через индивидуальные образовательные траектории // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 3 (205). – С.41–45.

3. Третья Всероссийская ИОТ-конференция. [Электронный ресурс] – URL : <https://иот-конференция.рф/>

4. Индивидуальные образовательные траектории в университете: ключевые точки внедрения. [Электронный ресурс] – URL : <https://education.forbes.ru/special-projects/iot-main/iot-unmn#rec260625885>

5. Что обсуждали на первой всероссийской ИОТ-конференции для вузов. [Электронный ресурс] – URL : <https://skillbox.ru/media/education/iot-konferentsiya-dlya-vuzov/>

6. Ковалева Т.М. Группа Self skills как компетентностный язык формирования «онтологической заботы о себе» // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: материалы XIII Международной научно-практической конференции 27–28 октября 2020 г. – М.: Ресурс, 2020. – 384 с.

7. Степанов С.А. Антропология тьюторства. к вопросу о самонавигации // Человек.RU. – 2015. – № 10. – С. 133-140.

8. Калмыкова Д.А. Индивидуальная образовательная траектория: конструирование и образовательные результаты / Соловова Н.В., Д.А. Калмыкова, Суханкина Н.В.// Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева – 2023.– № 2(119) – С. 160-170.

КОНТЕКСТ ИНКЛЮЗИИ: ПОМОЩЬ ЗРЯЧИМ РОДИТЕЛЯМ В ВОСПИТАНИИ НЕЗРЯЧЕГО РЕБЕНКА

Скарбинская Ирина Александровна

студент Социально-экономического института
ФГБОУ «Саратовский государственный технический
университет имени Гагарина Ю.А.»
Россия, г. Саратов

Аннотация: Проблема детской и подростковой инвалидности с каждым годом приобретает все большее психолого-педагогическое, медицинское, социально-экономическое, нравственное и духовное значение. В жизни общества, семьи и каждого человека возникает огромное количество вопросов, задач и проблем, связанных с детьми, их воспитанием, обучением и развитием [1, с. 293].

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, незрячие, слабовидящие, инклюзивное образование.

Незнание родителя как воспитывать ребенка с ОВЗ приводит к недопониманию обеих сторон, а также происходит расстройство на физическом и психическом уровне.

Существует мало авторов этой проблематики, не считая обычных статей из интернет-ресурсов и интервью специалистов по работе с семьями воспитывающих детей с ОВЗ, зачастую рассматриваются темы про урбанистику или работу с детьми или же различные методики для педагогов и также решения проблем в реализацию проектов.

По моему личному опыту есть несколько категорий родителей:

1. Категория незаинтересованных в судьбе своих детей.
2. Категория неблагополучных семей.
3. Категория любящих своих детей, но не знающие куда обратиться за помощью и как воспитывать.

Рассмотрим подробнее эти категории. Первая категория родителей самая проблемная и самая неблагодарная в специфике работы с детьми. Эти люди хотят, чтобы было сделано все как они скажут, также не дают выполнять педагогам в полной мере свою работу с детьми и сами же не выполняют свои функции ответственного родителя.

С 2006 года государство решило сократить интернатные специализированные учреждения, чтобы наладить инклюзию для детей с ОВЗ, что впоследствии привело к неоправданному ажиотажу в оставшихся школах-интернатах. Специализированные учреждения стали принимать детей не по своему профилю. Так, например, в школе-интернате для незрячих появились дети с диагнозами НОДА, ДЦП, РАС, ЗПР и НИР, в том числе с синдромом Дауна, что говорит не об успешной инклюзии внедрения детей с ОВЗ в общеобразовательные школы, а об «истощении» специализированного образования в целом. Конечно, сейчас существуют различные центры помощи родителям детей-инвалидов и детей с ОВЗ, реабилитационные и консультативные центры, в том числе на базе образовательных учреждений. НО! Опять встает вопрос: когда родителям все это посещать, если еще и работать нужно!

Возвращаясь к первой категории родителей мы можем продолжить о том, что родители чей ребенок находится не по профилю в интернат-школе отказываются от какой-либо помощи, такая помощь как лечение ребенка в специальных реабилитационных центрах со стороны учебного заведения и/или же помощь родителю адаптироваться в лечебных аспектах.

Есть несколько причин такого поведения, некоторые отказываются по причине денег. Пример незрячей девочки с ДЦП в школе-интернате для незрячих и слабовидящих может показаться несурзным ведь она по профилю находится в правильном месте, но не совсем так, в таком заведении нет специалистов, педагогов и учителей которые работают с ДЦП ведь они обучены на незрячих детей. С диагнозом ДЦП другой подход, другие методики, другое воспитание и больше задействовано людей в работе. В этом примере с девочкой говорится, как раз о том, что родитель не хочет отдавать своего ребенка в учреждение по профилю, потому что в том заведении вся пенсия по инвалидности будет идти чисто на девочку и ни копейки в руки родителю, тогда как в обратном случае деньги шли в карман родителю и лечение девочки не осуществлялось.

Вторая же категория родителей несколько печальная, нежели проблемная. Это малообеспеченные, матери-одиночки или же отцы-одиночки, пьющие, насилие в семье и т.п. С такими семьями тяжело работать, во-первых, потому что у них нет желания, во-вторых, на это у них нет времени и в-третьих им проще скинуть ребенка в школу-интернат чтобы им занимались там, а к ним никаких вопросов. Такие родители при встрече с педагогом часто делают вид вовлеченности успеваемости своего ребенка, а на самом деле они просто хотят сохранить свое лицо. Все советы от учителя или воспитателя по воспитанию ребенка они полностью игнорируют ведь оно им ни к чему и забирать своего ребенка они будут в лучшем случае раз в две недели и не на все выходные.

В последней категории проблема уже не в родителях, а в государстве. Многие родители не получают консультационную помощь от врачей, ибо чаще всего врачи предлагают аборт, в случае если УЗИ и анализы показали патологию у еще не родившегося малыша. Но даже если патология выявилась позже в ходе генетического предрасположения рода или в ходе какой-либо аварии, государство все равно не оказывает консультационную помощь, многие семьи сами ищут помощь и решение своего вопроса в этом недуге.

В результате отсутствуют какие-либо навыки в воспитании ребенка с ограниченными возможностями. Впоследствии выявляется ряд проблем у детей родители которых имели недостаточный уровень психолого-педагогической и коммуникативной компетентности, а также в свое время не получили консультационную помощь или не обратились сами хотя бы в учебном учреждении в организационных моментах воспитания ребенка.

Так в своем исследовании Н. С. Кожанова выявила что, в коммуникативном поведении изученной группы детей имеют место деструктивные тенденции такие как: агрессивность, выражающаяся во враждебный настрой к партнерам по общению демонстрирующие проявления агрессивного характера по отношению к себе и/или другим, конфликтность, включающая провокационное поведение, социальная реактивность (излишняя импульсивность), чрезмерная пассивность, обидчивость и др. [1, с. 294]

Также наблюдаются стремление к изоляции, ухода от общения и контактов и повышенная тревожность [1, с. 294].

В конечном итоге в данное время необходимо усилить социальные службы по поддержке семей с детьми инвалидами, дабы улучшить коммуникативную компетентность между отношениями родителей и их детей, повысить уровень психолого-педагогического аспекта, а также внедрить социальных работников в медицинские учреждения роль которых будет играть в консультационной поддержке для семей с детьми инвалидами находящиеся в трудном социальном положении.

Литература:

1. Кожанова, Н. С. Общение родителей с незрячими и слабовидящими детьми в условиях семейного воспитания / Н. С. Кожанова // Международный электронный научный журнал ISSN 2307-2334 – Перспективы Науки и Образования. 2018. № 3 (33). С. 292-295. – URL: rpojjournal.wordpress.com/archive18/18-03

ВКЛЮЧЕННОСТЬ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ТРУДОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Склярова Татьяна Валентиновна

кандидат социологических наук,
доцент кафедры философии, социологии, культурологии
ФГБОУ ВО «Саратовский государственный технический
университет имени Гагарина Ю.А.»

Бокова Вероника Олеговна

студентка направления «Социальная работа»
кафедры философии, социологии, культурологии
ФГБОУ ВО «Саратовский государственный технический
университет имени Гагарина Ю.А.»
Россия, г. Саратов

Аннотация: В статье проанализированы правовые, социальные и психологические барьеры, возникающие в процессе трудоустройства молодых специалистов – выпускников вузов, имеющих инвалидность и ограниченные возможности здоровья. А также предложены новые универсальные механизмы, повышающие эффективность работы вузов в профессиональной навигации, трудоустройстве и постдипломном сопровождении выпускников.

Ключевые слова: инклюзивное образования, рынок труда, трудоустройство выпускников с инвалидностью.

Проблема трудовой занятости и вовлеченности людей с ограниченными возможностями здоровья в профессиональную деятельность получила признание в мире более 60-ти лет назад. Несмотря на то, что в России движение за равные трудовые права инвалидов имеет не столь длительную историю, оно стало одним из приоритетов государственной политики. В этом направлении уже разработаны и реализуются нормативно-правовые документы (Конституция страны, федеральные законы, государственные программы и отраслевые приказы), регламентирующие процедуру трудоустройства инвалидов. Тем не менее, процесс максимального и полноценного вовлечения инвалидов в сферу трудовой деятельности до сих пор остается одним из наиболее обсуждаемых и требующих всестороннего анализа.

В настоящее время выявлены правовые проблемы, связанные с организацией трудоустройства инвалидов и урегулированием отношений с работодателем [3, 8]; ведется поиск эффективных путей их решения [1, 4-5]. Трудоустройство инвалидов рассматривается и с точки зрения социальной проблематики: стереотипизация общественного мнения в отношении трудоустройства инвалидов (у инвалидов отсутствует желание работать, неэффективность и неконкурентоспособность работающего инвалида), низкая заинтересованность работодателей [1, 2, 6-7]. В системе высшего образования обсуждаются особенности профессионального самоопределения и трудоустройства молодых специалистов – выпускников вузов, имеющих инвалидность [9-12]. В настоящее время в вузах ведется целенаправленная работа по содействию в трудоустройстве и постдипломному сопровождению студентов с инвалидностью. Создаются условия, способствующие расширению возможностей

их трудоустройства с учетом потребностей и индивидуальных программ реабилитации, осуществляется психолого-педагогическая поддержка и профессиональная ориентация.

В тоже время необходимо создавать новые ресурсы, повышающие потенциальные возможности молодых специалистов с инвалидностью на рынке труда и устраняющие существующие барьеры. Так, например, по мнению инвалидов г. Саратова, поиск работы осложняется, в первую очередь, имеющимися вакансиями в соответствии с нозологической группой и степенью инвалидизации. Кроме того, работодатели боятся брать таких людей на работу и нести за них ответственность: «...найти работу человеку с ОВЗ несомненно сложно, потому как мало кто из работодателей захочет тратить время и ресурсы на создание специальных условий, а также подстраивать свой рабочий ритм под человека, который не всегда может делать все наравне с остальными по скорости и качеству выполнения» (Анастасия).

«На мой взгляд, найти первую работу сложно любому выпускнику университета, поскольку работодатели ждут людей с опытом работы, а перед человеком с инвалидностью этот вопрос стоит особенно остро, ввиду меньшего количества доступных стажировок и психологических комплексов» (Елена).

Традиционно выпускники-инвалиды считаются менее конкурентоспособной группой на рынке труда, по сравнению с другими молодыми специалистами. Несмотря на то, что выпускники-инвалиды знакомы с новейшими технологиями, в том числе владеют навыками работы с современными IT-технологиями, проблемы их трудоустройства и реализации профессиональных возможностей существуют. Региональный анализ причин, сдерживающих эффективное трудоустройство выпускников из числа лиц с ОВЗ и инвалидностью, показал, что: необходима дополнительная проработка механизмов, обеспечивающих взаимосвязь между рынком труда и рынком образовательных услуг; у большинства выпускников отсутствуют необходимые навыки самоопределения на рынке труда, развития трудовой карьеры, ведения переговоров с работодателями по вопросам трудоустройства.

В качестве перспективных алгоритмов решения проблемы трудоустройства выпускников с инвалидностью и создания дополнительных ресурсов, направленных на поддержку и содействие в трудоустройстве, предлагается создание и/или развитие локальных (университетских) и региональных центров комплексной поддержки; разработка ресурсных карт; развитие сети социальных партнеров из числа предприятий, заключивших долгосрочные договоры с вузами; внедрение профессионального наставничества через создание Ассоциации выпускников-инвалидов; создание банка вакансий и рабочих мест непосредственно в Alma mater. Предложенные ресурсы позволят сформировать специализированный банк данных вакансий с учетом диагноза соискателей; организовать тьюторскую (наставническую) помощь людям с ОВЗ в подборе подходящих вакансий, а также первоначальную помощь и поддержку при трудоустройстве и адаптации первых месяцев на рабочем месте; расширить сеть психологических консультаций и тренингов личностного роста для людей с ОВЗ; внедрить практики проведение информационно-образовательных вебинаров/онлайн встреч для потенциальных работодателей по вопросам особенностей и возможностей трудоустройства инвалидов.

Литература:

1. Арбуз А. В. Новые подходы к трудоустройству лиц с ограниченными возможностями здоровья // Вестн. Ом. Ун-та. Сер. «Экономика». – 2019. – Т. 17, № 1. – С. 109–116. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-podhody-k-trudoustroystvu-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/viewer> (дата обращения к ресурсу 12.05.2023)
2. Арбуз А. В. Механизм содействия трудоустройству лиц с ограниченными возможностями здоровья в современных социально-экономических условиях // Вестн. Ом. Ун-та. Сер. «Экономика». – 2019. – Т. 17, № 2. – С. 143–156. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizm-sodeystviya-trudoustroystvu-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-sovremennyh-sotsialno-ekonomicheskikh-usloviyah/viewer> (дата обращения к ресурсу 12.05.2023)
3. Бабаева Н.Р. Правовые проблемы организации трудоустройства инвалидов / Н.Р. Бабаева// Вестник Науки и Творчества. - 2016. - № 11-4. - С. 70-74.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИГРЫ, КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Скубакова Татьяна Александровна

педагог-психолог

ГБОУ СО общеобразовательная школа «Образовательный центр «Южный город»
пос. Придорожный муниципального района Волжский Самарской области
структурное подразделение «Детский сад «Чудо-Град»
Россия, пос. Придорожный муниципального района Волжский Самарской области

Аннотация: В статье прослеживается, важность психологических игр для детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном возрасте, их разнообразие и применение в работе педагога-психолога.

Ключевые слова: психологическая игра; эффективный метод работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья; решение психологических проблем; психологические игры помогают; коррекция и развитие.

Дошкольное детство – самый важный период становления личности. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, у него начинает формироваться определенное отношение к людям, к труду, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, складывается характер. Основной вид деятельности детей дошкольного возраста — игра, в ней развиваются духовные и физические силы ребенка; его внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость. Кроме того, игра — это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта. В игре формируются и развиваются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, которые подготавливают переход к новой, более высокой стадии развития. [3, стр.5]

Работа педагога - психолога в ДОО, прежде всего, направлена на то, чтобы помочь дошкольнику и ребенку с ОВЗ адаптироваться к новой социальной среде, выработать навыки общения, научить способам взаимодействия с другими детьми и взрослыми. Развивать у ребенка умения замечать и реагировать на внешние изменения среды, скорректировать негативные протестные реакции, которые часто сопровождают их поведение, повышать качества жизни и функциональной независимости. То есть социализировать ребенка к различным жизненным условиям.

Планируя свою работу с детьми, необходимо учитывать, его индивидуальные особенности, интересы, предпочтения, желания, настроение, самочувствие, поддерживать постоянную связь с педагогами, родителями и иметь их согласие, на использование различных методов и приемов в работе с детьми. В своей работе с детьми дошкольного возраста и с детьми ОВЗ, я отметила, что одним из самых эффективных методов в решении различных психологических проблем у детей, являются психологические игры. Порой маленькая игра, помогает быстро решить проблему в период адаптации, в кризисные периоды, в подготовки и мотивации к школьному обучению и многом другом.

Психологические игры отличаются от обычных игр, они направлены на решение различных психологических задач. Психологические игры, помогают педагогу – психологу в коррекционно-развивающей, диагностической и профилактической работе. Психологические игры способствуют развитию у детей так называемого эмоционального интеллекта и их личностному развитию. В процессе игры дети учатся общаться друг с другом, осознают, что такое сочувствие, учатся выражать свои чувства, эмоции, развиваются. Чтобы понять какие игры выбрать, педагогу-психологу необходимо заранее выявить проблему, трудности с которыми столкнулись воспитатели, родители и вовремя прийти на помощь: «Маленькая психологическая игра», помогает решить большие психологические проблемы.

Какие психологические проблемы помогают решить психологические игры? Психологические игры помогают: переключить внимание, снять уровень тревожности и психическое напряжение; избавляться от страхов; настроиться на работу; развивать познавательные процессы; корректировать поведение косвенно воздействовать на личностное развитие и поведение ребенка; помогают ребенку в психотравмирующей ситуации, в разрешении внутреннего конфликта; повысить самооценку; обучают азбуке выражения эмоций – выразительным движениям; способствуют лучшему пониманию себя и других; помогают при активизации, какой либо деятельности; улучшать и нормализовать эмоциональное состояние; повышать работоспособность, развивать левое и правое полушарие; стимулировать речевое развитие; развивать интеллектуальные и познавательные способности и многое другое.

В своей работе с детьми с ОВЗ используя различные технологии, я разделила простые и эффективные психологические игры для детей на такие разделы:

- игры с песком (песочная - терапия)
- разноцветные игры (арт-терапия)
- сказочные игры (сказкотерапия)
- игры на общение (коммуникативные игры)
- электронные игры (цифровые технологии)
- музыкальные игры (музыкотерапия)
- гимнастика для мозга (нейрогимнастика)
- игры «познавайки» (развитие познавательных процессов)
- игры с эмоциями (развитие ЭИ)

В эти игры дети с удовольствием играют, с игры их день начинается и заканчивается. Этот вид деятельности, который им не надоедает и не утомляет и мы взрослые должны этим воспользоваться. Игра - это естественная для ребенка и гуманная форма обучения. Обучая в игре, мы учим детей не так, как нам, взрослым, удобно дать учебный материал, а как детям удобно и естественно его взять! Психологические игры, это эффективный метод работы с детьми с ОВЗ, который помогает не только педагогу-психологу, воспитателю, но и любому родителю в короткое время скорректировать нежелательное поведение своего ребенка. Игровые техники позволяют ребенку выражать в безопасных условиях и безопасными методами такие чувства, как гнев и злость, развивают коммуникативные навыки, способность к эмпатии, познавать мир и развиваться.

Психологические игры с детьми с ОВЗ, можно использовать не только на коррекционно-развивающих занятиях, но и просто в игровой деятельности. Можно играть с детьми, как в группе, так и индивидуально, решать важные психологические проблемы косвенно

воздействовать на личностное развитие и поведение ребенка. Взрослые, играя вместе с детьми, сами получают удовольствие и детям доставляют огромную радость. Игра не пустая забава. Она необходима для счастья детей, для их психологического здоровья и правильного развития. Игра радует детей, делает их веселыми и жизнерадостными.

Психологические игры с детьми – это эффективный метод решения психологических проблем и различных задач в работе педагога-психолога. Играйте с детьми, и вы поможете им познать мир, в котором они живут, растут и развиваются!

Литература:

1. Авдулова Т.П. Психология игры: современный подход: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / Т.П. Авдулова – М .: Издательский центр «Академия», 2009.-208с
2. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. / В.А. Сухомлинский - Киев: Радянська школа, 1974г. – 288с
3. 3.Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Н.В. Краснощекова. Изд. 3-е - Ростов н /Д.; Феникс,2008. – 251с. – (Школа развития)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАС

Скупова Татьяна Витальевна

старший преподаватель кафедры логопедии,
специальной педагогики и специальной психологии
«Самарский государственный социально-педагогический университет»
Россия, г. Самара

Аннотация: В статье рассматриваются особенности включения детей с расстройствами аутистического спектра в инклюзивную образовательную среду. Обосновывается необходимость создания особых условий при организации их обучения, одним из которых является тесное сотрудничество всей команды специалистов, а также их взаимодействие с семьей особого ребенка.

Ключевые слова: обучающиеся с аутизмом, образование детей с РАС, инклюзивное обучение детей с РАС; взаимодействие специалистов в образовании детей с РАС.

На современном этапе развития отечественной системы образования все большее внимание уделяется вопросам организации обучения детям с ограниченными возможностями здоровья. Особую сложность представляют вопросы образования обучающихся с нарушениями психического развития, среди которых немало детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Дети с РАС – это неоднородная группа, внутри которой имеется большое разнообразие различных вариантов проявления аутистических нарушений, интеллектуальных, речевых, аффективных, социальных трудностей. Степень их выраженности может широко варьироваться (от незначительно выраженных до очень тяжелых), что связано с полиморфностью данной группы расстройств.

Встретиться с такими детьми можно как в специальных образовательных организациях, так и в общеобразовательных школах. Их образовательные потребности существенно отличаются от потребностей нейротипичных сверстников. Для осуществления успешной инклюзии в образовательную среду им необходима индивидуализированная программа поддержки и обучения, адаптируемая к их психофизическим особенностям. С ее помощью можно добиться успешного функционирования и адаптации. Она помогает таким детям учиться, играть и развиваться вместе с типично развивающимися сверстниками, жить в семье, трудиться.

Независимо от уровня готовности к обучению на этапе поступления в школу ребенок с РАС сталкивается с широким кругом серьезных проблем, выраженность которых определяется не только глубиной проявлений аутизма, но и качеством проводимой коррекционной работы на предыдущих этапах. Но данная категория обучающихся часто остается самой сложной и непонятной для педагогов, которым не всегда хватает ресурсов, знаний и опыта.

Вместе с тем, понимание специалистами индивидуальной специфики психического развития ребенка с аутизмом является залогом продуктивного взаимодействия с ним, успешного обучения и выстраивания позитивных отношений со всеми участниками образовательного процесса.

Основные трудности обучения детей с РАС связаны с ключевыми дефицитами, обусловленными наличием аутистической симптоматики, а именно:

- выраженные нарушения социального взаимодействия;
- своеобразное поведение, мешающее процессу адаптации в школьной среде;
- неравномерное развитие разных сторон психической сферы;
- трудности речевого развития, осложняющие усвоение детьми необходимых знаний и навыков;
- сенсорно-перцептивные особенности.

Все это приводит к необходимости создания особых условий при организации обучения, а также применения специальных приемов и форм взаимодействия с такими обучающимися.

Одним из таких условий является психологическое сопровождение ребенка с РАС и воспитывающей его семьи, для обеспечения которого необходимо:

- подробное изучение особенностей ребенка;
- тесное взаимодействие между специалистами школы;
- активное общение с его родителями;
- регулярный анализ результатов осуществляемой поддержки, продуктивности проводимой работы.

Большую роль в процессе включения ребенка с РАС в школьный процесс играет психолог, который является основным носителем представлений об особых образовательных и социальных потребностях такого ребенка. Именно он может консультировать и сопровождать деятельность других специалистов образовательной организации (учителя, тьютора, дефектолога, логопеда и др.).

Для организации эффективной индивидуальной помощи педагога и психолога ребенку с аутизмом требуется знание имеющихся у него трудностей и понимание механизмов, лежащих в их основе. За одной и той же проблемой могут стоять абсолютно разные факторы. Например, отказ от выполнения какого-либо учебного задания может быть обусловлен возникшим физическим и/или психическим утомлением, сенсорной перегрузкой, соматическим недомоганием, трудностями переключения, непониманием смысла задания ребенком, непривлекательностью материала, который не входит в сферу его интересов, неподходящей формой предъявления задания со стороны педагога, слишком высокими требованиями при оценке его выполнения и др.

Уменьшению проявлений поведенческих трудностей (высокая пресыщаемость, утомляемость, аффективные вспышки, особая возбудимость) может способствовать учет имеющихся у ребенка сенсорно-перцептивных проблем. Наличие искажения восприятия (повышенной или сниженной чувствительности, флуктуаций) в различных сенсорных модальностях значительно влияет на общую картину поведения ребенка и характер восприятия и усвоения им учебной информации.

Сенсорные характеристики учебной ситуации, например, сила, темп и интонация голоса педагога, цвет демонстрируемого наглядного пособия, яркость освещения в классе, количество и расположение школьных принадлежностей на парте, наличие шума вокруг и др., могут усложнять организацию учебной деятельности и требуют со стороны педагога особого внимания. Исключение и дозирование неприятных, болезненных для ребенка сенсорных

стимулов, постепенное и «осторожное» усложнение условий учебного взаимодействия помогают адаптации ребенка к условиям школьной жизни.

Эмоциональный дискомфорт, вызванный гиперсензитивностью ребенка, приводит к трудностям формирования и отработки навыков учебного поведения, стереотипов внутришкольного взаимодействия.

При условии учета доступных ребенку параметров организации общения, таких как: дистанция, продолжительность, интенсивность, эмоциональная окрашенность контакта, можно добиться достаточно устойчивого взаимодействия с педагогом. Это является важным стимулом не только в обучении, но и в социальном развитии ребенка.

Основными направлениями деятельности психолога в школе, где обучается ребенок с аутизмом, являются:

- помощь в организации учебного процесса;
- психологическая поддержка учителя;
- индивидуальная работа с ребенком, направленная на личностное, эмоциональное, социальное развитие;
- работа с окружением ребенка.

Родители ребенка с РАС для специалистов являются основными носителями ценной информации об его особенностях и имеющихся трудностях, поэтому педагог и психолог должны иметь с ними тесную связь, что позволит правильно выбрать стратегии психолого-педагогической помощи как самому ребенку, так и воспитывающей его семье.

Таким образом, тесное сотрудничество всех специалистов, работающих с ребенком с РАС, их взаимодействие с семьей составляют основу его успешного обучения и адаптации в социальной среде и являются одним из обязательных условий его эффективного инклюзивного образования.

ВКЛЮЧЕНИЕ SMART-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖАННЫМ ПСИХИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ

Скупова Татьяна Витальевна

старший преподаватель кафедры логопедии,
специальной педагогики и специальной психологии
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
образования «Самарский государственный социально-педагогический университет»,

Тарасова Елизавета Дмитриевна

студент факультета психологии и специального образования
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
образования «Самарский государственный социально-педагогический университет»,
Россия, г. Самара

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы использования цифровых ресурсов в образовательных организациях, включающих детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Описываются особенности организации и возможности расширения цифровой среды для дошкольников с задержанным психическим развитием.

Ключевые слова: дети с задержанным психическим развитием, образовательная среда для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, цифровая среда дошкольной образовательной организации, цифровые технологии в дошкольном образовании.

На современном этапе развития отечественной системы дошкольного образования детей с особыми образовательными потребностями происходят значительные изменения в использовании различных методов и подходов к их образованию. Отмечается резкое усиление интереса к решению проблемы использования цифровых образовательных ресурсов.

Перед педагогами, родителями и исследователями стоит множество медицинских, правовых, финансовых, организационных и дидактических задач, поскольку цифровые технологии затрагивают разные стороны жизни и развития детей: когнитивную, аффективную, социальную, физиологическую.

Особенно актуально решение этих проблемных вопросов в работе с дошкольниками с задержанным психическим развитием (ЗПР).

Одна из основных задач, которую ставит перед собой каждый родитель и педагог дошкольной организации, в которой получает помощь дошкольник с ЗПР, – познакомить ребенка с миром, который его окружает, научить продуктивно взаимодействовать со сверстниками, сформировать как можно больше жизненно необходимых компетенций. Применение цифровых технологий помогает более успешному ее решению.

Цифровая среда современного дошкольника богата и дифференцирована. Она динамично меняется в зависимости от возраста ребенка, вплетается в его отношения с социальным окружением, отражает перемены в общении и интересах. Использование технических ресурсов следует рассматривать не просто как вид развлечения или средство обучения, а как часть целостного контекста развития.

Интерактивное оборудование (SMART–оборудование) входит в нашу жизнь, становясь повседневным и очень важным атрибутом для обучения и воспитания детей с задержанным психическим развитием.

Помимо компьютеров, ноутбуков, планшетов, интерактивных досок, в работе с дошкольниками данной категории активно используются специально созданные для обучения детей этой возрастной группы различные цифровые устройства:

- интерактивные песочницы;
- интерактивные скалодромы;
- интерактивные детские мультстудии;
- интерактивные полы;
- интерактивные тумбы;
- интерактивные столы для дошкольных учреждений с развивающими играми, мультфильмами, приложениями;
- интерактивные комплексы.

Внедрение цифровых технологий позволяет расширить возможности применения различных электронных средств обучения, так как они передают информацию в более удобном формате. Движения, звук, мультипликация надолго привлекают внимание детей и способствуют повышению интереса к изучаемому материалу. Демонстрация видеофрагментов, различных слайд-шоу позволяет показать те явления и моменты из окружающего мира, которые наблюдать в естественных условиях невозможно или затруднительно (например, рост растений, развитие насекомых, вращение планет вокруг Солнца, движение волн, и др.). Например, при изучении многообразия родной природы, можно просматривать иллюстрации растений и животных разных климатических зон с помощью экранных и звуковых материалов, а также SMART-оборудования.

Сказочные сюжеты, яркие картинки и персонажи, знакомые детям, мотивируют их заниматься и с радостью выполнять различные задания, которые предлагает выполнить педагог. Например, ребенку намного интереснее искать клад с пиратом, чем просто показывать право - лево, а, как известно, чем выше вовлеченность, тем быстрее и эффективнее обучение новому.

При использовании SMART-доски дети могут «побывать» в разных уголках нашего мира, посмотреть, чем отличается природа в зависимости от края, климатических условий выбранной местности, узнать, какие животные и растения обитают в этих уголках, в чем их отличие друг от друга.

У педагога появляется возможность наглядно показать детям взаимосвязи в окружающем мире. Именно благодаря использованию выше упомянутых технологий на занятиях детям можно показать разнообразие природного мира, которое их окружает, не затрачивая особых ресурсов и труда.

ИКТ могут широко использоваться и при знакомстве с художественной литературой, и при формировании математических представлений у дошкольников с ЗПР.

SMART-оборудование позволяет детям писать и рисовать на доске, с помощью специальных маркеров или собственных пальцев, перемещать или изменять размеры объектов.

Кроме того, применение таких средств позволяет взаимодействовать одновременно нескольким детям с интерактивными приложениями и друг с другом, что помогает детям с ЗПР

учиться эффективно взаимодействовать с детьми с нормотипичным развитием, так как им интересно вместе «поиграть» на SMART-доске, порисовать специальными маркерами, которые могут рисовать только на ней.

Педагог может варьировать уровень сложности материала в зависимости от индивидуальных особенностей каждого ребенка.

С помощью простых действий во время занятия на компьютере можно изменить уровень трудности и характер задания, то есть педагог может индивидуализировать процесс обучения за счет наличия разноуровневых заданий, за счет погружения и усвоения материала в индивидуальном темпе, используя удобные способы восприятия информации.

Таким образом, с применением в работе цифровых ресурсов возрастает степень индивидуализации обучения детей с задержанным психическим развитием. Ребенок может выполнять задания в удобном для него темпе, компьютер терпелив и ждет, пока ребенок сам придет к правильному решению.

В дошкольной организации и дома следует придерживаться следующих гигиенических рекомендаций к применению средств интерактивного характера:

- использовать такие игры один раз в день, не чаще трех дней в неделю;
- непрерывная длительность игровых упражнений не должна превышать для детей 3-4 лет - 10 минут, 5-6 лет – 15 минут, 6-8 лет - 20 минут; для детей, которые часто болеют, время применения должно сокращаться;
- если у дошкольника имеются невротические расстройства, судорожные реакции, нарушение зрения, требуется обязательная предварительная консультация врача;
- при использовании просмотра на интерактивной доске дети располагаются на расстоянии не ближе 2 м. и не дальше 5 м. от экрана;
- после деятельности с использованием интерактивных игр обязательно проводится с ребенком гимнастика для глаз.

Также при анализе различных цифровых ресурсов, применяемых в образовании детей дошкольного возраста, необходимо особо анализировать их соответствие эргономическим, психологическим и физиологическим нормативным требованиям, предъявляемым к программным продуктам для этой возрастной категории.

Таким образом, использование в работе дошкольной образовательной организации, где получают помощь дети с задержанным психическим развитием, интерактивных технологий, - это перспективное и важное направление обновления образовательной среды. Оно помогает реализовать многие возможности дошкольников данной категории и делает образовательный процесс более интересным, познавательным и продуктивным.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ ТУРКМЕНИСТАНА В ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ

Солиева Мехрибан

ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина»

Россия, г. Москва

Аннотация: Статья посвящена проблемам социально-психологической адаптации, измерения адаптированности студентов бакалавра и магистров из Туркменистана в первый год обучения. Основное внимание в статье уделено описанию понятия адаптации, а также предлагаются рекомендации и способы психологической поддержки. Данная проблема была изучена впервые и требует дальнейших исследований.

Ключевые слова: адаптация, анализ, иностранные студенты, Туркменистан, фасилитатор.

Проблема социально-психологической адаптации студентов первого курса является одной из актуальных тем в практике педагогов, психологов и директоров высших учебных заведений. Важность этой проблемы заключается в том, что от длительности успешной адаптации студентов в вузе зависит ход их дальнейшего обучения и качество их профессиональной подготовки в высших учебных заведениях. Если студенты и аспиранты не получают своевременного внимания и эффективной психологической коррекции, то их успеваемость и уровень эмоционально-психологического комфорта могут значительно снизиться. В силу различных методологических подходов психологи разных дисциплин по-разному представляют и исследуют адаптацию. [1]

Адаптация сама по себе является предпосылкой активной деятельности и необходимым условием любой деятельности. Именно положительное значение адаптации позволяет людям хорошо функционировать в своих социальных ролях. Под адаптивностью понимается способность человека приспосабливаться к различным требованиям окружающей среды (социальным и физическим), не испытывая внутреннего дискомфорта или конфликта со средой. «Социально-психологическая адаптация – это процесс взаимодействия индивида с социальной средой и является как видом, так и компонентом адаптации, представляющим собой успешный результат». [2]

Процесс адаптации зависит не только от личностных качеств студентов и преподавателей, но и от организации методов обучения и социально-психологического климата в группе. В современный образовательный процесс в высшей школе внедрены различные педагогические методы и средства психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации и саморазвития студентов.

Было проведено специальное исследование с целью повышения эффективности программ адаптации для студентов и аспирантов первого курса. В этом исследовании изучался феномен социально-психологической адаптации как процесс и как результат.

Целью являлось исследовать социально-психологическую адаптацию бакалавров и магистрантов 1 курса обучения из Туркменистана, и на основе этого предложить эффективную адаптационную программу.

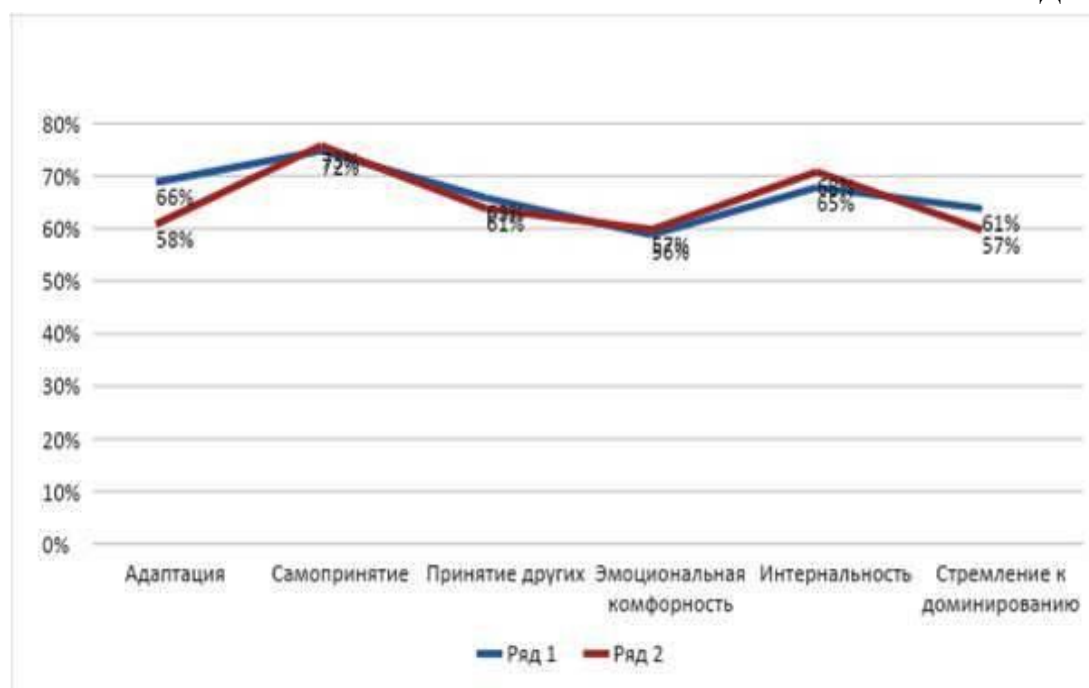
Было обследовано 100 студентов, из них 50 бакалавров и 50 магистрантов первых курсов следующих специальностей: «Лечебное дело», «Международные отношения», «Лингвистика»: в период 2022-2023 учебного года.

Следует отметить, что исследование проводилось после 4 месяцев обучения в вузе. Исследование проводилось с использованием глубинного интервью и методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд. [3]

Методика выявляет степень адаптированности-дезадаптированности личности в социальной сфере, и в качестве оснований для дезадаптации предполагает ряд разнообразных обстоятельств: низкий уровень самопринятия; низкий уровень принятия других, то есть конфронтация с ними; эмоциональный дискомфорт, который может быть весьма различным по природе; сильную зависимость от других, то есть экстернальность; стремление к доминированию.

На диаграмме № 1 представлены результаты сравнительного анализа между магистрантами и бакалаврами, где ряд № 1- это бакалавры, а ряд № 2 – магистранты.

Диаграмма 1



Исходя из представленной диаграммы, можно сделать вывод, что уровень адаптации у бакалавров чуть выше, чем у магистрантов. На наш взгляд, это связано с тем, что среди бакалавров мало иностранных студентов туркменцев, в связи закрытием границ Туркменистана с марта 2020 г. по 15.07.2022 г., а среди магистрантов – 10 % продолжают обучения после бакалавра. Следовательно, им следует еще адаптироваться к культурным особенностям страны.

При глубинном интервьюировании магистранты также указали, что ощущают эти различия. Следует отметить, что стратегической целью России является привлечение студентов из-за рубежа, в связи с этим уже разработан элективный спецкурс «Межкультурные компетенции», в рамках которого основное внимание уделяется различным приемам и методам формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов.

Высокий уровень самопринятия (свыше 70%) как у магистрантов, так и бакалавров свидетельствует о том, что молодые люди достаточно адекватно относятся к себе, что

позволяет им быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и ситуациям, а вот принятие других несколько ниже 63% - у бакалавров и 61% - у магистрантов. На это следует обратить внимание педагогам, работающих на первых курсах, чтобы на их курсах формировались такие профессиональные компетенции, как умение работать в команде, умение принимать групповые решения и слушать друг друга.

В таблице № 1 представлены результаты сравнительного анализа.

Таблица 1.

Показатели	Бакалавры		Магистранты	
	Высокий уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Низкий уровень
Адаптация	66%	34%	58%	42%
Самопринятие	72%	28%	73%	27%
Принятие других	63%	37%	61%	39%
Эмоциональная комфортность	56%	44%	57%	43%
Интернальность	65%	35%	68%	32%
Стремление к доминированию	61%	39%	57%	43%

Как показывают результаты сравнительного анализа, следует особо обратить внимание на тот факт, что чем выше степень интернальности, тем ниже стремление доминировать над другими, соответственно 68% и 57% у магистрантов, у бакалавров - это соотношение 65% и 61%. Самым низким показателем социально-психологической адаптации студентов является эмоциональная комфортность.

Можно предположить, что это свидетельствует также и о низкой эмоциональной компетенции как у бакалавров, так и магистрантов. На этот факт нужно обратить особое внимания при проектировании эффективных социально-образовательных программ в российских вузах. Так, например, кроме проведения психологического мониторинга нужно внедрить в вузах концепцию и программу мониторинга социально-психологической адаптации студентов. Как пример, проводить тренинги и занятия, направленные на развитие эмоциональной компетенции и эмоционального интеллекта не только в рамках курсов «Психологии» и «Социальной психологии», но в рамках других специальных курсов: «Психология общения и эмоциональный интеллект», «Ключевые компетенции в бизнес-коммуникациях» и др.

На наш взгляд, следует внедрить в новую модель образования в российские ВУЗы, некоторые важные положения, которые уже ранее предложил Карл Роджерс еще в 1983 году, назвав его моделью PCA (Person Centered Approach - концентрация на личности).

Педагог должен стать фасилитатором, т.е. направлять и развивать группу и процесс обучение на развитие каждого. [4]

Главное условие: фасилитатор имеет достаточно уважения к себе и воспитанникам, чтобы понять - они, как и он сам, думают о себе, учатся для себя. Если это условие выполняется, то становятся возможными другие аспекты модели PCA:

1. Фасилитатор разделяет с другими ответственность за обучение и воспитание.
2. Преподаватель руководствуется собственным опытом.

3. Обучаемый выстраивает и развивает свою собственную программу самостоятельно или совместно с другими он выбирает направление собственного обучения с полным осознанием ответственности за последствия своего выбора
4. В группе постепенно создается климат, облегчающий учение. Вначале им руководит фасилитатор, а со временем обучаемые создают его и поддерживают сами.
5. Все направлено на поддержание постоянного учебно-воспитательного процесса. Содержание обучения, хотя оно и важно, отступает на второй план. Результат измеряется тем, сделал ли обучаемый заметный шаг вперед.
6. Самодисциплина заменяет внешнюю дисциплину.

В таких благоприятных условиях учебно-воспитательный процесс имеет тенденцию к углублению, быстрому продвижению и связи с жизнью. Это происходит потому, что направление обучения является личным выбором, обучение – собственной инициативой, а личность (с ее чувствами, наклонностями, интеллектом) полностью сориентирована на саморазвитие.

В целом следует отметить, что полученные результаты показали, что как бакалавры, так и магистранты иностранцы из Туркменистана хорошо социально адаптированы и обладают достаточно высоким контролем над собой и над своими поступками, что положительно влияет на обучение и овладение профессиональными навыками.

Внедрение в обучение различных интерактивных методов, а также обучение педагогов высшей школы навыкам фасилитации, позволит повысить качество подготовки будущих специалистов.

Литература:

1. Безюлева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов / Безюлева Г.В.: монография. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт. – 2008. – 320с.
2. Диагностика социально-психологической адаптации (К.Роджерс, Р.Даймонд) // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии. – 2002. - С.193-197.
3. Райс О.И. Фасилитация, как метод интерактивного обучения//Психология, социология и педагогика. 2014. № 7
4. Стариковская С. Социально-психологическая адаптация: приспособливаться или приспособлявать?//<https://ourmind.ru/socialno-psixologicheskaya-adaptaciya-prisposablivatsya-ili-prisposablivat>

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ВОССТАНОВЛЕНИЮ ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ С АФАЗИЕЙ В ОСТРЫЙ ПЕРИОД

Солнцева Александра Алексеевна

учитель-логопед

ГКУ СО «Центр диагностики и консультирования Самарской области»

Россия, г. Самара

Аннотация: В статье описываются некоторые особенности логопедической работы по восстановлению праксиса у детей с афазией в острый период.

Ключевые слова: дети с афазией, реабилитация детей с афазией, острый период, восстановление праксиса.

Среди различных видов речевых нарушений афазия занимает особое место. Это объясняется тем, что при афазии нарушается не только уже сложившаяся речевая функция, но и другие высшие психические процессы, в том числе и праксис.

К сожалению, количество таких детей увеличивается, тем самым возрастает и проблема оказания им комплексной специализированной помощи. В остром периоде болезни из-за разлитости очага поражения проявления оральной и пальцевой кинетической и кинестетической апраксии будут наблюдаться при динамической, эфферентной, афферентной и комплексной моторной афазии.

Реабилитация концентрируется на обучении ребенка новым компенсаторным способам реализации бытовых навыков, необходимых в жизни.

Т.Г. Визель и В.М. Шкловский рассматривают комплекс мероприятий, которыми обеспечивается эффективность реабилитации детей с афазией:

- медикаментозное лечение;
- массаж, ЛФК, физиотерапия;
- восстановительное обучение, предполагающее индивидуальную логопедическую работу;
- психотерапия, в том числе и семейная.

М.К. Бурлакова указывает на то, что задачей коррекционно-педагогической работы при афферентной моторной афазии является преодоление нарушений кинестетического артикуляторного праксиса – первичного дефекта при данной форме. Работа направлена на восстановление нарушенной речевой артикуляции, включая ее в доступную для ребенка деятельность, используя ее как опору (сохраненные звенья в структуре речи), с целью восстановления устной разговорной речи. В дальнейшем подключается работа по восстановлению кинетического орального и пальцевого праксиса, и символического праксиса.

При эфферентной моторной афазии нарушается кинетическая мелодия, плавная смена движений. Специфическая задача логопедической работы - восстановление способности к совершению серийных артикуляционных актов. Такая задача требует выработки переключения с одной артикуляционной позы на другую. Поэтому целесообразно начинать работу по восстановлению кинетического орального и пальцевого праксиса. Восстановление должно быть направлено на повышение уровня общей активности ребенка, преодоление инактивности.

С учетом этих факторов мы разработали структуру логопедической работы по восстановлению разных видов праксиса.

Для восстановления кинестетического орального праксиса логопед показывает ребенку отдельные артикуляционные позы, например «улыбка»; «овал»; «трубочка»; «лопаточка»; «иголочка» и просит повторить и удержать их.

В случаях, когда ребенку не доступно самостоятельное выполнение движений, используется пассивная артикуляционная гимнастика.

Пассивная гимнастика для восстановления праксиса губ предполагает проведение следующих упражнений:

- растянуть губы в «улыбку», поставив указательные пальцы обеих рук в углы губ;
- поставить указательные пальцы около уголков губ и сдвигать их навстречу друг другу в «трубочку»;
- захватить большими и указательными пальцами одновременно верхнюю и нижнюю губы и оттягивайте их вперед, как «утиный клювик».

Пассивная гимнастика для восстановления праксиса языка включает следующие упражнения:

- вытягивание языка: большим и указательным пальцами правой руки захватить язык ребенка с помощью марлевой салфетки и слегка потянуть его вперед, левой рукой зафиксировать положение подбородка;
- шпателем прижать язык к нижней губе, удерживать язык широким.

Пассивная гимнастика для восстановления праксиса мимической мускулатуры:

- логопед пальцами поднимает брови ребенка: отдельно левую, правую, обе сразу;
- логопед закрывает пальцами глаза ребенка: один глаз, другой глаз, затем оба сразу;
- наморщить нос, лоб.

Для восстановления кинестетического пальцевого праксиса логопед показывает ребенку отдельные пальцевые позы и просит повторить их, например: сжать руку в кулак; распрямить ладонь; привести кисть в положение вверх, вниз, повернуть вправо, влево; воспроизвести позу «козы» (вытянуть вперед два пальца — указательный и средний).

При пассивном выполнении логопед выполняет все движения пальцев рук за ребенка, например:

- рука ребенка лежит на столе ладонью вверх, придерживая ее, логопед поочередно сгибает пальцы пациента – поза «кулак»;

Целесообразно использовать следующие приемы: поглаживание, легкое растирание, вибрацию. Массажные движения выполняются в направлении от кончиков пальцев до запястья. Например:

- поглаживание ладони, будто надеваем перчатку;
- каждый палец вытягиваем от основания, разминаем;
- растирание ладоней (вверх-вниз).

Для восстановления кинестетического орального праксиса логопед показывает ребенку серию артикуляционных поз и просит повторить их, например:

1. Открыть-закрыть рот;
2. Высунуть язык – убрать язык;
3. Переключение движений губ: «улыбка» - «трубочка»;

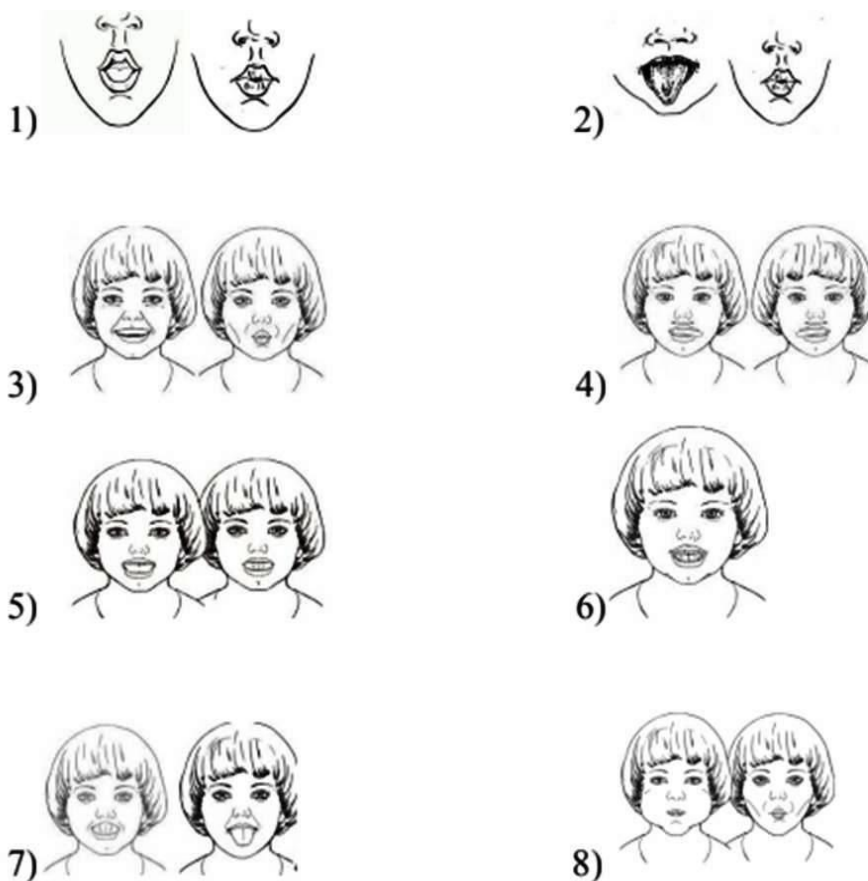
4. Касание кончиком языка поочередно правого и левого углов рта «часы»;
5. Касание кончиком языка у верхних и нижних зубов – «качели»;
6. Пощелкать языком – «лошадки»;
7. Облизать языком верхнюю и нижнюю губу;
8. Надуть и сдуть щеки.

Если ребенку не доступно самостоятельное выполнение серии артикуляционных поз, также используется пассивная гимнастика, например:

- Логопед удерживает пальцы своей руки на подбородке и производит открывание и закрывание рта ребенка;
- кончик языка захватывается марлевой салфеткой и выполняются движения в стороны до углов рта – «часы»;
- кончик языка захватывается марлевой салфеткой и выполняются движения вниз – вверх – упражнение «качели»;
- растянуть губы в «улыбку», поставив указательные пальцы обеих рук в углы губ, затем сдвигать их навстречу друг другу в «трубочку»;

Все упражнения выполняются с опорой на зрительный анализатор – предлагаются зарисовки чередования артикуляционных поз (см. Рисунок 1).

Рисунок 1



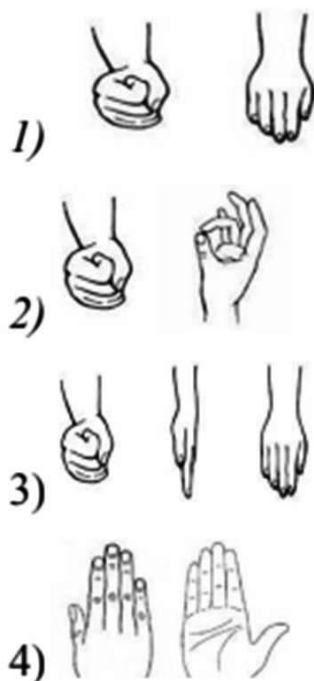
Для восстановления кинетического пальцевого праксиса логопед показывает ребенку серии пальцевых поз и просит повторить их, например:

- 1) Кулак-ладонь;
- 2) Кулак- кольцо;

- 3) Кулак – ребро- ладонь;
- 4) Поворачивание ладоней.

Все упражнения также выполняются с опорой на зрительный анализатор – предлагаются зарисовки чередования пальцевых поз (см. Рисунок 2).

Рисунок 2.



Специально организованная поэтапная работа по восстановлению кинетического, кинестетического орального и пальцевого праксиса в остром периоде стимулирует и ускоряет процесс восстановления экспрессивной речи детей с моторными формами афазии, что в дальнейшем обеспечит высокую динамику восстановительного обучения.

Литература:

1. Бурлакова М.К. Коррекционно - педагогическая работа при афазии: Кн. Для логопедов. – М.: Просвещение, 1991. – с. 190.
2. Визель Т.Г. Как вернуть речь. – М.: В. Секачев, 1998. – с. 216.
3. Крупенчук О.И., Воробьева Т.А. Логопедические упражнения: Артикуляционная гимнастика. – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2004. – с.64.
4. Лапина Н.М. Атипичные афазии: Восстановительное обучение на ранней стадии заболевания: Методическое пособие для практикующих логопедов.- М.: Изд-во Сфера, 2007.- с. 64.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Степанова Елена Ивановна

заместитель директора по учебно-методической работе
АНО ПО «Открытый социально-экономический колледж»

Россия, г. Тула

Аннотация: В соответствии с действующими нормативными требованиями среднего профессионального образования при формировании содержания программ практик обучающихся по специальности воспитателя детей дошкольного возраста необходимо учитывать контингент воспитанников возрастных групп современных дошкольных образовательных организаций в условиях инклюзивного дошкольного образования. В статье раскрыта значимость организационно-методического сопровождения программ практик с возможностью выполнения практических заданий самостоятельной педагогической деятельности будущими воспитателями в группах совместного пребывания нормотипичных детей и детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: подготовка воспитателя детей дошкольного возраста, учебная производственная педагогическая практика, инклюзивное дошкольное образование.

Обязательной составляющей частью образовательной программы обучения в педагогическом колледже является практика студентов как форма завершающего этапа освоения ими профессиональных модулей вида профессиональной деятельности по выбранной специальности.

Значительные законодательные изменения последнего десятилетия в системе российского дошкольного образования характеризуют основания организационно-методического подхода к разработке содержания всех видов программ практик студентов учебных заведений среднего профессионального образования по специальностям

- 44.02.01 Дошкольное образование с присвоением квалификации «Воспитатель детей дошкольного возраста» и «Воспитатель детей дошкольного возраста в полилингвальной образовательной среде» [5];
- 44.02.04 Специальное дошкольное образование с присвоением квалификации углубленной подготовки «Воспитатель детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии и с сохранным развитием» [4].

ФГОС СПО по данным специальностям определено достаточно большое количество часов учебного плана на каждый год обучения студентов с учетом учебной и производственной, в том числе, преддипломной практики с приобретением практического опыта для самостоятельной работы в должности воспитателя детей в дошкольных образовательных организациях в условиях инклюзии.

Практическое обучение будущих воспитателей предполагает формирование готовности студентов к различным формам взаимодействия в роли воспитателя конкретной дошкольной

образовательной организации с детьми его возрастных групп, его сотрудниками и родителями его воспитанников.

В методических рекомендациях образовательного учреждения студентам даются разъяснения об особенностях и условиях прохождения практики по профилю специальности и конкретному профессиональному модулю практической подготовки как формы «организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью освоения образовательной программы обучения» [1, с. 2].

Производственная практика студента проходит на базе профильных организаций под руководством назначаемого приказом ответственного специалиста от дошкольного образовательного учреждения. Студенты педагогических колледжей заочного обучения, проживающих в других регионах, имеют возможность самим определяться с выбором профильной организации для прохождения производственной практики.

Иными словами, базой педагогической практики могут быть возрастные группы детей нормотипичного развития и детей с разными нарушениями развития по нозологическим группам, так и совместного пребывания обычных детей с детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми-инвалидами.

Следовательно, студенты должны быть готовыми к встрече в любой возрастной группе детей дошкольного возраста ребенка с ограниченными возможностями здоровья и/или с особыми образовательными потребностями, к реальному общению с ним при выполнении разнообразных форм основного вида трудовой деятельности – педагогической работы.

Важно отметить, что родители законодательно имеют право выбора детского сада для своего ребенка [5, ст. 44].

Инклюзивное дошкольное образование предъявляет к руководителям дошкольных образовательных учреждений требование создания специальной образовательной среды, соблюдение которого позволяет родителям выбрать детский сад для своего ребенка с наличием необходимых специальных условий его пребывания по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

Однако и практика подтверждает такие явные случаи работы сотрудников детского сада с особыми детьми, родители которых из-за боязни быть не принятыми в детский сад, не указывают истинное положение дел со здоровьем и развитием своего ребенка. Законодательно родитель имеет право воспользоваться заключением ПМПК по собственному усмотрению, т.к. оно имеет исключительно рекомендательный характер [3, п.23].

Каждая производственная практика расширяет возможности практического освоения компетенций, профессионально-личностного развития с проживанием эмоционального осознания правильности выбора студентом профессии и связанного с ним ежедневного общения с детьми дошкольного возраста с разным состоянием их психофизического развития.

Организационно-методические особенности прохождения студентом производственной практики в системе подготовки воспитателя требуют разработки содержания тематических заданий производственного обучения самостоятельным навыкам и умениям будущих воспитателей на основе применения их теоретических знаний о детях с особыми образовательными потребностями в практическом ситуационном взаимодействии с ними.

От переживания личностной включенности в воспитательно-образовательный процесс и практического взаимодействия с детьми и их родителями во время прохождения практики студентом педагогических колледжей, сопровождающей поддержки руководителей практики от дошкольной образовательной организации и учебного заведения будет зависеть осмысление студентом правильности выбора специальности и принятия решения оставаться ли в выбранной им профессии.

Таким образом, особую значимость при подготовке воспитателей в условиях современного инклюзивного дошкольного образования приобретает организационно-методическое сопровождение процесса формирования профессиональных компетенций и эмоционально-личностной готовности взаимодействия с детьми дошкольного возраста с разным состоянием здоровья в рамках самостоятельной педагогической практики.

Литература:

1. Приказ Минобрнауки России N 885, Минпросвещения России N 390 от 05.08.2020 (ред. от 18.11.2020) «О практической подготовке обучающихся» (вместе с «Положением о практической подготовке обучающихся») (Зарегистрировано в Минюсте России 11.09.2020 N 59778)
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
3. Приказ Минобрнауки России от 20.09.2013 N 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии»
4. Приказ Минобрнауки России от 27.10.2014 N 1354 (ред. от 13.07.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.04 Специальное дошкольное образование» (с изменениями и дополнениями)
5. Приказ Минпросвещения России от 17.08.2022 N 743 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.09.2022 N 70195)
6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023)

ВТОРОЕ ДЫХАНИЕ: СПОСОБ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПОЖИЛЫХ

Тонкопеева Елена Григорьевна

педагог-психолог

ГКУ СО «Комплексный центр социального обслуживания
населения Самарского округа»

Россия, г. Самара

Аннотация: Эмоциональной проблемой многих пожилых является переживание невостребованности, возникающее как следствие еще нереализованного личностного потенциала. Обрести ощущение значимости для близких в «серебряном» возрасте помогает добровольчество. В статье представлен практический опыт личностной самореализации «серебряных» волонтеров в условиях Комплексного центра социального обслуживания населения.

Ключевые слова: добровольчество, «серебряные» наставники, волонтеры-стажеры.

Проблема самореализации пожилых в условиях Комплексного центра социального обслуживания населения (далее – Комплексного центра), уходит своими корнями в 2016 год, когда в группе психологической поддержки граждан пожилого возраста появились активисты, предложившие свою помощь в качестве ассистентов ведущего группы.

Когда-то они обратились к психологу в подавленном настроении, потому что ощущали себя невостребованными и хотели изменить свою жизнь к лучшему, но не знали как. В процессе групповой психологической работы им удалось увидеть себя глазами сторонних наблюдателей и настроиться на личностный рост. Состояние уныния сменилось эмоциональным подъемом, захотелось развиваться личностно и помогать тем, кто приходит в Комплексный центр со своими проблемами. Так появилась команда «серебряных» волонтеров, готовых дарить людям свое время, свои знания и свой позитивный настрой, ничего не требуя взамен.

Первым шагом в добровольчество стало их участие в групповой психологической поддержке опекунов, имеющих трудности в воспитании детей. Волонтеры с удовольствием включились в тематические семинары-практикумы для бабушек, которые в одиночку воспитывают осиротевших внуков. В процессе проведения семинаров сначала инициировали дискуссии, делились своим жизненным опытом и наполнялись новыми знаниями, а потом стали проигрывать проблемные ситуации, чтобы бабушки-опекуны могли увидеть себя со стороны.

В психологической практике психодрама используется в закрытых группах, где участники принимают правила, позволяющие применить соответствующие техники для решения озвученных ими проблем. На семинарах-практикумах техники психодрамы использовались с условием, что всю эмоциональную нагрузку на себя возьмут «серебряные» волонтеры, то есть в ролевой игре позволят себе проявить свои индивидуальные качества, а затем сумеют принять критические замечания аудитории. Проблемные ситуации, отражавшие типичные трудности взрослых в отношениях с детьми, подбирались психологом. Каждая ситуация была не только иллюстрацией к теме семинара, но и открывала возможность всем

вместе проанализировать варианты развития событий, сделать обоснованный прогноз. Следует подчеркнуть, что волонтеры играли легко, не боялись ошибиться и показаться смешными, потому что знали, что на ошибках учатся, что эмоционально окрашенная информация лучше усваивается, а их игра – надежный способ активизировать аудиторию.

Оригинальный способ подачи материала позволял психологу быстро включить в работу всех присутствующих: и опытных опекунов, и новичков. Каждый семинар заканчивался словами благодарности участников в адрес «артистов» за умение точно отразить поведение взрослых в трудных ситуациях и создать «объемное» видение проблемы – видение с позиций, бабушек, внуков и третьих лиц. По результатам психологической диагностики, использование техник психодрамы с участием «серебряных» волонтеров позволило бабушкам-опекунам осознать свои ошибки и скорректировать отношения с опекаемыми. В рефлексивных отчетах опекуны отмечали важность вклада волонтеров в их отношения с детьми.

Снискав признание опекунов, «серебряные» волонтеры решили освоить новую высоту. Сегодня в центре их внимания дети. Для них волонтеры проводят добрые уроки в рамках проекта «Бабушкина школа» – проекта, направленного на формирование у несовершеннолетних позитивных установок в общении с эмоционально значимыми людьми и развитие коммуникативных навыков, необходимых для конструктивного общения с окружающими. Особенностью «Бабушкиной школы» является использование жизненного опыта старшего поколения в воспитании подрастающего. Темы занятий подсказали родители и педагоги: «Семейные правила и традиции», «Ложь и фантазия», «Дружба и přátельство», «Полезные привычки» и «Толерантность».

Все уроки «Бабушкиной школы» проходят в непринужденной атмосфере в форме игр и конкурсов. Для обучающихся младшего школьного возраста – в образовательных учреждениях, для опекаемых детей – в Комплексном центре. Класс или детская коррекционная группа делится на команды, к каждой из которых прикрепляется куратор – «серебряный» волонтер. Урок ведет психолог: дает детям задания, побуждающие искать ответы на вопросы, касающиеся взаимоотношений с родителями, педагогами, друзьями и одноклассниками. «Серебряные» волонтеры присоединяются к детям эмоционально и помогают выполнять задания: направляют активность, поощряют инициативу, подсказывают, как лучше сформулировать ответ. Затем капитаны команд докладывают результаты работы. Каждый старается выступить лучше других. В итоге выигрывают все, потому что команды озвучивают полученные наработки всему коллективу. В конце встречи «серебряные» волонтеры делятся своими чувствами и мыслями с «подопечными», дают им напутствие. Обычно дети приглашают волонтеров «в гости» с новой темой, ведь с ними было интересно.

В 2020 году «серебряным» волонтерам удалось установить отношения сотрудничества с волонтерами-школьниками, которые захотели проводить совместные добровольческие мероприятия и проявили особый интерес к добрым урокам для младших. Так «серебряные» волонтеры стали наставниками, а волонтеры-школьники их стажерами. Осуществляя наставническую деятельность, «серебряные» нашли для себя новые смыслы в жизни. Вместе с юными добровольцами разработали и реализовали новые темы занятий, которые с удовольствием восприняли не только опекаемые дети, но и бабушки-опекуны. В 2022 году «серебряные» начали вовлекать в добровольчество подросших опекаемых детей.

Сегодня вместе с опекаемыми волонтерами-стажерами «серебряные» наставники проводят увлекательные игровые занятия в начальной школе, учат ребят строить отношения с ближними, чтить семейные традиции, воспитывать в себе качества, позволяющие стать надежными друзьями тем, кому предложили свою дружбу. Бабушки-опекуны рады за внуков, говорят, что те взрослеют на глазах: вкладываясь в младших, становятся эмоционально старше. И все это, благодаря «серебряным». За какое бы дело ни брались «серебряные» волонтеры, им сопутствует успех. В чем секрет успеха? В постоянном движении. Не на словах, а на деле они каждый день доказывают, что нет предела совершенству, что в любом возрасте есть условия и возможности для личностного продвижения, что все добрые дела откликаются в сердцах тех, кому они помогают, и возвращаются ощущением воодушевления, желанием сделать еще больше и еще лучше.

Свой уникальный опыт «серебряные» волонтеры отражают в рефлексивных отчетах – статьях, которые публикуют на сайте Комплексного центра. Каждая статья как маленькое окошечко позволяет специалистам заглянуть в мир человеческих судеб, мир, в котором живут волонтеры, и почувствовать их позитивный настрой.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ГКУ СО «ЦЕНТРА ДИАГНОСТИКИ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ» В ВОПРОСАХ СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ ВОСПИТАННИКОВ «СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ»

Хмелевская Юлия Борисовна

социальный педагог

ГКУ СО «Центр диагностики и консультирования Самарской области»

Россия, г. Новокуйбышевск Самарской области

Ключевые слова: социальная инклюзия, психолого-медико-педагогическая комиссия, социально - реабилитационный центр.

Социальная инклюзия – это активный процесс адаптации в обществе, создания ситуации успеха, интеграции в общество несовершеннолетнего.

ГКУ СО «Центр Диагностики и консультирования Самарской области» Новокуйбышевское отделение (далее ГКУ СО «ЦДиКСО») вместе с другими задачами организует оказание социальной помощи несовершеннолетним и законным представителям на основе проведения комплексного диагностического обследования на психолого-медико-педагогической комиссии (далее ПМПК), подготовки рекомендаций по оказанию психолого - медико-педагогической помощи, их обучению и воспитанию, что способствует социальной адаптации и инклюзии несовершеннолетних. И, прежде всего, данная задача актуальна для воспитанников и специалистов социально-реабилитационного центра (далее СРЦ).

Для всестороннего выполнения социального заказа по социальной инклюзии воспитанников социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних, ресурсов одного учреждения недостаточно. Качественное и максимально полное удовлетворение запросов социума возможно через организацию межведомственного взаимодействия и сетевого партнерства с другими учреждениями и организациями.

В процессе взаимодействия СРЦ с психолого-медико-педагогической комиссией в вопросах социальной инклюзии несовершеннолетних устанавливается многосторонняя связь между всеми учреждениями системы образования и социальной сферы, фактически создается общая совместная деятельность. Данное партнерство приобретает динамический характер, теряя при этом свою повторяемость, а образовательная услуга становится уникальной применительно к каждому воспитаннику социально-реабилитационного центра.

Интеграция системы общего и дополнительного образования детей, способствующие взаимодействию, как отдельных организаций, так и педагогов различных специальностей расширяют границы образования в целом и дают возможность для развития социальной инклюзии несовершеннолетних воспитанников, проживающих в государственных учреждениях.

Обследование на психолого - медико - педагогической комиссии (ПМПК) своевременно выявляет детей с особенностями в психическом и физическом развитии, отклонениями в поведении.

Обследование воспитанников социально-реабилитационного центра проводится комплексно, с индивидуальным подходом и обязательно для всех воспитанников. А среди

воспитанников есть и дети-сироты, и дети, оставшиеся без попечения родителей, и дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации. Конечно, своевременная и качественная адаптация воспитанника СРЦ в образовательной организации является важным звеном социальной интеграции. Поэтому обследование на ПМПК воспитанников, проведение дополнительного обследования помогает пройти процесс адаптации к образовательной организации, к социуму безболезненно, а при возникновении трудностей в освоении образовательных программ, своевременно создать специальные условия обучения и воспитания.

За 2022 год на Новокуйбышевской психолого-медико-педагогической комиссии (на базе Новокуйбышевского отделения ГКУ СО «ЦДиКСО») было обследовано 43 воспитанника социально – реабилитационного центра для несовершеннолетних (100%). По результатам обследования выявлено, что 66% воспитанников имеют ОВЗ как обучающиеся, из них большинство имеют (27 чел.) задержку психического развития (63%). У 15 человек интеллект соответствует норме (34,7%), но все они тоже имеют трудности в освоении образовательных программ или имеют нарушения поведения. В процессе обследования у несовершеннолетних выявляется: несформированность мыслительных операций по причине социально-педагогической запущенности и в силу органических нарушений центральной нервной системы с проявлениями легких когнитивных нарушений; низкая учебная и познавательная мотивация; низкая произвольность высших психических функций, темп, работоспособность и продуктивность деятельности снижены; неустойчивость эмоционально-волевой сферы, несформированность процессов произвольной регуляции, функций программирования и контроля; низкий самоконтроль, спонтанность интересов, неадекватная (неустойчивая) самооценка.

После обследования воспитанников на ПМПК, законному представителю выданы заключения с рекомендациями по определению соответствующих программ обучения и форм обучения несовершеннолетних, направлениями коррекционной работы, а именно: занятия с педагогом-психологом, учителем-дефектологом, социальным педагогом и другими специалистами на базе образовательного учреждения, где ребенок осваивает основную образовательную программу. Проведены социально-медицинские консультирования врачами с рекомендациями по дальнейшему медицинскому наблюдению, дообследованию в медицинских учреждениях: наблюдение и курсовое лечение у врачей-специалистов (невролога, психиатра, окулиста, эндокринолога, хирурга). Воспитанники СРЦ обследуются дополнительно медицинским психологом, учителем-дефектологом, в Новокуйбышевском отделении ГКУ СО «ЦДиКСО». При необходимости приглашаются на дополнительные занятия с педагогом-психологом, логопедом, социальным педагогом. Проводится мониторинг выполнения рекомендаций ПМПК и динамика развития ребенка. При необходимости проводится корректировка направлений реабилитации. Все рекомендации ПМПК выполнены на 100%, результат проведенной совместной работы – 100% несовершеннолетних СРЦ успешно окончили учебный год, переведены в следующие классы, после 9 класса поступили в средние профессиональные учреждения и получают профессиональные навыки.

Социально-реабилитационные центры часто сталкиваются в работе со сложностями во взаимодействии с различными учреждениями по вопросу социальной инклюзии несовершеннолетних, воспитывающихся в условиях государственного учреждения.

От построения модели развития инклюзивного образования, сотрудничества с образовательными организациями зависит дальнейшая успешная интеграция воспитанника – выпускника в современный социум.

Социальная инклюзия – это поэтапный, поступенчатый процесс успешного взаимодействия учреждений, направленный на индивидуальный подход к каждому ребенку. Именно как сопровождение, с отслеживанием динамики в процессе освоения им всех необходимых навыков с дальнейшей успешной интеграцией в общество. Получение максимального результата в вопросе социальной инклюзии в современном обществе возможно при изменении вектора профессионального мышления — от движения в рамках анализа дефицитов человека с ограниченными возможностями и проблемами в социальной инклюзии к движению в рамках анализа его ресурсов, скрытых потенциальных возможностей, оптимизации межведомственного взаимодействия.

ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Шевчук Ольга Александровна,
педагог-психолог;

Анохина Марина Николаевна,
педагог-психолог

ГБОУ СО средняя образовательная школа «Образовательный центр «Южный город»
пос. Придорожный муниципального района Волжский Самарской области,
структурное подразделение «Детский сад «Семицветик»
Россия, пос. Придорожный муниципального района Волжский Самарской области

Аннотация: Одним из важнейших качеств ребенка, является произвольность поведения или саморегуляция. Саморегуляция это такой процесс управления ребенком собственными состояниями, как психологическим, так и физическим, а также поступками, умением владеть собой и конечно управлять собой, это определенные правила и нормы поведения. Особенно, саморегуляция важна для детей с ОВЗ. У таких детей, как правило, склонность к импульсивной форме поведения, резкие, а порой и неадекватные эмоциональные реакции на замечания и требования, как педагогов, так и родителей.

Ключевые слова: саморегуляция, дошкольник с ОВЗ, Инклюзивная практика.

Многие родители считают, что такое поведение зависит от характера ребенка, его личностных особенностей или объясняют, что у ребенка такие «гены». Конечно, нельзя отрицать, что наследственность имеет место быть, но только этим фактором проблемы с саморегуляцией поведения ребенка нельзя объяснить!

Существует несколько аспектов для этого поведения:

- физическое здоровье;
- эмоциональная стабильность;
- мотивация;
- ошибки родительского воспитания.

Для того чтобы развить саморегуляцию, ребенок должен овладеть конкретными умениями в двигательной и эмоциональной сфере, сфере общения и поведения. Как же можно помочь ребенку с ОВЗ развить саморегуляцию? Существует множество игр и упражнений для развития саморегуляции.

Предлагаемые игры, необходимо вводить поэтапно:

В таблице 1 отражены ступени развития саморегуляции дошкольников в игре:

Таблица 1

Ступени	Игра
I ступень	Игры с запрещающими правилами действия.
II ступень	Игры с запрещающими правилами общения.
III ступень	Игры, сочетающие оба типа: запрещающими правилами и действия и общения.
IV ступень	Детям самим предлагаем ввести новые правила.

Педагогическая поддержка крайне важна для развития способностей детей с ОВЗ, доброжелательное отношение к детям в процессе игры, педагоги должны владеть всеми навыками построения игры, значение имеет создание и разнообразие предметной среды.

Предлагаем Вашему вниманию картотеку игр, которые могут помочь развитию произвольной саморегуляции у детей ОВЗ через игровые упражнения (см. Таблицу 2).

Таблица 2

Действия педагога-психолога	Действия детей
Игра «Приветствие»	
Педагог-психолог знакомит детей со способами приветствия у разных народов. Предлагает поприветствовать друг друга разными способами с помощью кукол разных национальностей.	Дошкольники приветствуют друг друга.
Игра «Запрещенное движение»	
Педагог-психолог рассказывает дошкольникам правила игры. Обсуждает «запрещенное движение», то, которое во время игры нельзя будет выполнять. Педагог-психолог показывает различные движения, в том числе и «запрещенное»	Дошкольники становятся в полукруг, ведущий - напротив них. Дети под музыку повторяют движения за ведущим, стараясь не повторить «запрещенное движение» Тот, кто ошибся, выбывает из игры. Побеждает последний оставшийся участник.
Игра «Изобрази явление»	
Педагог-психолог предлагает обсудить осень. Педагог-психолог показывает движения, которые соответствуют явлениям: дует ветер, падают листья, идет дождь, появляются лужи.	Педагог-психолог и дошкольники обсуждают осень. Дошкольники гуляют под музыку и, как только музыка останавливается, слушают, какое явление говорит ведущий, повторяют его.
Игра «Якалки»	
Педагог-психолог объясняет правила игры. Педагог-психолог читает загадку. Педагог-психолог на картинке показывает ответ на загадку.	Дошкольники, которые знают ответ, делают шаг вперед. Ответ на загадку произносят хором по команде педагога-психолога

Таким образом, в результате проделанной работы мы пришли к выводу, что специально организованная направленная работа по формированию саморегуляции у детей с ОВЗ посредством игр и упражнений показало эффективность в работе с дошкольниками и целесообразна для развития саморегуляции дошкольников с особыми образовательными потребностями.

Литература:

1. Алябьева Е.А. Коррекционно - развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста /. - М.: ТЦ Сфера,2007г. 200 с.
2. Кряжева Н.Л. «Развитие эмоционального мира детей». Ярославль, 1996г.
3. Хухлаева О.В. «Лесенка радости». Москва,1998г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОГО ПОСОБИЯ «ДАРЫ ФРЕБЕЛЯ» В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Шешуева Ольга Николаевна

педагог-психолог

Дятлова Надежда Ивановна

воспитатель

ГКУ СО «Реабилитационный центр для детей и подростков
с ограниченными возможностями здоровья «Светлячок»

Россия, г. Новокуйбышевск Самарской области

Аннотация: В статье освещается опыт и создание авторского материала по методике Дары Фребеля в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста, имеющими РАС, ДЦП, сахарный диабет.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, сенсорное развитие, коррекционная работа.

Дошкольное детство – важный период развития человека. Все мы знаем, что ведущим видом деятельности детей является игра, а, значит, и корректировать нарушения необходимо с помощью игровой деятельности. Для этого необходимо постоянно применять в коррекционной работе различные инновационные методы, одним из которых является использование игрового пособия «Дары Фребеля».

Главная задача взрослого – дать правильное направление игре. Игра, как ведущая для ребенка деятельность, позволяет организовать обучение и развитие без назидания и навязывания заданий. Ребенка достаточно заинтересовать, и он все сделает сам.

Игровой набор «Дары Фребеля» многофункционален и мобилен. Он дает возможность реализовывать комплексный подход в развитии и коррекции высших психических функций ребенка, также помогает решить множество целей и задач: развитие творческих способностей путем составления различных узоров и картинок, совершенствование игровой деятельности ребенка, развитие мелкой моторики пальцев рук, внимания и памяти, мыслительных операций, воображения и наблюдательности. Закрепляются знания о геометрических фигурах: треугольнике, круге, квадрате, овале, прямоугольнике, об основных цветах; формируются навыки имитации, умение работать по образцу, создавать образ предмета из геометрических форм.

Комплект эстетичен, сделан из экологически чистого дерева, безопасен для ребенка.

В нашем реабилитационном центре игровой набор «Дары Фребеля» применяется на групповых и индивидуальных занятиях с детьми разного возраста. Центр посещают ребята с различными заболеваниями, в основном это дети с двигательными нарушениями и РАС, и для них игры с «Дарами Фребеля» способствуют развитию самостоятельности.

Условием успешного овладения любой практической деятельностью является сенсорное развитие. Так, для коррекции сенсорного восприятия используется игра «Цветная пирамидка». Ее суть: ребенок должен нанизывать на цветную палочку геометрические фигуры в соответствии с ее цветом.

Игра «Выложи из палочек» на развитие внимания, конструкторских навыков, координации движений, закрепление знаний о величине, пространственном расположении предметов имеет «принцип от простого к сложному». В ней используются по началу палочки одной длины и цвета, а в последующем уже увеличивается сложность, посредством применения палочек разного цвета и длины. Дети испытывают гордость за собственные достижения, успешно выполняя с каждым разом все более сложные задания, становятся более уверенными в своих силах.

Для развития памяти детей играем в «Кубик-Рубика». Задача ребенка: посмотреть и запомнить, как и какого цвета расположены квадраты на цветной стороне, а затем выложить последовательно на «чистой» карточке.

Игры «Ягоды»; «Логическая таблица» используются для формирования наглядно-образного и словесно-логического мышления, они так же помогают развивать тактильные ощущения и зрительное восприятие.

Для мелкой моторики пальцев очень полезны игры «Мозаика», «Шнуровка», «Нанизывание бусин», сортировка предметов из геометрических фигур и фишек. Игра «За моим окном», где выкладываются различные фигуры в соответствии с сюжетом знакомых сказок, способствует развитию речи детей и их воображения.

Также с использованием набора «Дары Фребеля» проводятся нейропсихологические игры на развитие межполушарного взаимодействия, кинезиологические, дыхательные упражнения. Ребята учатся выполнять игры «Ветерок», «Зевок», «Как пахнет цветок», также используется игра «Обведи линии двумя руками фрукты и раскрась».

Спектр действий со всеми образовательными комплектами не ограничивается методикой, предложенной Фребелем. Педагог может проявить свое творчество и фантазию, варьируя использование того или иного комплекта или комбинируя их с авторскими карточками и заданиями в зависимости от поставленной цели.

Так, мы используем картотеку игр, разработанных нами, для формирования у ребят позитивных установок к различным видам труда и творчества, первичных представлений о профессиях людей («Почта», «Детский сад», «Качели», «Дом для куклы Кати»). Дети узнают о правилах безопасного поведения в городе, если игры касаются различных видов транспорта («Пароход», «Ракета», «Самолет»).

Рассказывая с ребятами любое детское стихотворение, предварительно обсудив его и рассмотрев иллюстрации к нему, можно предложить детям создать картинку из набора Даров Фребеля к литературному произведению. Либо ребята могут стать «строителями» и делать «домики» для зверей - мелких игрушек, фантазируя и составляя картины по представлению, выкладывая их из разных элементов набора. Таким образом, у мальчиков и девочек формируются представления о зданиях, домах, сельских и городских, реализуется самостоятельная конструктивная деятельность.

Познакомиться с профессией художника, ребята могут на занятиях по декоративному рисованию, аппликации. Детям предлагается побыть настоящими художниками и, выполнив рисунок или поделку, дополнить свою работу разными элементами набора «Дары Фребеля», таким образом, у детей развивается интерес к этой творческой профессии, формируется умение выразительно передавать образы окружающего мира, развивается творческая активность, мелкая моторика.

Игры можно сочетать и придумывать самые разнообразные - все зависит от вашей фантазии и желания! Главное, чтобы приобретенные навыки в процессе игры в дальнейшем помогли ребенку успешно овладеть новыми знаниями.

Поддерживать интерес детей к освоению новых знаний можно только в игровой деятельности и только тогда, когда педагог сам позитивно настроен на игру, когда он искренне любит играть с детьми.

Таким образом, внедрение игрового набора «Дары Фребеля» в реабилитационный процесс, развивает в детях такие интегративные качества как любознательность, активность, овладение детьми необходимыми навыками и умениями, способность планировать свои действия, способность решать интеллектуальные задачи, овладение средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Также игровой набор способствует ускорению процесса развития у дошкольников простейших логических структур мышления и математических представлений.

Литература

1. Кожевникова В.В. Использование игрового набора «Дары Фребеля» в дошкольном образовании в соответствии с ФГОС ДО: Метод. рекомендации / Ю.В. Карпова, В.В. Кожевникова, А.В. Соколова; Под. общ. ред. В.В. Кожевниковой. –М.: ООО «Издательство «ВАРСОН», 2014; Самара: ООО «ТД «Светоч», 2014. – 20 с.
2. Кожевникова В.В. Использование игрового набора «Дары Фребеля» в образовательной области «Познавательное развитие»: Метод. рекомендации / Ю.В. Карпова, В.В. Кожевникова, А.В. Соколова; Под. общ. ред. В.В. Кожевниковой. –М.: ООО «Издательство «ВАРСОН», 2014; Самара: ООО «ТД «Светоч», 2014. – 36 с.

Научное издание

ИНКЛЮЗИЯ ДЛЯ ВСЕХ 2023

*Материалы II международной модульной
научно-практической конференции
(1 марта–11 августа 2023 г.)*

Статьи публикуются в авторской редакции

Редакционно-издательская обработка
издательства Самарского университета

Подписано в печать 28.12.2023. Формат 60×84 1/8.
Бумага офсетная. Печ. л. 20,75.
Тираж 30 экз. Заказ № .

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА С.П. КОРОЛЕВА»
(САМАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)
443086, САМАРА, МОСКОВСКОЕ ШОССЕ, 34.

Издательство Самарского университета.
443086, Самара, Московское шоссе, 34.

