

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
СЕВЕРО-ВОСТОЧНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ГОРОДА МОСКВЫ ЦЕНТР ДИАГНОСТИКИ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ
«УЧАСТИЕ»**

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ,
МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ,
НОВЫЕ ИДЕИ**

**Москва
2015**

УДК 376
ББК 74.202.42
И 65

Под научной редакцией:

доктора педагогических наук, профессора
А.Ю. Белогурова;

кандидата психологических наук,
директора Центра диагностики и консультирования «Участие»
О.Е. Булановой;

кандидата педагогических наук
Н.В.Поликашевой

И65 Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи. Сборник научно-методических материалов / Под науч.ред. А.Ю. Белогурова, О.Е. Булановой, Н.В.Поликашевой – М.: Издательство «Спутник+», 2015. – 254с.

ISBN 978-5-9973-3362-1

Сборник научно-методических материалов раскрывает научные, методические, практико-ориентированные подходы к организации инклюзивного образования, ориентирует на понимание содержания инновационных проектов, реализуемых педагогическими коллективами образовательных организаций города Москвы и регионов Российской Федерации.

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 376
ББК 74.202.42

Отпечатано с готового оригинал-макета
ISBN 978-5-9973-3362-1

©ФГАУ «Федеральный институт
развития образования», 2015
©ГБОУ ЦДиК «Участие», 2015
©Коллектив авторов, 2015

ПРЕДИСЛОВИЕ

Вопросы теории и практики инклюзивного образования приобретают особый смысл и значение, связанные с пониманием того, насколько современный социум готов помогать социализироваться детям с ограниченными возможностями психического и/или физического здоровья. Представленный сборник научно-методических материалов раскрывает уникальный опыт образовательных организаций Москвы и регионов Российской Федерации в решении целого комплекса задач, связанных с развитием инклюзивного образования, организацией воспитательного процесса.

В первом разделе «Теория и методология современного инклюзивного образования» представлены научно-теоретические подходы к обоснованию направлений инклюзии в системе работы с детьми разного возраста, определены требования к педагогическим кадрам, вовлеченным в данный процесс.

Второй раздел «Инклюзивное образование сегодня: интеграция традиций и инноваций» акцентирует внимание на обосновании авторских подходов к совершенствованию моделей инклюзивного образования, реализации инновационных технологий. Данный раздел интересен тем, что в нем представлен опыт педагогов, даны рекомендации по организации системы инклюзивного образования в учреждениях различной направленности.

Надеемся, что данный сборник будет полезен заинтересованному исследователю, практикующему педагогу, воспитателю.

Материалы публикуются в авторской редакции.

Раздел I.

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гуманитаризация инклюзивного образования в стратегии формирования поликультурной воспитательной среды

Белогуров А.Ю.,

доктор педагогических наук, профессор,

заместитель директора

ГБНУ «Московский институт развития образования»

Основной тенденцией развития современного мирового образования является его всесторонняя и многоуровневая гуманизация, ориентированная на человека и его потребности, а также на усвоение национальных и общечеловеческих ценностей, как основы интеллектуального и культурного развития личности. Гуманизация современного образования выступает интегральной составляющей процессов трансформации российского общества. Она нацелена на решение широкого спектра задач, которые в своей совокупности, призваны обеспечить формирование личности, адекватной современному этапу развития цивилизации. Новые общественно-исторические условия, в которых происходит развитие российской государственности и построение гражданского общества, требуют переосмысления места и роли образования как сферы сохранения и воспроизводства национально-культурных ценностей.

Среди основополагающих проблем, определяющих стратегию развития отечественного образования, в 90-х гг. XX столетия наиболее отчетливо проявилась проблема всемерного учета «этнического измерения» российского социума. Как справедливо указывает М.Н.Кузьмин, «полиэтнический характер субъектного «тела» нашего общества означает не только его многоязычность и поликультурность, но более того – его все еще весьма ощутимую полицивилизационность» [4; с.3]. Таким образом, в развитии образования важно опираться как на общецивилизационные ориентиры, так и учитывать исторически заданную этническую

многомерность российского социума. Именно в диалектике «глобального» и «регионального» в 90-х гг. XX века стала формироваться новая образовательная политика, в основе которой закладываются идеи поликультурности и поликонфессиональности социального пространства. Данная установка полностью соответствовала общегосударственной политике на суверенизацию регионов, децентрализацию управления субъектами федерации. Дифференциация социума по этнорегиональным признакам обозначила парадигму российского образования: от унифицированности и единообразия к утверждению демократической и этнорегиональной поливариативности.

Стремление «замкнуть» личность в монокультурном пространстве неизбежно обернется дальнейшим культурным шоком, который в психологическом плане представляет собой конфликт различных культур на уровне индивидуального сознания, культурных норм и ориентаций. В образовательной системе необходимо создавать условия, которые бы выступали реальной основой формирования поликультурной личности, способной на конструктивное сотрудничество с носителями различных этнокультурных ценностей. Данная целевая установка должна определять стратегию образования даже в такой образовательной системе, как национальная школа.

Процесс социализации индивида подчиняется определенным закономерностям, действующим в системе таких координат, как историческое время, социальное пространство и индивидуальный жизненный путь личности [1, с.298]. Именно социогенез способствует развитию высших психических функций, установлению межличностных отношений в соответствии с особенностями социализации личности в условиях разных культур и общественных формаций. Таким образом, процесс личностного развития детерминирован социальными закономерностями, на основе действия которых устанавливается система отношений между личностью и культурой, формируется этнический психотип человека.

В современной психологии известен подход Р.Ле-Вайна к анализу характерных типов отношений между культурой и личностью [3, с.107]. С одной стороны, культура может рассматриваться как производная психологических структур, мотивов

или комплексов, то есть психология создает культуру ($\Pi \rightarrow K$), а, с другой стороны, как культура есть некоторая субстанция, полностью идентичная психологии ($K = \Pi$). Вместе с тем, личность может рассматриваться как полностью детерминированная культурой ($K \rightarrow L$), а также как «срединное звено между различными областями культуры, интегрируя ее обычаи и влияя на ее институты ($K_1 \rightarrow L \rightarrow K_2$). При этом возможен также вариант взаимосвязи личностных и социокультурных систем. В данном случае относительная стабильность достигается в том случае, когда личностные психологические потребности и социальные требования взаимосогласованы ($L \leftrightarrow K$). Данная структурная схема иллюстрирует возможные исследовательские парадигмы в процессе анализа сфер взаимодействия «личности» и «культуры». Мы полагаем, что рассмотрение подобной системы особенно важно для изучения проблем самоорганизации сложных социальных систем и проблем развития образовательных систем, как репрезентирующих культурное пространство и систему отношений в нем. При этом образовательный процесс невозможно рассматривать в отрыве от социокультурной парадигмы, общественных процессов, системы ценностных ориентаций, определяющих основу взаимодействия общества, личности и культуры. Как известно, на социальную обусловленность развития образовательной системы впервые обратил внимание Платон, выделивший в качестве основополагающих компонентов образовательных отношений **культуру** (мир идей и вечных образов), **общество** (полис, государство), **индивида** (личность).

При этом каждый этап культурно-цивилизационного развития характеризуется собственными аксиологическими ориентирами и принципами организации внутри данной триады, а складывающиеся образовательные отношения зависят от степени скореллированности между данными компонентами, наличия определенной интегративной основы их взаимодействия в соответствии с особенностями общественного и личностного развития. Важно иметь в виду, что деформация социокультурного пространства неизбежно приводит к формированию системы новых общественных ценностей, образа современного человеческого идеала, антропологических ориентиров развития образовательной среды.

Соглашаясь с А.С.Запесоцким в том, что проблемы гуманитаризации образования находятся пока в стадии осмысления [2, с.249], мы полагаем, что концепция гуманитаризации должна выступить действенной основой интеграции этнокультурных образовательных систем на принципах поликультурного взаимодействия, опоры на ценности и нормы отечественной и мировой культуры. В русле концепции гуманитаризации образования следует искать ориентиры построения национальной школы, в том числе решающей вопросы инклюзии.

С одной стороны, гуманитаризация образования предполагает совершенствование изучения родного языка и национальной культуры (в том числе для национальных меньшинств), с другой стороны, ориентирует на формирование поликультурного мышления, толерантного сознания и общероссийского мировоззрения. **Основную цель гуманитаризации инклюзивного образования мы видим в том, чтобы через сферу образования и воспитания человек смог бы ощутить свою этническую культурно-историческую уникальность одновременно с осознанием своей принадлежности к мировой истории.** В этой связи проблема гуманитаризации образования созвучна идее формирования глобального мышления. Таким образом, в условиях глобализации мировых процессов и культурной конвергенции, концепция гуманитаризации образования рассматривается и как эффективный механизм этнокультурной идентификации личности, и как средство гармонизации межэтнических отношений. Вместе с тем, мы полагаем, что **концепция гуманитаризации образования должна выступить основой формирования поликультурной образовательной среды.** При этом, мы рассматриваем поликультурное образование как основу для диалога культур в целостном и непрерывном учебно-воспитательном процессе.

Данная образовательная стратегия способна решать следующие образовательные задачи: содействовать глубокому и всестороннему овладению учащимися основ национальной культуры, что, в свою очередь выступает важнейшим условием интеграции в культуры других народов; способствовать формированию у подрастающего поколения представлений о многообразии этнических культур, воспитанию толерантного отношения к национально-культурным

различиям, что создает условия для самореализации личности в полиэтнической среде; всемерно приобщать учащихся к основам мировой культуры, раскрывать объективные причины процесса глобализации в современном мире, взаимозависимости и взаимопомощи народов и этносов в решении актуальных проблем развития цивилизации.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002.
2. *Запесоцкий А.С.* Образование: философия, культурология, политика. - М.: Наука, 2002.
3. *Лебедева Н.М.* Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учебное пособие. - М.: «Ключ-С», 1999.
4. *Кузьмин М.Н.* Национальная школа России в контексте государственной образовательной и национальной политики. - М.: ИНПО, 1997.

Психологическое сопровождение обучающихся при реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения на второй ступени обучения в общеобразовательной школе

Буланова О.Е.,

*кандидат психологических наук,
директор ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва*

Красило А.И.,

*кандидат психологических наук,
методист ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва*

Полякова Л.А.,

директор ГБОУ СОШ № 962, г. Москва

Реализация прав ребенка на качественное образование и полноценное развитие является одним из важных условий обновления содержания школьного образования и модернизации российской образовательной сферы. Достижение именно этой цели, на наш взгляд, и лежит в основе реализации государственных

образовательных стандартов нового поколения. В рамках реального образовательного процесса мы сегодня не можем не высказать озабоченность учителя и родителей тем, что далеко не каждый школьник чувствует себя равноправно и комфортно в учебном заведении. Одной из основных причин, по нашему мнению, является недостаточное внимание к социально-личностному развитию ребенка в ходе образования. Реалиями нашего времени является и то, что участники образовательного взаимодействия (обучающиеся, их родители и учителя) обращают внимание на завышение требований к ребенку при поступлении в школу; несоотнесенность требований к подготовке выпускников школы и требований, предъявляемых к абитуриентам при поступлении в целый ряд вузов; на авторитаризм учителей и родителей по отношению к детям. Кроме того, отсутствуют и действенные правовые гарантии защиты детей от учебных, эмоциональных и психологических перегрузок в школе и семье. Все еще не на должный уровень поставлена практическая работа психологической службы образования по профилактике стрессовых и кризисных ситуаций в школе и семье. Указанные выше недостатки приводят к сохранению тенденции роста суицидального поведения среди несовершеннолетних, случаев уходов детей из дома, прогулам занятий и прерывании школьного обучения до получения общего среднего образования, росту количества детей страдающих нервно-психическими расстройствами, проявлениям девиаций среди детей и подростков.

Следует отметить, что в основе Образовательного стандарта нового поколения (ФГОС) лежит системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие личности ребенка на основе организации образовательной деятельности и продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса.

Поэтому основными ориентирами психологического сопровождения ФГОСов должны быть взаимоотношения участников образовательного процесса и уровень сформированности мотивационно-потребностной сферы учащихся, особенности структуры Я-концепции школьника, его ценностные установки.

В начале учебного года нами было проведено обследование (тестирование) обучающихся 5-х классов с целью выявления их ценностных ориентаций, эмоционального уровня самооценки,

социальной заинтересованности и включенности в мир людей, сложности «Я-концепции».

Были подобраны наиболее эффективные экспресс-методики, позволяющие детям выполнить все задания за 35-40 минут. В их состав входили:

- Методика самооценки «Дерево» (Л.П. Пономаренко).
- Определение эмоционального уровня самооценки (А.В. Захарова).
- Методика исследования самооценки по Дембо – Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан.
- Анкета ТСЦ (А.И.Красило).
- Цветовой тест отношений (ЦТО).

При обработке результатов по методике Л.П.Пономаренко выявились следующие особенности Я-концепции детей.

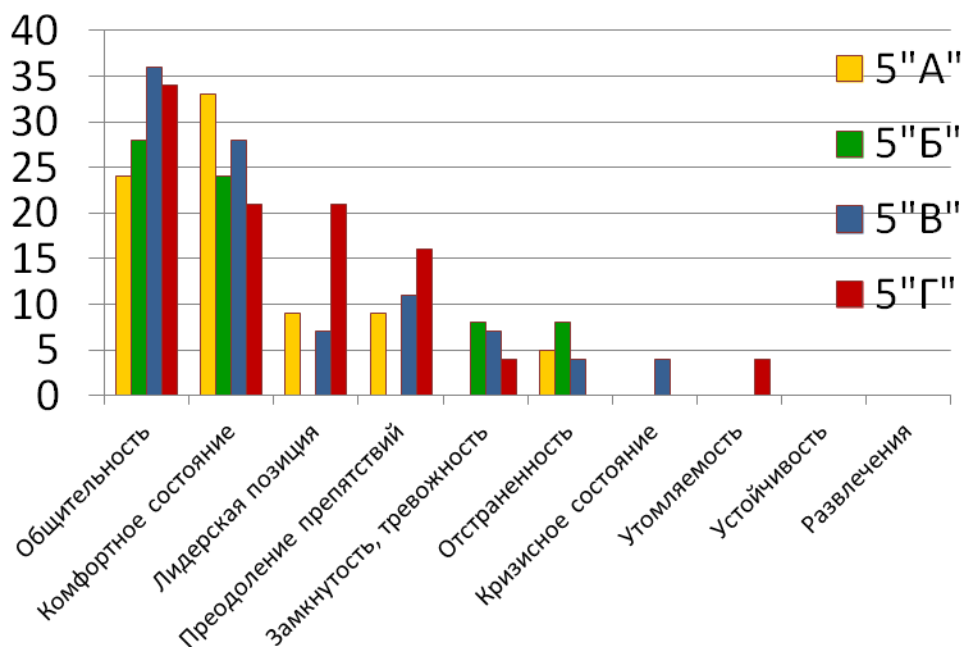


Рис.1. Общие результаты по методике Л.П.Пономаренко.

На Рис.1 видно, что показатели комфортного состояния и общительности являются во всех классах доминирующими. На этом основании мы можем сделать вывод, что условия формирования личностных и коммуникативных УУД в этих классах являются достаточно благоприятными.

При обработке результатов по методике А.В. Захарова наиболее значимым был анализ сформированности таких предпосылок развития универсальных учебных действий (далее по тексту – УУД), как развитие Я-концепции и самооценка личности. В соответствии со структурными компонентами Я-концепции по методике А.В.Захарова определялись показатели по следующим шкалам: самооценка - уровень эгоцентризма - включенность и социальная заинтересованность ребенка - степень близости к определенной категории людей.

■ Норма ■ Заниженный уровень ■ Завышенный уровень

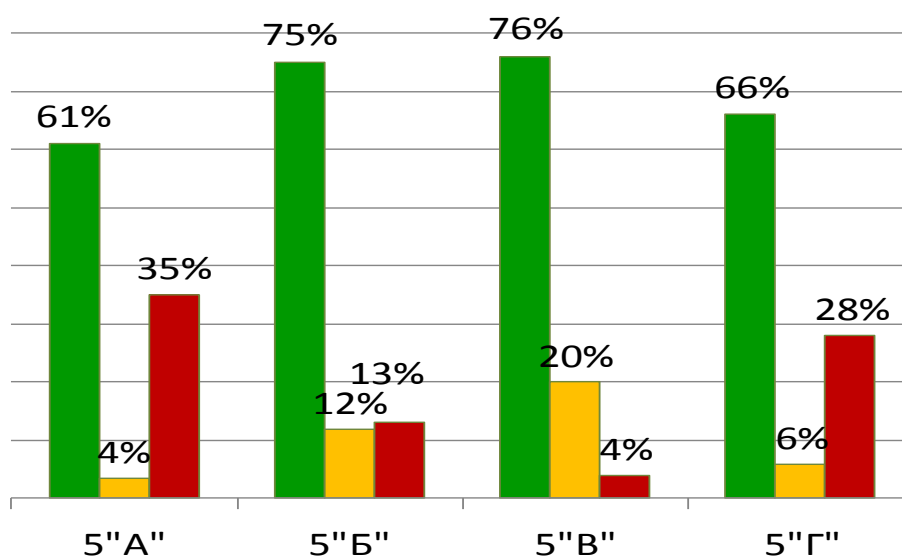


Рис.2. Общие результаты по методике А.В.Захарова: Самооценка.

■ Нормальный уровень ■ Низкий уровень ■ Высокий уровень

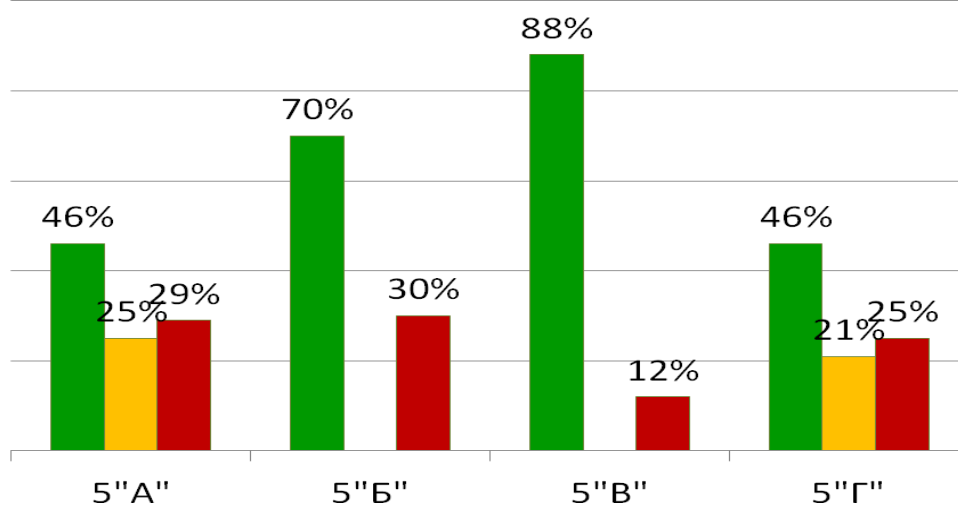


Рис.3. Общие результаты по методике А.В.Захарова: Уровень эгоцентризма.

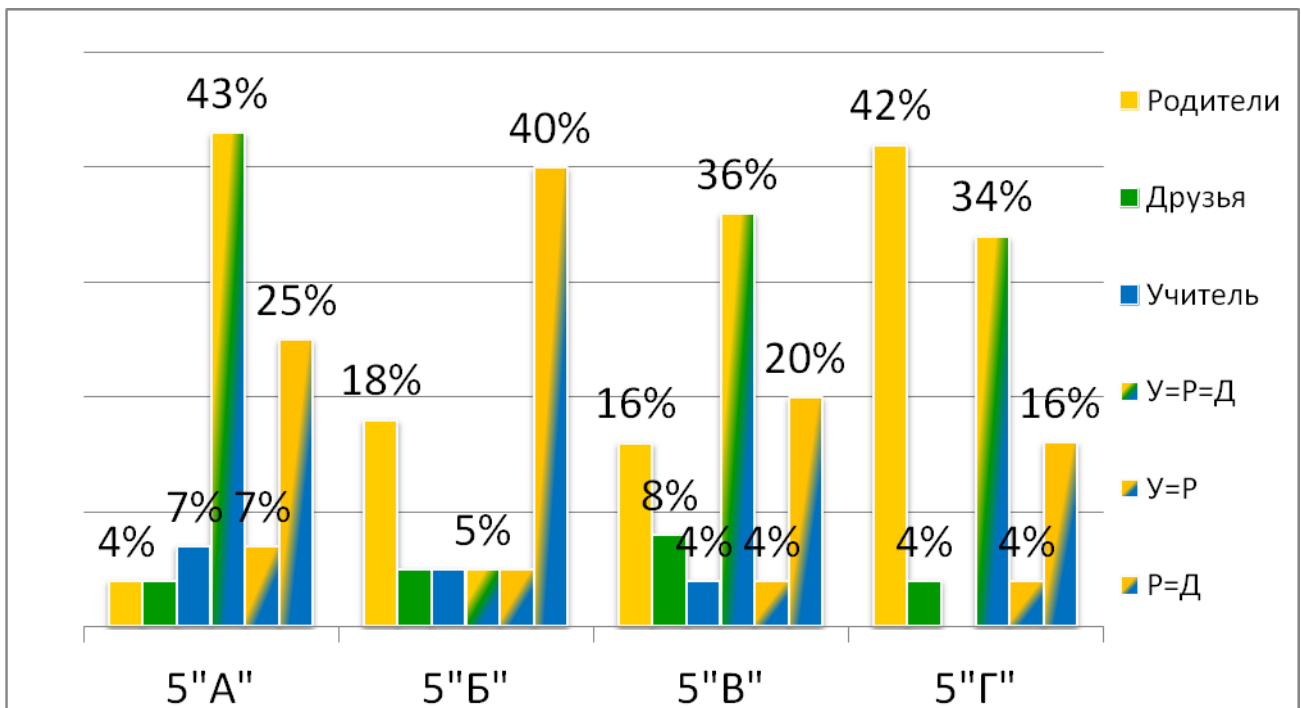


Рис.4. Общие результаты по методике А.В.Захарова: Степень близости к различным категориям людей.

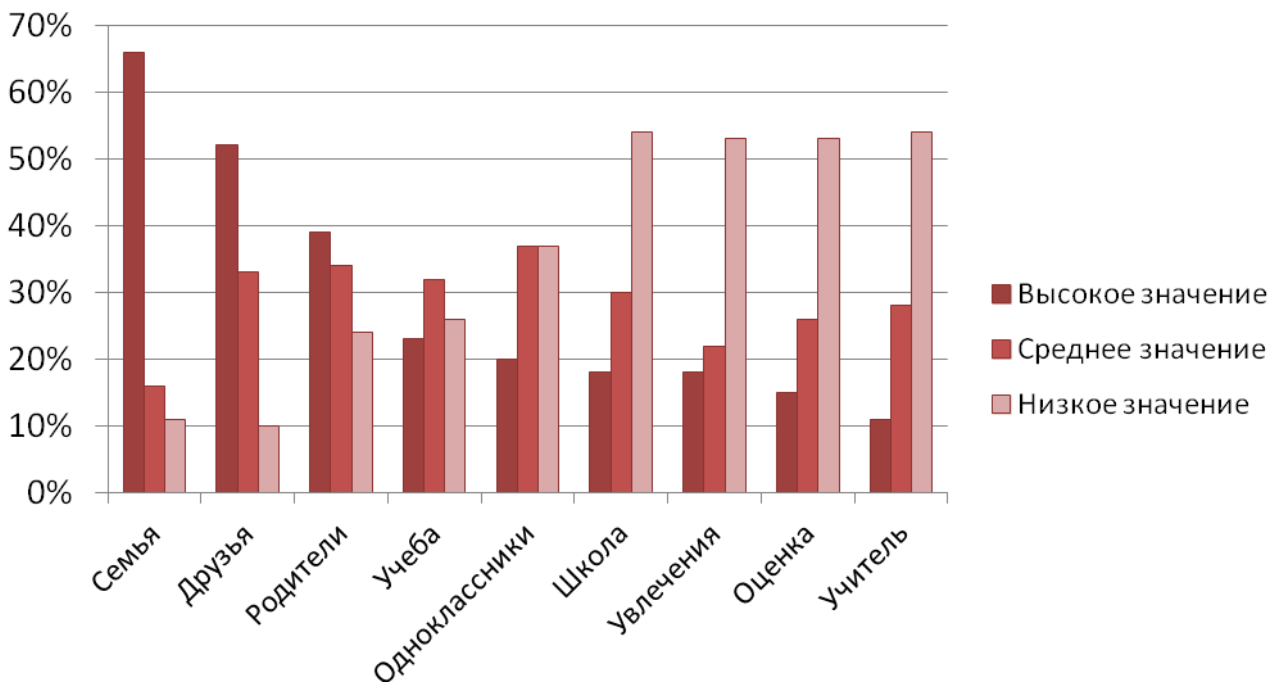


Рис.5. Общие результаты по Цветовому тесту отношений.

Результаты - практически по всем тестам и шкалам – вписываются в кривую нормального распределения (Рис.2 – 5).

Для большинства детей (Рис.5) наиболее значимыми являются межличностные отношения как со сверстниками (друзья, одноклассники), так и семейные (родители, семья).

Для 14% респондентов оценка является целью, индикатором достижений, тогда как интерес к учебному процессу не выражен. Мнение педагога не является для этой условной группы референтным.

У 60-70% детей есть все необходимые предпосылки для организации учебного взаимодействия по формированию личностных УУД.

У 17.28% детей личностные УУД, необходимые для освоения ООП, практически сформированы.

По тесту социальных ценностей (ТСЦ) характерны невысокие показатели по шкале «стремления к «справедливости» (35 баллов из 100) относительно ценности «свободы» (выше 80 баллов из 100) Такие же показатели были зафиксированы у учащихся 8-10 классов школ Центрального округа г. Москвы в 2010-2011гг.

Эти результаты можно интерпретировать как состояние общей морально-нравственной среды в социуме. Хотя справедливость является базовой составляющей развития морального сознания (Пиаже, Кольберг), к большому сожалению, средствам массовой информации удалось значительно снизить ее уровень по сравнению с основной либеральной ценностью – свободой личности. Иными словами, понятие справедливости было излишне политизировано и подвергнуто идеологическому остракизму. Поэтому учительскому сообществу необходимо сделать целенаправленные усилия, чтобы реставрировать педагогический смысл этого понятия, создавая тем самым необходимую моральную среду для формирования личности ребенка.

В этих условиях и придется работать учителю, реализуя те сложнейшие воспитательные задачи, которые поставлены ФГОСами.

Одновременно с вышесказанным есть еще и особый вопрос, который в современных условиях выдвигается на первый план: являются ли знания ценностью? Мы в процессе образовательного взаимодействия обязаны признать, что без определения именно знания как ценности разрушается не только мотивационная основа развития познавательного интереса и формирования универсальных

учебных действий (УУД), обеспечивающих самостоятельность и самоопределение в учении, но и банальное детское любопытство перестает мотивировать ребенка в процессе учения.

Возвращаясь к результатам тестирования по ЦТО (Рис. 5), мы продолжаем придерживаться оптимистического прогноза, делая заключение, что при системно-деятельностной организации учебного процесса можно рассчитывать, что и эта ценность будет усвоена 80-85% обучающихся в качестве одной из основных.

В настоящее время педагогические коллективы общеобразовательной школы № 962 совместно с ГБОУ ЦДиК «Участие» разработали ряд конкретных мероприятий в этом направлении с использованием специальных приемов повышения мотивации детей в процессе образования. В этой работе первыми нашими партнерами являются родители обучающихся. Именно семья ребенка в первую очередь заинтересована в конструктивном решении правозащитных и морально-нравственных проблем школьного детства. Многие задачи в этом направлении можно и нужно решать через Управляющий совет, который рассматривает и утверждает программу развития образовательного учреждения, согласовывает учебные планы и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, исходя из интересов личностного развития ребенка. Одновременно с этим Психологическая служба образования на всех ее уровнях, сопровождая участников образовательного взаимодействия, поможет самоопределению и социализации обучающихся.

**Профилактика синдрома
эмоционального выгорания социального педагога
в процессе его профессиональной деятельности**

Белогурова Л.Н.,
кандидат педагогических наук,
проректор Северо-Осетинского института повышения
квалификации работников образования, г. Владикавказ

Сфера образования предъявляет значительные требования к профессионально-личностным особенностям социального педагога,

уровню его профессионализма. В этой связи актуальным становится учет психологических аспектов его труда, соблюдение необходимых условий, препятствующих эмоциональному выгоранию в процессе выполнения поставленных задач.

Термин «эмоциональное выгорание» введен в теорию и практику организации профессиональной деятельности американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергером в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании психологической помощи. Первоначально этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности.

Являясь профессиональной деформацией, синдром эмоционального выгорания характеризуется эмоциональной сухостью социального педагога, расширением сферы экономии эмоций, личностной отстраненностью, в связи с чем, оказывает сильное влияние на характер профессиональной деятельности. Реальная психологическая практика показывает, что определенная часть социальных педагогов отмечает у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость). Необходимость выполнения поставленных задач требует от социального педагога способности противостоять влиянию эмоциональных факторов профессиональной среды. Таким образом, проявляется противоречие между тем как выполнить все требования, предъявляемые профессией социального педагога и при этом оптимально реализовать себя в ней, получать удовлетворение от своего труда.

Профессиональная подготовка социальных педагогов в России ведется, начиная с 1992-1995 годов. В настоящее время можно говорить об опыте подготовки, о взаимосвязи единичного и общего в этом процессе. Изучению проблемы профессиональной подготовки социальных педагогов посвящены работы многих отечественных исследователей (Ю.Н. Галагузова, И.А. Липский, Р.А. Литвак, Т.В. Лодкина, Л.Е. Никитина, М.Ф. Черкасова и др.). Анализ этих работ позволит раскрыть особенности подготовки социальных педагогов в вузе.

Под понятием «специфика профессиональной подготовки социальных педагогов» мы понимаем совокупность специфических особенностей, свойственных только данному предмету. Профессиональная подготовка социальных педагогов – составная часть социального образования, которая имеет свои особенности. Они исходят, прежде всего, из социально-педагогической деятельности, которая, по сути, специфична и это ярко проявляется в сравнении с педагогической деятельностью. В чем их различие?

Во-первых, в цели деятельности: педагог осуществляет процесс передачи знаний, накопленных предшествующим поколением; социальный педагог оказывает помощь в социализации человека.

Во-вторых, объектом деятельности педагога является ребенок школьного возраста; объектом социального педагога – человек, имеющий проблемы социализации.

В-третьих, функциями педагогической деятельности является образовательная и воспитательная. Основных функций социального педагога несколько: диагностическая, прогностическая, воспитательная, профилактическая, организаторская, реабилитационная, аналитическая.

В-четвертых, местом работы педагога являются образовательные учреждения. Социальный педагог может работать в учреждениях разной ведомственной принадлежности: в системе образования, в учреждениях социальной помощи семье и детям, учреждениях МВД, в системе социальной защиты населения.

Краткое сравнение особенностей двух родственных профессий позволяет сделать вывод: социально-педагогическая деятельность – многопредметна, многопланова, многофункциональна, и направлена на различные сферы деятельности. Будущий специалист должен быть подготовлен к ориентации на рынке труда, при этом иметь определенные качества: гибкость, мобильность, готовность решать общие и специфические профессиональные задачи, но технология подготовки социальных педагогов к различным сферам деятельности недостаточно разработана. Недостаток профессиональной подготовки видится в изоляции от появляющихся направлений и опыта в сфере социально-педагогической работы с населением.

Это противоречие возможно решить путем реализации практико-ориентированного обучения (Л.Е.Никитина).

В вузовском образовании разработан контекстный подход к обучению специалиста (автор А.А. Вербицкий), в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств, моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Эта идея нашла отражение в модели подготовки, разработанной Л.Е. Никитиной и В.Л. Симонович, которая «носит системный характер с выраженными компонентным, структурным, функциональным и интегративным аспектами, когда целое больше, чем простая сумма составляющих его частей, и приобретает новые качества, не присущие каждому структурному элементу в отдельности».

Отличие предлагаемой модели заключается в том, что практика не является вставным элементом, модулем процесса профессиональной подготовки, связанным с теоретическим курсом, а рассматривается в качестве системообразующего, ведущего структурного элемента практического обучения в целостной системе вузовской профессиональной подготовки.

Современная система подготовки социальных педагогов носит универсальный характер, совмещая с обучением специализации на последнем курсе. В последние годы в система профессионального образования наметилась тенденция к дифференциации. Такой подход к подготовке социальных педагогов актуален вследствие многоплановости профессиональной деятельности, разнородности и специфичности контингента клиентов, разнообразия учреждений, где предстоит работать выпускникам вуза.

Дифференцированная профессиональная подготовка основывается на принципах социальной обусловленности, вариативности, дополнительности, учета специфики сферы профессиональной деятельности. Это позволяет выделить разные профили подготовки в зависимости от типов социальных учреждений. Профиль определяется как совокупность основных, типичных черт, характеризующих профессию, производство. Профильное обучение в последние годы активно развивается для специализированной подготовки старшеклассников в общеобразовательной школе. Теоретический анализ специфики подготовки социальных педагогов и изучение опыта работы позволяет обозначить следующие параметры выделения профилей:

1. Наличие учреждений в соответствии с разными видами деятельности.

2. Функционирование учреждений для разных категорий населения.

3. Разработанность целевых установок социально-педагогической деятельности в зависимости от разных видов деятельности.

4. Обоснованность специфики содержания разных видов деятельности.

5. Разработанность функциональных обязанностей социального педагога в учреждениях различного типа.

Специфика подготовки социальных педагогов обусловлена социальными условиями развития Российского общества, которые требуют не просто специалиста узкой квалификации, а профессионала, способного к осознанию своей ответственности, взаимодействию на основе сотрудничества, уважения личности и ее прав в особых условиях ее жизнедеятельности (в обществе, семье, коллективе, группе и т.д.).

Специфика подготовки определяется особенностью сферы деятельности, существованием учреждений, которые имеют разветвленную структуру и многообразием содержания деятельности. Социальный педагог должен уметь анализировать изменяющиеся условия и адекватно реагировать на проблемы, которые возникают в профессиональной сфере.

Многообразие областей деятельности социального педагога требует особого внимания к овладению практическими навыками социально-педагогической деятельностью в учреждениях различного типа. Поэтому ведущими подходами к многопрофильной подготовке социальных педагогов является интеграция человека-центрированного и практико-ориентированного обучения.

Система подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (*региональный опыт*)

Крестинина И.А., к.п.н., зав кафедрой специального (коррекционного) образования ИРО Кировской области;

Салтыкова М.А., зав.центром инклюзивного образования ИРО Кировской области

Для эффективного управления процессом внедрения и развития инклюзивной практики необходимо понимать и объективно оценивать складывающиеся в ней проблемы и тенденции. На сегодняшний день наиболее актуальными нами выделяются следующие проблемы:

1. Общеобразовательная школа столкнулась с отсутствием механизмов управления инклюзивными процессами (в том числе отсутствием функциональных обязанностей координатора по инклюзии).

2. Во многих регионах инклюзивное образование реализуется как перевод детей с ОВЗ в массовое образование, при этом нередко закрываются специальные (коррекционные) образовательные учреждения, а в обычных школах специальные условия не создаются. Такой механический подход к инклюзии представляется неэффективным и даже вредным для детей с ОВЗ.

3. Одной из центральных проблем инклюзивного образования является кадровое обеспечение, поскольку именно профессионалы в данной сфере смогут успешно решать задачи эффективного преобразования нормативно-правовых, научно-методических, организационных, материально-технических, финансовых и других ресурсов.

В Кировской области в течение последних трёх лет предпринят ряд последовательных шагов по внедрению инклюзивной практики в контексте идей модернизации общего образования и развития системы обучения детей-инвалидов и детей с ОВЗ. С сентября 2012 г. эти меры оформлены в виде регионального проекта **«Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве Кировской области»**.

Целью проекта является создание и развитие условий, обеспечивающих инновационную практику инклюзивного образования детей с ОВЗ, детей-инвалидов для реализации прав детей на доступное и качественное образование.

Проектное решение на уровне региона должно предупредить риски тотальной, формальной, неподготовленной инклюзии. Естественно, что реализация такого инновационного проекта невозможна без **мониторинга**, результаты которого позволят принимать необходимые и своевременные управленческие решения тактического и стратегического характера. Важным становится оценка готовности того или иного образовательного учреждения к реализации инклюзивного подхода, работа с рисками, коррекция ошибок.

Так, в 2012 г. сотрудниками кафедры специального (коррекционного) образования ИРО Кировской области было разработано и проведено комплексное мониторинговое исследование. Исследование позволило образовательным организациям оценить наличие специальных образовательных условий для включения детей с ОВЗ в образовательный процесс. Цель мониторинга - фиксация состояния системы, выявление потенциальных рисков и актуальных проблем.

На первом этапе реализации проекта (2012–2013 гг.) осуществлялся только внутренний мониторинг. Его показатели отражали динамику создания необходимых для инклюзии условий (кадровых, материально-технических, программно-методических). Это количество учителей, прошедших курсы повышения квалификации в области инклюзивного образования, количество детей с ОВЗ, обеспеченность в школе системы психолого-педагогического сопровождения (психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк), наличие психолога, логопеда, дефектолога) и другое.

Результаты внутреннего мониторинга позволили руководителю школы принимать необходимые управленческие решения, вносить коррективы в образовательный процесс. По итогам второго этапа реализации регионального проекта в 2014-2015 учебном году планируется осуществление внешнего мониторинга.

Для внешнего мониторинга определены три группы параметров:

- результативность процесса социализации (социальное благополучие, психологическая комфортность и безопасность в классе, в образовательной среде школы);

- результативность процесса обучения (динамика академической успеваемости всех детей с ОВЗ, нормативно развивающихся сверстников – в инклюзивных классах);

- отношения к практике инклюзивного образования со стороны учителей, администрации, родителей и самих детей.

Как показал анализ данных первого этапа мониторингового исследования практически все аспекты инклюзивного образования от кадрового и учебно-методического обеспечения до технического оснащения образовательных учреждений нуждаются в конкретных разработках и внедрении в практику.

Данные мониторинга стали обсуждаемой и проектной информацией. По результатам мониторинговых исследований был проведён цикл региональных и окружных семинаров для руководителей образовательных организаций по вопросам реализации инклюзивного образования. Данные мониторинговых исследований позволили определить основные направления повышения квалификации педагогических кадров по реализации инклюзивного подхода в сфере образования. Очевидным стало то, что необходимо существенно активизировать работу по повышению профессиональной (методической) и психолого-педагогической компетентности педагогов.

При создании региональной системы повышения квалификации, призванной обеспечить успешную реализацию инклюзивной практики, учитывалась *комплексность* данной деятельности, т.е. вовлечение в процесс обучения не только педагогов, но и руководителей образовательных организаций, специалистов службы сопровождения, специалистов муниципальных органов управления образованием, курирующих в районах вопросы обучения детей с ОВЗ.

Курсы повышения квалификации педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, реализуются за счет вариативности форм повышения квалификации. Наряду с традиционными курсами повышения квалификации. Востребованным оказалось командное обучение, организуемое на базе

образовательной организации, которое решает проблему данной образовательной организации, позволяет формировать навыки командной работы, что особенно важно для реализации инклюзивной практики. Также при формировании информационной компетенции по вопросам инклюзивного образования были разработаны и включены во все курсы поточные лекции, раскрывающие вопросы реализации инклюзивного образования.

Одним из основных условий работы образовательной организации в области инклюзивного образования является качественное управление всем процессом включения ребёнка с ОВЗ и его семьи в общеобразовательную среду. Перед руководством образовательной организации, вступающей на путь инклюзии, встаёт задача адаптации всех участников образовательного процесса – родителей, детей, педагогов к меняющимся условиям. В связи с этим в штат образовательных организаций необходимо введение новых специалистов – координаторов по инклюзии. Данный специалист становится ключевой фигурой, основной целью профессиональной деятельности которого является обеспечение эффективного взаимодействия всех субъектов инклюзивного образовательного процесса. Анализ опыта работы показал, что наиболее успешным вариантом координатора по инклюзии, является заместитель руководителя образовательной организации, то есть человек, официально включённый в административную группу.

В Институте развития образования Кировской области на кафедре специального (коррекционного) образования совместно с Центром диагностики и консультирования «Участие» города Москвы была разработана и реализована программа дополнительного профессионального образования, предназначенная для переподготовки специалистов в области психологии и педагогики инклюзивного образования. **Цель программы** – подготовка управленческого корпуса образовательных организаций к новым видам деятельности: поиск необходимых ресурсов как «внутри» образовательной организации, так и «вне» её; мониторинг, анализ и пересмотр конкретных шагов педагогического коллектива по включению детей с ОВЗ в образовательный процесс; организация взаимодействия с родителями учащихся.

Слушатель должен обладать следующими компетенциями:

- поддержка деятельности администрации в направлении развития инклюзивной культуры в учреждении, формировании инклюзивных ценностей, философии и идеологии в педагогическом, ученическом и родительском коллективах, «укладности» образовательного учреждения;

- участие в осуществлении инклюзивной политики, определении стратегии и тактики деятельности педагогического коллектива в области инклюзивного образования;

- планирование, реализация и анализ конкретных шагов администрации по развитию инклюзивной практики в образовательном учреждении;

- поддержка инклюзивной практики: организация условий для инновационной деятельности конкретных педагогов – учителей, воспитателей, специалистов психолого-педагогического сопровождения;

- планирование, реализация и мониторинг конкретных шагов педагогического коллектива по включению «особых» детей в группу сверстников и в образовательный процесс, оценка адаптации и динамики развития;

- координация взаимодействия в междисциплинарной команде специалистов психолого-педагогического сопровождения, в том числе участников психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения;

- регулирование взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, предупреждение и разрешение конфликтных ситуаций, поддержка отношений сотрудничества и взаимопомощи;

- координация взаимодействия образовательного учреждения с социальными партнерами;

- определение условий для включения в образовательный процесс детей с ОВЗ, в том числе выбор образовательных программ и УМК для инклюзивных классов (групп), адаптации учебных пособий и дидактических материалов для учащихся;

- планирование и организация мероприятий, связанных с повышением профессиональной компетентности специалистов ОО;

- организация мониторинга и оценки инклюзивной практики в ОО.

Под руководством учёных Центра диагностики и консультирования «Участие» (г.Москва) были написаны и защищены дипломные работы по актуальнейшим проблемам. Результаты исследований нашли отражение в публикациях авторов в сборниках материалов областного и всероссийского уровней.

Решая задачи подготовки специалистов сопровождения, кафедра специального (коррекционного) образования на протяжении двадцати лет занимается переподготовкой кадров по программам «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Педагогические технологии профилактики и коррекции школьной дезадаптации».

С 2012 г. в регионе успешно функционирует федеральная экспериментальная площадка ФИРО по теме «Модель системы комплексного сопровождения инклюзивных форм обучения и воспитания детей с ОВЗ и детей-инвалидов» научным руководителем которой является Александр Григорьевич Асмолов, д.психол.н., профессор, директор ФИРО.

Целью площадки, являлась разработка и внедрение региональной модели комплексного сопровождения инклюзивных форм обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Опытно-экспериментальная деятельность по созданию модели осуществлялась в режиме творческой лаборатории педагогов энтузиастов и в режиме работы методической школы.

В творческой лаборатории «Сопровождение ребёнка с трудностями в обучении в условиях образовательного учреждения» ведётся целенаправленная деятельность по проектированию индивидуальных образовательных маршрутов. В лаборатории «Перспективная начальная школа для детей с задержкой психического развития (ЗПР)» были разработаны программы на 5 лет обучения в начальной школе на основе нового учебно-методического комплекта «Перспективная начальная школа». В преддверии введения ФГОС для детей с ОВЗ программы оказались очень своевременными, т.к. ФГОС для детей с ЗПР предлагает два варианта освоения основной образовательной программы на 4 года и на 5 лет. Данный эксперимент доказал, что успешно учиться может любой ребёнок, если создать для этого условия.

В методической школе работают педагоги учреждений разного типа и вида: образовательных учреждений с углубленным изучением

отдельных предметов, классов возрастной нормы, специальных (коррекционных) школ и классов. Методическая школа выступает авторитетным ресурсом по распространению опыта работы, повышению профессиональной компетентности педагогов в режиме «здесь и сейчас» на открытых уроках и внеклассных мероприятиях, в ходе презентации собственных успехов и обсуждения вариантов решения проблем.

Опираясь на принципы сотрудничества и взаимодействия повышение профессиональной компетентности педагогов по вопросам инклюзивного образования осуществляется на базе специальных (коррекционных) образовательных учреждений, которые являются своеобразными «методическими школами» по разработке и распространению положительного опыта образования обучающихся с ОВЗ в рамках стратегических направлений развития системы образования. Наша позиция состоит в том, что подготовка учителя в формате деятельностного обучения должна осуществляться в условиях реально функционирующей системы, в процессе практического решения возникающих трудностей, совместно с преподавателями института.

Мы считаем, что современная модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должна строиться по типу педагогической «мастерской деятельностной педагогики».

Безусловно, важной формой развития профессионального мастерства педагогов является обобщение собственного опыта. Совершенствование педагогического мастерства учителей осуществляется через: информационные и обучающие семинары; научно-практические конференции; курсы повышения квалификации; методические дни; тематические педагогические советы; работу школьных методических служб и советов; педагогический мониторинг; открытые уроки; мастер-классы; круглые столы; предметные недели; творческие отчеты; групповые и индивидуальные консультации; практикумы по конструированию уроков, рабочих программ по учебным предметам и программ внеурочной деятельности; информирование и обсуждение методических новинок; презентации методических наработок.

С целью профилактики профессионального выгорания педагогов проводятся методические лагеря на базе пансионата

«Мюссера» республики Абхазия. Эта форма работы очень эффективна и востребована среди педагогов области. На протяжении ряда лет ИРО готовит участников Всероссийских конкурсов. В этой ситуации особенно важно опираться на цели и смыслы, поддерживать всеми способами профессионалов, осуществляющих реальную инклюзию.

Исходя из вышесказанного, возникает необходимость поиска ресурсов для подготовки педагогов, реализующих инклюзивную практику. Значительный ресурс времени отводится на повышение квалификации, переподготовку и самообразование штатных преподавателей кафедры специального (коррекционного) образования. Кроме того, к преподаванию учебных курсов приглашаются опытные профессионалы-практики. Также ИРО Кировской области реализует программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации используя сетевую форму, привлекая лучшие кадры региона и РФ.

На базе ИРО Кировской области, решением ученого совета института создан центр «Инклюзивного образования», который установил сотрудничество и конструктивное взаимодействие с авторитетными образовательными учреждениями. В столице - это Институт проблем инклюзивного образования МГППУ, центр диагностики и консультирования «Участие», изд-во «Академкнига/Учебник» и мн.др.; в Кирове - областной и городской центры диагностики и консультирования, центр дистанционного образования детей и мн.др.

Таким образом, ИРО Кировской области использует разнообразные варианты организации профессионального образования педагогов, способных реализовывать инклюзивную практику в современном образовательном пространстве.

Проблема качества освоения образовательной программы детьми-инвалидами по слуху дошкольного и школьного возраста в разных условиях инклюзии

Леонгард Э.И.,

кандидат педагогических наук,

методист ГБОУ ЦДиК «Участие»,

доцент ГУИМЦ МГТУ им. Н.Э.Баумана, г. Москва

Становление профессионала, независимо от специализации, начинается задолго до поступления молодого человека в профессиональное образовательное учреждение. Процесс познания мира, присвоения и «добывания» знаний, способность получать знания о нашем мире не только от взрослых, но и от сверстников в процессе общения, процесс овладения разнообразными умениями, навыками и т.д. – всё это начинается ещё (или уже!) в дошкольном возрасте, продолжается в период школьного обучения и осуществляется всю жизнь. Институционально допрофессиональное образование детей с ограниченными возможностями здоровья (как и нормально развивающихся) происходит в дошкольных учреждениях и школах, имеющих дифференцированные программы по разным областям знаний, по разным предметам; выполнение программ является обязательным для каждого образовательного учреждения (детского сада и школы) и для каждого воспитанника/учащегося.

Большинство детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе дети-инвалиды по слуху, испытывают значительные трудности в освоении ряда разделов основной образовательной программы. Но философия инклюзивного образования требует совместного обучения детей с разным состоянием здоровья и обеспечения им необходимых условий для освоения содержания учебных программ в соответствии с принятыми стандартами.[1, с. 75-76].

В настоящей статье частично представлен многолетний опыт работы педагогических коллективов дошкольного учреждения и двух инклюзивных спецклассов массовых школ Москвы, работающих под нашим руководством.

Основной проблемой детей-инвалидов по слуху является языковая. При поступлении в дошкольное учреждение почти все дети являются глухонемыми, т.к. глухота без специального обучения лишает детей возможности овладеть речью. Овладение речью не происходит спонтанно, но совместные групповые занятия со слышащими детьми сами по себе не обеспечивают глухим и слабослышащим детям условий для преодоления всех негативных последствий нарушения слуха.

Этими последствиями *до специального обучения* являются: отсутствие речи; отсутствие или нарушение социальных контактов со сверстниками и взрослыми; отставание сенсорного развития; невозможность или трудность установления причинно-следственных связей между явлениями даже в практическом плане; отсутствие сюжета в самостоятельной игре; часто – нарушение равновесия (если поражение распространилось и на вестибулярный аппарат как часть внутреннего уха) и т.д.

Совместные занятия со слышащими решают лишь часть перечисленных выше проблем детей с нарушенным слухом, касающихся, в основном, коммуникации. Со временем на этих занятиях, а также в процессе живого общения во «внеурочное время» слабослышащие и глухие дети начинают приобретать новые слова, естественные «детские» обороты речи и общаться со слышащими сверстниками.

Если полноценное слухоречевое и языковое развитие детей-инвалидов по слуху не могут обеспечить те виды деятельности, в которых неслышащие дети участвуют вместе со слышащими в течение всего дня, то с ними необходимо проводить дополнительные занятия, специально направленные на преодоление последствий глухоты/тугоухости. Эти занятия должен осуществлять сурдопедагог; не логопед, не дефектолог «широкого профиля», а именно сурдопедагог.

Индивидуализированная программа абилитации (или реабилитации) каждого ребёнка включает несколько разделов, способствующих нормализации его развития, с одной стороны, и учитывающих содержание программы той группы, которую посещает данный ребёнок, - с другой.

Прежде всего, сурдопедагог следит за тем, чтобы ребёнок был двусторонне слухопротезирован слуховыми аппаратами или имплантом и слуховым аппаратом.

Аппараты и имплант ребёнок носит постоянно, и об этом должны быть информированы родители. На групповых занятиях и в режимные моменты ребёнок воспринимает речь окружающих не по «чтению с губ», а слухо-зрительно, что значительно повышает уровень понимания ребёнком речи окружающих.

Каждый ребёнок нуждается в умении понимать на слух значение звуковых речевых сигналов, которые он ощущает с помощью аппаратов. Поэтому сурдопедагог в течение всего времени пребывания ребёнка в дошкольном учреждении проводит с ним систематические занятия по развитию речевого слуха. Недостаточно иметь слуховые аппараты – ребёнок должен научиться выделять из окружающих шумов речь, и не просто речь, но дифференцировать в ней различные речевые единицы: слова, словосочетания, фразы, целые тексты; он должен понимать смысл услышанного. Постоянное повышение уровня восприятия речи на слух помогает ребёнку всё свободнее понимать речь воспитателей и детей на занятиях и в общении, а также речь незнакомых людей.

Серьёзной заботой воспитателей и специалистов долгое время остаётся бедность лексики неслышащих детей, что является объективным следствием нарушения слуха и поздним началом абилитации: в то время, как слышащие дети к трём годам имеют, как правило, развёрнутую речь, глухие дети только начинают овладевать первым словами. Таким образом, развитие речи также является содержанием работы сурдопедагога. Рекомендуются использовать две формы речи – устную и письменную. Дети начинают овладевать чтением с помощью метода целых слов с переходом на аналитическое чтение, минуя использование изолированных слогов и букв. Чтение содействует более быстрому накоплению лексики и формированию грамотной речи (у детей с нарушением слуха из-за неполноты восприятия на слух структуры слов и фраз часто встречаются аграмматизмы). Параллельно обучению чтению целесообразно учить детей письму печатными буквами фломастером на нелинованных листах бумаги (письмо слов, затем – предложений, без прописывания слогов, отдельных букв, без чистописания).

Умение читать и писать повышает статус ребёнка с нарушенным слухом среди сверстников.

В индивидуальной работе сурдопедагог активно использует разнообразные сюжетные картинки, действия на которых дети драматизируют, проявляя этим своё понимание изображённого, и одновременно обогащают свой словарь. Понимание смысла изображений, смысла высказывания, смысла текста в устной и письменной формах сурдопедагог выясняет во всех видах деятельности ребёнка.

В связи с тем, что на общих занятиях неслышащие дети не всегда могут понять речь воспитателя, смысл задания на развитие мышления, могут не успеть выполнить его в том темпе, в котором его выполняют другие дети, могут вообще не понять ситуации, программа занятий сурдопедагога включает когнитивное развитие детей.

Сурдопедагог как сопровождающий ребёнка в образовательном процессе знает программу и находится в постоянном контакте с воспитателями группы, которую посещает неслышащий ребёнок. Все специалисты координируют свои действия, чтобы помочь ребёнку лучше понимать смысл происходящего на общих занятиях, отвечать на вопросы, проявлять инициативу в речи, вступать в дискуссии, т.е. всё более полноценно участвовать в работе всей группы. В работу по сопровождению ребёнка обязательно включаются родители, которые периодически присутствуют на групповых и индивидуальных занятиях и выполняют задания и рекомендации специалистов.

Целью деятельности всего педагогического коллектива и родителей является выполнение ребёнком-инвалидом по слуху программы дошкольного учреждения. При этом нужно учитывать, что объём словаря этого ребёнка будет меньше, чем слышащего. Пополнение лексики будет происходить в школе.

Другим видом инклюзивного образования дошкольников с нарушением слуха являются группы комбинированного вида. Здесь осуществлять помощь детям-инвалидам по слуху легче, т.к. наряду с общими занятиями всей группой (слышащие и неслышащие) проводятся занятия по подгруппам, и сопровождение неслышащих дошкольников осуществляется по специальной программе. В

остальное время дети-инвалиды участвуют во всех занятиях и во всех видах деятельности вместе со слышащими сверстниками.

Субъектами инклюзивного образования можно считать и группы компенсирующего вида. Это относится к тем случаям, когда наряду с обучением глухих и слабослышащих детей в отдельной группе по специальной программе в учреждении созданы интеграционные модули, работающие в определённом режиме и объединяющие слышащих детей и их сверстников с нарушением слуха в разных видах деятельности. В процессе делового общения со слышащими на музыкальных и физкультурных занятиях, занятиях по сенсорному развитию, развитию творческих способностей, в сюжетно-ролевых играх, при проведении праздников, в досуговой деятельности, во время прогулок расширяются ограниченные представления и «знания» дошкольников с нарушением слуха об окружающем, обогащается их словарь, совершенствуется речевое общение. При сурдопедагогической поддержке в этих видах деятельности реализуется *инклюзивное образование*. Если работа специальной группы строится по другому принципу, а именно: контакты со слышащими сверстниками ограничены прогулками и хаотичны, такая группа субъектом инклюзивного образования *не является*. [2, с. 61].

Ситуация с организацией инклюзивного образования школьников-инвалидов по слуху аналогична описанной в отношении дошкольников.

При наличии в классе слышащих одного-двух неслышащих учащихся сопровождение осуществляет сурдопедагог. Наряду с развитием речевого слуха и совершенствованием устной речи (включая произношение) основное внимание этот специалист уделяет работе над пониманием смысла текстов, которые изучаются в классе. Понимание смысла текстов – самая серьёзная проблема в образовательном процессе для детей с нарушенным слухом, но она является таковой и для слышащих школьников.

В условиях массовых общеобразовательных школ существуют специальные коррекционные классы. Но не все спецклассы являются коррекционными. Спецкласс, как и группа компенсирующего вида в детском саду, при наличии определённых условий становится *субъектом инклюзивного образования* в массовой школе. Часть предметов в таком классе ведут учителя, работающие в

параллельных классах со слышащими детьми (учителя математики, иностранного языка, истории, информатики), что повышает планку требований к учащимся с нарушением слуха. На некоторых уроках неслышащие и слышащие учащиеся занимаются вместе (технология, музыка).

Учащиеся данных классов инклюзивного образования также имеют сопровождение в лице сурдопедагога, благодаря которому у детей совершенствуется речевой слух, произношение и грамотность; в процессе индивидуальных и парных занятий обязательно ведётся работа над пониманием услышанного материала.

Учащиеся инклюзивного спецкласса должны выполнять требования основной общеобразовательной программы и заниматься по учебникам общеобразовательной школы. Для неслышащих учеников начальной и первой ступени средней школы объёмные тексты учебников представляют большую трудность, т.к. лексика неслышащих учащихся ещё не достигает объёма лексики их слышащих сверстников. Поэтому учителя адаптируют большие тексты (например, по истории – десятистраничные), сохраняя в них основное содержание, язык авторов, но убирая второстепенные детали.

Помимо сопровождающих-сурдопедагогов, сопровождение детей осуществляют различные центры. В нашей практике такую помощь некоторым школьникам инклюзивного спецкласса массовой школы оказывает Центр диагностики и консультирования «Участие» СВОУ.

Следует иметь в виду, что в инклюзивных спецгруппах детского сада и в инклюзивных спецклассах в настоящее время увеличивается количество глухих и слабослышащих детей со сложной структурой дефекта, что позволяет говорить об «инклюзии в инклюзии» и повышает роль сопровождения воспитанников/учащихся этих групп/классов.

Хотя всеми признано, что при любой форме инклюзии её цель – доступность получения полноценного образования – может быть достигнута только при наличии профессионального сопровождения детей данной категории, в настоящее время проблема сопровождения детей ещё не решена.

Литература

1. **Самсонова, Е.В.** Развитие инклюзивного образования в городе Москве на современном этапе / Инклюзивное образование. Практика, исследования, методология. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции 26-28 июня 2013 года. – М: 2013 – 711 с.

2. **Леонгард, Э.И.** Инклюзивное образование детей с нарушением слуха дошкольного и младшего школьного возраста в различных условиях интеграции // Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в различных условиях интеграции. Сб. науч.-метод. материалов./Под ред. О.Е. Булановой, Э.И. Леонгард. – М.: Федеральный институт развития образования, 2012 – 145 с.

Актуальные проблемы подготовки кадровых ресурсов в реализации инклюзивного образования

Покрина О.В.,

*кандидат педагогических наук, доцент
заместитель директора ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва*

Одной из актуальных проблем в современной системе высшего профессионального образования является проблема качества преподавания учебных дисциплин в ВУЗе. В соответствии с требованиями ФГОС формирование профессиональных компетенций в области адаптивной физической культуры, физической реабилитации и здоровьесберегающих технологий - основа образования сегодняшних студентов по направлению подготовки 034400 Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура).

Профессиональная деятельность выпускников ВУЗа по направлению адаптивная физическая культура будет реализоваться в следующих учреждениях и организациях: специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, образовательных учреждениях дополнительного образования детей, физкультурно-оздоровительных и реабилитационных центрах, общественных

организациях инвалидов и для инвалидов и др. Качественное образование позволяет выпускникам ВУЗа быть в современном обществе востребованными и конкурентоспособными в сфере образования.

На современном этапе развития системы высшего профессионального образования в России остро встал вопрос о качестве преподавания, что в свою очередь предполагает внедрение инновационных образовательных технологий в основные образовательные программы (ООП). Для создания положительной мотивации студентов, мы разрабатываем методические материалы, лекции с использованием ИКТ технологий, и др. С учетом накопившегося практического опыта работы с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья, мы предлагаем ввести в вариативную часть ООП по направлению адаптивная физическая культура следующие дополнения:

1. Лекции и тренинги по теме: **как предотвратить «выгорание» при работе с проблемным ребенком - профессиональная помощь по профилактике и восстановлению ресурсов**

Профессиональная деятельность педагогов и специалистов, работающих с детьми с ОВЗ, является одним из наиболее напряженных (в психологическом плане) видов социальной деятельности и входит в группу профессий с большим присутствием стресс-факторов, что, в свою очередь может привести к синдрому эмоционального или профессионального «выгорания».

В наше время каждому педагогическому работнику и специалисту необходимо знать причины и следствия синдрома «выгорания», методы его диагностики, способы управления своим эмоциональным состоянием в психотравмирующих ситуациях и способы профилактики профессионального «выгорания».

Содержание тренинга:

- определение стресса, стрессовой реакции; механизмы стресса;
- защитное поведение людей в «трудных» жизненных ситуациях;
- экзистенциально-аналитическая теория личности;
- понятие синдрома профессионального «выгорания»;
- способы профилактики «выгорания»;

- методы экстренной самопомощи в эмоционально травмирующих ситуациях;
- способы восстановления эмоционального ресурса;
- навыки экзистенциального обхождения с различными эмоциональными состояниями.

2. Семинарские и практические занятия по эргономике: **снятие миофасциального напряжения у педагогов, вызванного спецификой профессиональной деятельности.**

Проблема сохранения психического и физического здоровья педагогов всегда актуальна. Высокая эмоциональная загруженность, огромная ответственность за жизнь и здоровье детей провоцирует у них эмоциональное напряжение. А профессиональная деятельность педагога коррекционного учреждения еще больше насыщена разного рода напряженными ситуациями и различными факторами, связанными с возможностью повышенного эмоционального реагирования. Такие факторы, как правило, вызывают сильное эмоциональное напряжение и физическую усталость. И как следствие у педагогов накапливается переутомление и снижение их работоспособности, что с течением времени приводит к профессиональному выгоранию.

Содержание лекции:

- Понятие миофасциального расслабления и миофасциального релизинга.
- Специальные дыхательные упражнения как способ регуляции функционального состояния.
- Методика коррекции физического и психоэмоционального состояния педагогическими методами.
- Миофасциальный релизинг
- Устранение порочных стереотипных движений вызванных спецификой работы с детьми ОВЗ
- Улучшение психо-эмоционального состояния и оптимизация работоспособности средствами физической культуры
- Применение технологий, помогающих снимать миофасциальное напряжение
- Изучение техники упражнений, для снятия болевого синдрома в напряженной мускулатуре.

3. Использование активных методов направленных на формирование когнитивных компетенций специалистов по адаптивной физической культуре (Аксенова О.Э.).

В данный комплекс активных методик включены 5 диагностических компонентов:

- тестирование,
- экспертная оценка,
- модифицированная методика «Ценностные ориентации» М. Рокич,
- «Диагностика потребности в самосовершенствовании» (Г.Д.Бабушкин, 2005),
- методика «Самочувствие. Активность. Настроение.» (САН) (В.А. Доскин, Н.А.Лаврентьева и др, 1973).

Актуальными задачами на сегодняшний день остаются совершенствование нормативно-правового, материально-технического и научно-методического обеспечения процесса обучения специалистов по адаптивной физической культуре.

Литература

1. **Аксенова, О.Э.** Использование активных методов обучения при подготовке специалистов по адаптивной физической культуре / О. Э. Аксенова, Е. В. Малинина // Адаптивная физическая культура. - №3 (27). - 2006. - 2-я стр. обл. и С. 13-14.

2. **Барабаш, О.А.** Педагогическая диагностика профессиональных и личностных качеств учителей физической культуры, работающих в специальных (коррекционных) учреждениях для детей и подростков с умственной отсталостью // Теория и практика физической культуры. - №9, 2006. - С. 53-54.

3. **Строгова, Н.А.** Гуманистические аспекты адаптивной физической культуры в специальном образовании / Н. А. Строгова // Мат. совм. науч-пр. конф. проф. -преп. и научного состава МГАФК, РГАФК, ВНИИФК. Малаховка: МГАФК, 2002. - С. 215-218.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 03440 Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (Адаптивная физическая культура),

утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 марта 2010 г.

Поликультурный аспект проблемы двуязычной образовательной среды

Поликашева Н.В.,

*кандидат педагогических наук,
методист ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва*

Важнейшая закономерность развития современного сообщества – сближение стран и народов, усиление их взаимодействия. Современный этап общественного развития характеризуется, с одной стороны, объединением народов в разных областях деятельности, что разрушает исторические барьеры между ними, с другой – нарастанием угрозы стирания этнического и культурного своеобразия. В настоящее время в связи с тенденциями глобализации и интеграции, изменением геополитической картины мира активизируется процесс миграции населения. Появление больших групп населения мигрантов в разных странах обострило проблемы их адаптации в новой социокультурной среде, внося существенные изменения в социум страны, принимающей мигрантов. Каждый народ в современных условиях нарастающей глобализации стремится защитить и сохранить уникальность собственной культуры. Дети всегда участвовали в процессе миграции, которая протекает не безболезненно. В новой социокультурной и языковой среде дети-мигранты испытывают процессы культурной дезадаптации, потерю языкового пространства.

Этот аспект представляется весьма актуальным для изучения как в теоретическом плане, так и для практической жизни современного общества. Мигранты и их дети являются представителями различных национальностей, государств с разными культурными традициями, разными социальными характеристиками, что и обозначает множество проблем как социального, психолого-педагогического, так и экономического уровней. Одним из аспектов проблемы социокультурной адаптации детей мигрантов являются трудности

языкового порядка. Они возникают при их обучении в российских школах [2]. Актуально существующее открытое информационно-коммуникативное пространство создает предпосылки и условия для развития социального двуязычия или билингвизма. Процессы глобализации неизбежно приводят учёных России не только к осознанию билингвизма как социального и психолингвистического феномена сегодняшнего дня, но и к осмыслению организации билингвального (а в целом – бикультурного) образования на территории Российской Федерации. Для нашей страны указанные проблемы усугубляются тем, что рушатся социальные стереотипы и по – новому ставится вопрос о приоритетах и ценностях воспитания.

В основополагающих документах, регламентирующих развитие образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы», Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2010–2015 годы», «Стратегия развития молодежи в Российской Федерации на период до 2025 года», «Стратегия государственной национальной политики до 2025 года» и др.) определены приоритеты отечественного образования, отражаются актуальные и перспективные задачи воспитания молодежи в России.

Одним из таких приоритетов выступает задача формирования культуры межнационального общения, развития толерантного сознания, успешного взаимодействия представителей разных национальностей. Один из путей решения данной проблемы связан с конструированием поликультурной среды воспитания межнационального общения. Понятие поликультурного образования и воспитания становятся приоритетными и для современной поликультурной, полиязыковой и поликонфессиональной России. Речь идёт об осуществлении единой демократической педагогической стратегии в многонациональной социальной среде. Важнейшая черта сегодняшнего дня – направленность обучения на подготовку обучающихся не столько к приспособлению, сколько к активному освоению ситуации социальных перемен.

Сложившийся билингвизм в современной системе российского образования (национально-русское двуязычие), на наш взгляд, должен рассматриваться сегодня как определенная социальная ценность. Понятно, что в условиях национально-русского двуязычия в регионах России именно компетентность в русском языке становится условием успешного использования многообразной информации, циркулирующей в общем коммуникативном пространстве, в том числе и в сети Интернет. Знание именно русского языка становится сегодня условием успешной социализации ребёнка. История языкознания говорит нам о том, что вследствие расширения сфер коммуникации происходит выделение языка межнационального общения и развитие на его базе основной формы билингвизма. Причем, огромное значение приобретает социальный статус языка, а именно - возможность самореализации личности с его помощью, возможность получения дальнейшего образования. Этот процесс, вызванный потребностями жизни общества, выступает как одна из закономерностей развития и информационной цивилизации. Однако полноценное знание родного языка и достойная организация его изучения – вот перспектива билингвального образования на территории России. Ведь родной язык восполняет в большем объеме не столько коммуникативную, сколько культуросберегающую, цивилизационную функцию (русско-национальное двуязычие). Обобщая все вышеизложенное, можно констатировать, что в условиях сегодняшнего дня на территории России образуется новый тип билингвизма, который можно определить как социально-обусловленный, коммуникативно-прагматический билингвизм. Никогда прежде язык не располагал такими мощными технологиями распространения и поддержки, как телевидение и Интернет, средствами массового, быстрого и достаточно легкого тиражирования информации.

Издавна учёными утверждалась мысль о связи общей культуры человека с культурой общения. Ещё И.Кант рассматривал культуру общения как прикладную этику, исходящую из общей идеи дома и нравственных законов. В современном понимании культура общения – это умения и навыки строить отношения с окружающими людьми, нравственная и эстетическая воспитанность, помогающая человеку выразить своё отношение к людям разных наций и рас. Культура

общения непременно включает в себя также культуру речи, умение человеком держать себя в обществе и соблюдать правила приличия, проявлять внимание, заинтересованность, толерантность по отношению к другим людям вне зависимости от их национальной и расовой, культурной и религиозной принадлежности.

В мире практически не сохранилось моноэтнических регионов, следовательно, формирование подрастающего человека осуществляется в условиях смешения, языков и культур. Безусловно, такая ситуация влияет и на формирование национального (этнического) самосознания личности. Обязательным условием развития образования, экономики, культуры, науки в нашем многоэтническом государстве является наличие единого языка. Язык межнационального общения способствует сплочению народов.

Длившееся столетиями влияние арабского, тюркских и других языков несравнимо с влиянием русского языка на языки народов нашего государства. Из арабского языка заимствовано сравнительно меньше слов, за более чем тысячелетнюю историю взаимодействия, нежели за последние восемьдесят пять лет из русского языка. Между тем, арабский язык как носитель доминирующей в религии мусульман, культовый, письменно-литературный язык, оказал большое влияние на все сферы жизнедеятельности.

Такие исторические предпосылки детерминировали особенность организации поликультурного воспитания в детском саду, в общеобразовательной школе, учреждениях дополнительного образования детей, заключающуюся в необходимости обучения и воспитания детей в условиях двуязычия.

Двуязычие или *билингвизм* является феноменом, имеющим универсальное значение для развития педагогической теории и практики в различных странах мира. Основные цели билингвального образования в европейских странах, включая Россию, определяются не сколько внутренними процессами, сколько общей тенденцией политической, экономической и культурной интеграции в рамках европейского и мирового сообщества.

Билингвизм способствует адаптации молодых людей к языковым и культурным реалиям России и Европы. Использование другого языка как средства постижения специальных знаний формирует у обучающихся особые компетенции, в частности,

способность извлекать и обрабатывать новую актуальную информацию с помощью другого языка, что способствует как интеллектуальному развитию, так и формированию эмоциональной сферы, значительно обогащая мировоззрение детей.

Двуязычие подразумевает владение родным и иностранными языками практически в одинаковой степени. Существует мнение, согласно которому двуязычие претерпело на всем протяжении человеческой истории возникновение новых форм, изменение содержания в зависимости от целей и ситуаций возникновения, от общества, в котором оно формировалось и т.д. При этом неизменно остается тот факт, что двуязычие меняет психику людей, обогащая их культуру, так как мышление билингвов связано с образами и ассоциациями на основе взаимовлияния языков. Это открывает большие перспективы в исследовании проблемы поликультурного воспитания в условиях двуязычия. Следовательно, среди билингвов развиваются специфические социально – психологические процессы формирования ценностных ориентации, потребностей, мотивов поведения [5].

Многоаспектность проблемы двуязычия сделало его объектом изучения специалистов разных отраслей знания – лингвистов, этнографов, педагогов, психологов, философов и др., которые интересуются определенным аспектом проблемы. При этом каждая наука выделяет свою доминанту билингвизма. Если для лингвистики это, прежде всего, языковая компетенция, отражающая уровень владения родным и иностранным языками, то для психолингвистики важным является то, когда и для каких целей язык используется отдельными индивидами или социальными группам. Социология рассматривает билингвизм как часть социальной культуры, психология – с точки зрения его влияния на развитие отдельных психологических процессов и личности в целом. Педагогика изучает двуязычие в контексте организации образовательного процесса постижения мира специальных знаний средствами иностранного языка. В нашем государстве, если иностранным языком для младших школьников является русский язык и, как ни парадоксально, русский в той же мере является для них и вторым родным языком, так как с детства большая часть детей одновременно социализируются в условиях двуязычия. Это связано с тем, что даже в сельской

местности практически нет моноэтнических общностей в силу внутренней миграции, вызванной изменением традиционных устоев жизни.

Различные авторы по-разному определяют понятие «билингвизм». Михайлов М.М. использует наряду с термином «билингвизм» также термин «двуязычие» и определяет его как «способность отдельного индивидуума, или народа в целом, или его части общаться (добиваться взаимопонимания) на двух языках» [3]. Тот же смысл вкладывает в понятие «билингвизма» и Е.М.Верещагин: «Билингвизм – это способность употреблять для общения две языковые системы» [1].

В нашей многонациональной стране проблема двуязычия (билингвизма) приобретает особое значение. Двуязычие – это умение, навык, позволяющие человеку или народу в целом, или его части попеременно (или параллельно) пользоваться двумя разными языками для выражения своих мыслей в зависимости от ситуации и добиваться взаимопонимания в процессе общения.

Двуязычное образование в нашем государстве имеет целью идентифицировать учащихся с родной культурой и познакомить с другими культурами. Язык способствует воспитанию у учащихся патриотизма и культуры межнациональных отношений, возрождению языковой культуры. Речевая культура – составная часть культуры народа, связанная с использованием языка. Она включает в себя сам язык с его национальной спецификой, с его социальными и функциональными разновидностями, различиями в формах воплощения в речи (устная и письменная), совокупность общезначимых для данного народа речевых произведений, систему речевых событий и речевых жанров, обычаи и правила общения, присущее данному народу соотношение вербальных и невербальных (лингвистических и экстралингвистических) компонентов общения, способы сохранения и передачи языковых традиций. Каждый народ имеет свою речевую культуру.

Более того, полноценное понимание родной культуры невозможно без знакомства с культурой и языком других стран, так как, изучая язык того или иного народа, мы изучаем исторически сложившуюся у него систему понятий, сквозь которые он воспринимает действительность. Изучая эту систему и сознательно

сравнивая ее с нашей собственной, мы лучше постигаем последнюю. И то, что сегодня мир переживает своеобразный «языковой бум», а изучению языков повсеместно уделяется большое значение, как в Европе, так и в Азии, еще раз подтверждает мысль о стремлении людей разных национальностей к культурному единению при решении многочисленных глобальных проблем, что, несомненно, может положительно сказаться на развитии человеческой цивилизации в целом.

Российское образование (ее дошкольное, начальное, среднее и высшее звено) и дополнительное образование, которое интенсивно внедряют новые информационные технологии со всеми положительными и отрицательными последствиями, призваны заложить основы названной коммуникации, используя все имеющиеся в ее распоряжении средства и возможности, и, в первую очередь, через набор стандартных традиционных и нетрадиционных учебных дисциплин гуманитарного цикла (философия, искусство и искусствоведение, языки и мировая художественная культура, литература и литературоведение, риторика, история и обществознание, общая педагогика и психология общения, лингвистика и др.) [4].

При этом поликультурное пространство в век массовой коммуникации и информатизации приобретает особое значение в формировании внутренних, субъективных отношений личности к действительности, так как понимание того, что происходит вокруг, в большей мере зависит от отношения к происходящему. Мировой опыт показывает, что в многонациональных государствах особенности взаимодействия и использования языков должны быть упорядочены законодательством. В Конституции Российской Федерации (ч.1, ст.68) записано: «Государственным языком является русский язык». А в части второй той же статьи подтверждается право республик устанавливать свои государственные языки.

Русский язык – один из наиболее распространенных языков мира. Русский язык используется наряду с английским, китайским, немецким, французским, испанским и другими языками. Он является одним из шести официальных, рабочих языков Организации Объединённых Наций и других международных организаций. Русский язык играет важную роль в обеспечении консолидации,

единства и культурного развития народов России и мирового сообщества в целом.

Эффективное решение задач социокультурной адаптации детей, воспитывающихся в условиях двуязычия в семьях мигрантов, требует особого подхода к организации взаимодействия участников образовательного процесса, разработки программы комплексной психолого-педагогической поддержки детей-мигрантов, направленной на повышение социальной зрелости в поликультурной среде. При разработке программ должны учитываться культурные особенности, традиции, нормы, вероисповедание представителей этнических групп, которые получают образование в российских школах.

Психолого-педагогическая острота проблемы билингвизма может быть смягчена с помощью дополнительного или компенсационного обучения, т.е., начав обучение на родном языке, постепенно вводить новый язык; позволить обучающемуся сохранить родной язык, интеллектуальные и эмоциональные контакты со своей культурой. В этом случае образовательная программа должна включать в себя систематическое обучение обучающегося его родному языку, а также деятельность, связанную с приобщением его к национальной культуре; образовательная организация должна обеспечить подлинное двуязычие и двукультурность, с помощью которых достигается равное освоение языков и гармония обеих культур. Даже самое простое решение – посещение дополнительных занятий по русскому языку может принести хорошие результаты. Следует отметить, что важным условием реализации социокультурной адаптации в рамках образовательного пространства является подготовка педагогов, ориентированных на работу с детьми-мигрантами, в аспекте овладения ими несколькими языками и культурами (воспитание личности на рубеже культур), способных к организации диалога культур.

Таким образом, двуязычие – это веление нашего времени, необходимое условие сосуществования, взаимодействия и сотрудничества разных народов в рамках федерального государства. Педагогической задачей в связи с этим является обеспечение комфортных условий для обучения и поликультурного воспитания подрастающего поколения в условиях двуязычия.

Литература

1. **Верещагин, Е.М.** Психологическая и методическая характеристика двуязычия. – М.: МГУ, 1969. -160с.
2. **Гукаленко, О.В.** Теоретико-методологические основы педагогической поддержки защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: автореф. дисс...д-ра пед. наук. – Ростов н/Д: РГПУ, 2000.
3. **Михайлов, М.М.** Двуязычие в современном мире. – Чебоксары: Чувашский университет, 1988. – 72с.
4. Мастерство учителя в условиях двуязычной образовательной среды: монография / под ред. М.Н.Кузьмина. – М.: Федеральный институт развития образования, 2010. – 131с. – С. 9-11.
5. **Поликашева, Н.В.** Проектирование системы поликультурного воспитания в учреждениях дополнительного образования детей: Монография. – М.: Издательство «Спутник+», 2011. – 175 с. –С.25-37.

Игровая деятельность как средство интеграции «особых» детей раннего дошкольного возраста в общество «нормативно» развивающихся сверстников

Ткачева И.А.,

*кандидат педагогических наук,
методист ГБОУ ЦДиК «Участие», г.Москва*

На протяжении десятилетий в нашей стране уделяется большое внимание воспитанию и обучению «особых» детей. Л.С. Выготский, один из первых, вышел на принципиальное решение этой проблемы, утверждая, что «специальное воспитание победит дефективность» [1].

Сегодня хорошо известно, что от методов воспитания и обучения «особых» детей зависит их адаптация к окружающей жизни, их социализация. Формирование процесса компенсации проблем развития «особых» дошкольников противостоит негативным процессам отставания, развивающимся у детей в результате проблем их развития. Компенсация проблем развития формируется как система, опирающаяся на потенциальные возможности развития

«особого» ребенка, на те сохранные психические образования, которые находятся в данный отрезок времени на сензитивной стадии развития. Одной из актуальных проблем повышения качества современного образования является расширение возможностей интегрированного обучения и воспитания «особых» детей в образовательных организациях вместе с «нормативно» развивающимися сверстниками.

Условия, способствующие успешной интеграции, условно можно разделить на «внутренние» и «внешние». К «внешним» относят: раннее выявление проблем развития, наличие условий и желания у родителей обучать ребенка в обществе нормативно развивающихся сверстников. «Внутренние» условия представляют собой приближенность психофизического и речевого развития к уровню возрастной нормы и психологическую готовность самого ребенка к интегрированному обучению. На сегодняшний день именно последнее условие не исследовано в должной мере. Между тем ежедневный труд учителей-логопедов (учителей-дефектологов), оказывающих необходимую коррекционную помощь; педагогов образовательных организаций, участвующих в программе по интеграции; родителей - может не иметь ожидаемого успеха только из-за того, что психологические особенности личности «особого» ребенка не способствуют этому. Часто упоминаемые в научных исследованиях качества, которые предпочтительны для успешно интегрирующегося «особого» ребенка («активность и общительность») носят слишком общий характер. В профессиональной литературе много говорится о том, что необходимо разработать способы для определения той самой «психологической готовности» ребенка к интегрированному обучению. На сегодняшний день нет серьезных исследований психологических особенностей «стихийно» интегрированных детей, т.е. тех обучающихся, которые не получают коррекционной помощи от специалистов (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов), но тем не менее справляющихся с образовательной программой. Ясно, что главным условием

повышения эффективности интеграционного процесса в образовательной организации является профессиональная готовность педагогов к работе с «особыми» детьми, педагогическая компетентность родителей и их взаимодействие с педагогами.

Первые годы жизни являются чрезвычайно важными и ответственным периодом в развитии ребенка. В этом возрасте закладываются фундаментальные личностные образования, такие как самооценка, доверие к людям, познавательный интерес к окружающему миру. Ранний возраст представляет более широкие возможности коррекции за счет большей пластичности детской психики, чувствительности к воздействиям, направленных на оптимизацию психического развития ребенка.

Игра - один из тех видов детской деятельности, которой используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучая их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. В игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми. Умение играть возникает не путем автоматического переноса, в игру усвоенного в повседневной жизни. И от того, какое содержание будет вкладываться взрослым в предлагаемые детям игры, зависит успех передачи обществом своей культуры подрастающему поколению. Следует подчеркнуть, что плодотворное освоение общественного опыта происходит лишь при условии собственной активности ребенка в процессе его деятельности. Оказывается, если педагог не учитывает активный характер приобретения опыта, самые совершенные на первый взгляд методические приемы обучения игре и управления игрой не достигают своей практической цели. Проблема повышения речевой активности остается одной из актуальных проблем теории и практики развития речи детей дошкольного возраста, так как речь возникает и развивается в процессе общения.

Какие же формы совместной деятельности педагога с детьми по повышению речевой активности выбрать для работы с детьми раннего дошкольного возраста?

Чтобы ответить на этот вопрос, проанализируем возрастные особенности «нормативных» детей данного возраста: им трудно сосредоточиться на однообразной, непривлекательной для них деятельности. В то время, как в процессе игры они достаточно долгое время могут оставаться внимательными (внимание вызывается внешне привлекательными предметами, событиями и сохраняется до тех пор, пока сохраняется интерес); поведение ситуативное и почти всегда складывается из импульсивных поступков; детям раннего возраста свойственны подражательность, легкая внушаемость; преобладает зрительно-эмоциональная память и наглядно-действенное мышление. Следовательно, игровая деятельность и есть тот необходимый базис, в рамках которого происходит формирование и повышение речевой активности «нормативного» ребенка. Именно игровую деятельность можно рассматривать как средство интеграции «особых» детей раннего дошкольного возраста в общество «нормативно» развивающихся сверстников.

Главной целью нашего педагогического проекта было включение «особого» ребенка раннего дошкольного возраста в систему коммуникативного общения со взрослым и «нормативно» развивающимися сверстниками в игровой деятельности [2].

Решая задачи развития игровой деятельности детей раннего возраста мы учитывали, что организуемая деятельность должна быть: во-первых, событийна (связана с каким-либо событием из личного опыта); во-вторых, ритмична (игровая, двигательная и умственная деятельность должны чередоваться); в-третьих, процессуальная (дети данного возраста испытывают большую потребность в развитии бытовых навыков: им нравится сам процесс умывания, одевания, приема пищи и т.д).

В своей работе по развитию игровой деятельности детей раннего возраста мы использовали следующие формы совместной деятельности: игры-забавы и игры-хороводы на развитие общения; игры на развитие двигательно-моторной координации; дидактические игры и упражнения; бытовые и игровые ситуации. Важным разделом нашей работы являлось: стимуляция голосовых реакций, звуковой и

собственно речевой активности ребенка (необходимо было не просто стимулировать, но и активизировать любые доступные ребенку голосовые, звуковые реакции и речевые высказывания). А для этого мы создавали педагогические условия, обеспечивающие эмоциональную активность детей, поэтапное накопление пассивного и активного словаря детей, формирования у них элементарных игровых действий.

Для повышения эффективности нашей работы использовались игры, создавались игровые ситуации, где отрабатываемый лексико-грамматический материал включался не только в речевую практику детей, но и во все виды их деятельности.

Теоретико-методологической основой нашего проекта явились: методические и научные исследования формирования игровой деятельности и общения Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, С.Л.Рубинштейна, концептуальные положения организации детских игр А.Н. Леонтьева, Н.Н. Подъякова, Д.В. Менджерицкой, А.П.Усовой, Д. Б. Эльконина. В рамках работы над педагогическим проектом мы заинтересовались авторской системой Ф. Фребеля, который рассматривал игру как средство обучения и воспитания маленьких детей. Игра и учение, творчество и познание образуют одно целое и включены в деятельность.

Вклад автора в дошкольную педагогику состоит в следующем:

1. Он внес существенные изменения в современные ему детские игры и разработал свои авторские игры. Игрушками у Ф.Фребеля стали не нарядные куклы или солдатики с ружьями и барабанами, а простые и недорогие предметы: мячики, кубики, куски дерева, бумага, глина, лучинки, спички и др. Он придерживался мнения, что свобода детского творчества во многом обуславливается игрушкой, т.е. чем игрушка определеннее и сложнее, тем меньше она дает простора для собственного творчества ребенка.

2. Он внес текстовое, словесное оформление игры. Игры называл «дарами», они сопровождалась песенкой или стихами, нередко эти песенки содержали мораль или правило поведения. Так у автора реализовывался принцип единства действия и слова: связь со словом делает действия ребенка и его чувственный опыт более осмысленными и осознанными; через тексты, включенные в действия, происходит знакомство маленьких детей с общими

свойствами и взаимоотношениями вещей, что подготавливает их к усвоению элементарных понятий об окружающей действительности; песенки и стихи, которые дети исполняют вместе с педагогом, способствуют эстетическому развитию детей, развитию чувства ритма, гармонии и др.

3. Он внес в игру еще важное изменение - это непременно участие взрослого в детских играх. Занятия осуществлялись в коллективной форме, фронтально, педагог демонстрировал нужные действия с «дарами», пел песенки, читал стихи, а дети, следуя его примеру, воспроизводили те же действия и слова со своим дидактическим материалом.

4. Он систематизировал детскую игру, т.к. ранее никакой системы в детских играх не было: они выбирались случайно и хаотично. Ф. Фребель определил дидактическую задачу каждой игры и обосновал, в какой последовательности их проводить. Он описал какие игры полезны для развития органов чувств ребенка, какие — для развития речи, ума, движений [3]. Система компенсации проблем развития формируется не автоматически, а требует специально направленного процесса обучения, учитывающего своеобразие развития ребенка. Специально организованный педагогический процесс включает обучение элементам тех видов деятельности, которые впоследствии становятся условиями компенсации слепоты. В науке и практике существует два подхода:

1. Индивидуальный подход к обучающемуся, основанный на учете психологических особенностей его воспитания, памяти, мышления;

2. Личностный подход, помощь ребенку в создании активной позиции в жизни и преодоления таких трудностей, как ориентировка в пространстве, самостоятельность в быту.

Педагогический проект «Формирование игровой деятельности как средство интеграции «особых» детей раннего дошкольного возраста в общество «нормативно» развивающихся сверстников» реализовался поэтапно. В его основу была положена методология формирования игровой деятельности дошкольников Д.Б. Эльконин [5].

Первый этап развития игровой деятельности «особого» ребенка - *ознакомительная игра*. Взрослый с помощью игрушки задавал

мотив предметно-игровой деятельности. Ее содержание составляли действия манипуляции, осуществляемые в процессе обследования предмета. Эта деятельность малыша быстро меняла свое содержание и направлялась на обследование игрушки, направленное на выявление особенностей предмета и перерастала в ориентированные действия - операции.

Второй этап - *отобразительная игра*. На этом этапе отдельные предметно-специфические операции малыша переходят в ранг действий, направленных на выявление специфических свойств предмета и на достижение с помощью данного предмета определенного эффекта. Это кульминационный момент развития психологического содержания игры в раннем возрасте, именно он способствует формированию у ребенка предметной деятельности [4].

Третий этап - сюжетно - *отобразительный*. Игровые действия ребенка, оставаясь предметно опосредованными, имитируют в условной форме использование предмета по назначению, а это и есть формирование предпосылок сюжетно-ролевой игры. На данном этапе развития игры «слово» и «дело» смыкаются, а ролевое поведение становится моделью осмысленных детьми отношений между людьми. Игра динамична там, где руководство направлено на поэтапное ее формирование, с учетом тех факторов, которые обеспечивают своевременное развитие игровой деятельности на всех возрастных ступенях. Все компоненты комплексного руководства формирования игры взаимосвязаны и одинаково важны при работе с детьми раннего возраста. Формирование игровой деятельности создает необходимые психолого-педагогические условия для всестороннего развития ребенка. Таким образом, детские игры – это особый тип деятельности ребенка, воплощающий в себе его отношение к окружающей, прежде всего социальной действительности и имеющий свое специфическое содержание и строение - особый предмет, мотивы деятельности и особую систему действий. Любая деятельность определяется ее мотивом, т.е. тем, на что эта деятельность направлена. Игра является деятельностью, мотив которой лежит в ней самой. Игра, с одной стороны, создает «зону ближайшего развития» ребенка, а потому является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Это связано с тем, что в ней зарождаются новые, более прогрессивные

виды деятельности и формирование умения действовать коллективно, творчески, произвольно управлять своим поведением.

Следует отметить, что формирование игровой деятельности у «особых» детей требует достаточно кропотливой работы со стороны специалистов и родителей, поэтому мы выстраиваем их взаимодействие по определенной схеме. Из которой понятно, что значительная часть предварительной работы ложится на плечи педагога. Успех реализации проекта, на наш взгляд, имеет прямую зависимость от подготовки педагога, как теоретической, так и практической, а также от заинтересованности родителей в решении проблем развития своих детей.

Перед наукой и практикой стоят задачи изучения психологического аспекта интеграции «особых» детей, в том числе и раннего дошкольного возраста, особенностей личности такого ребенка, которые позволили бы выделить характеристики, необходимые для успешного интегрирования данной категории детей в общество «нормативно» развивающихся сверстников.

Надеемся, что результаты нашей работы могут быть использованы в составлении адаптированных образовательных программ для «особых» детей; тех программ, которые позволили бы развивать у обучающихся те качества, которые помогут им успешно адаптироваться в сообществе, получить образование и, в конечном итоге, стать действительно равноправными членами общества.

Литература

1. **Выготский, Л.С.** Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка /Л.С.Выготский // Вопросы психологии. – 2006. - №6.

2. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Методическое пособие для практических психологов / Е.О.Смирнова, Л.Н. Галилузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова.- СПб: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005.

3. Дошкольная педагогика. /Под ред. В.И. Ядешко и Ф.А.Сохина. – М.: Просвещение, 1979.

4. **Стребелева, Е.А.** Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога / Е.А.Стребелева. - М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005.

5. **Эльконин, Д.Б.** Психология игры. - М.: ВЛАДОС, 1999.

Раздел II.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ: ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ

Применение методологически обоснованных практических подходов к организации помощи детям с проблемами в развитии

Аксенова Е.М.,

учитель-дефектолог

ГБОУ ЦДиК «Участие» ТСП «Северо-Восток», г. Москва

*Там, где инновации появляются не на голом месте,
а на возделанной усилиями науки почве, они улучшают дело.*

Краевский В.В.

В системе новых требований к образованию инновации рассматриваются как условие успешной реализации ФГОС. Многие педагоги сейчас включены в инновационную деятельность, потому что понимают, что без инноваций в наше время невозможно быть успешными и поддерживать должный уровень педагогического мастерства. Новое содержание образования требует от педагога новых подходов к его формированию, адекватности построения образовательного процесса и выбора условий и методик обучения, новых современных технологий.

При этом компетентный педагог учитывает, что «методика обучения – это свод правил, приёмов и средств, с помощью которых многолетний опыт, традиции передаются от поколения к поколению и формируется новый жизненный опыт. Однако этот свод служит лишь ориентиром, но требуется ещё и конкретная методика, адаптированная к потребностям, мотивам, условиям жизни, т.е. система использования выработанных правил с учётом времени, места, конкретных субъектов образования, условий организации и протяжённости педагогического процесса. Это «привязывание» методик (т.е. традиционных приёмов и средств) к конкретным условиям организации и протяжённости педагогического процесса, к

конкретным субъектам образования, и есть технология обучения, или образовательная технология» [3]. Наряду с компетентностью современных педагогов характеризует способность к инициативе, к нововведению, творческое мышление. Сочетание этих способностей с соответствующими личностными особенностями позволяет говорить о большом творческом потенциале педагогов, являющимся необходимым компонентом инновационности.

Профессиональный стандарт Педагога расширяет пространство педагогического творчества и рассматривает готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений в качестве основных характеристик деятельности успешного педагога. Педагоги, обладая опытом работы, основанном на традициях специального образования, стоят перед выбором применения тех или иных методик коррекции и образовательных технологий. А это под силу только профессионально компетентным, мотивированным на инновационную деятельность педагогам, которые умеют гибко мыслить, критически анализировать традиционные подходы к образованию, ориентироваться в существующих образовательных технологиях, осуществлять их выбор, адаптировать или усовершенствовать.

Нередко педагоги, обладающие большим творческим потенциалом, в своем увлечении нововведениями и стремлении информационно обогатить содержание коррекционных занятий перегружают их разнообразным беспорядочным материалом и неоправданно чрезмерным использованием мультимедийных средств, игнорируют научно обоснованные формы обучающего воздействия, основанные на комплексном, системном подходе к развитию психики ребенка.

Однако профессиональная установка на оказание помощи любому ребенку повышает требования к личностным качествам и профессиональным компетенциям педагогов. Они должны обладать способностью выявлять проблемы детей, связанные с особенностями их развития, принимать и оказывать помощь разным детям, вне зависимости от их способностей, реальных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического

здоровья и владеть специальными методиками, позволяющими эффективно проводить коррекционно-развивающую работу.

Среди основных побудительных причин возникновения новых психолого-педагогических технологий можно выделить необходимость более глубокого учёта и использования психофизиологических и личностных особенностей детей, осознание замены вербального способа передачи знаний системно-деятельностным подходом, возможность проектирования организационных форм взаимодействия ребёнка и педагога.

Системно-деятельностный подход нацелен на развитие личности, на формирование гражданской идентичности, указывает и помогает отследить ценностные ориентиры, которые встраиваются в новое поколение стандартов российского образования [1]. Если ранее содержание образования ориентировалось на нормативность развития, то сегодня акцент переносится на развитие «жизненных навыков», социального взаимодействия и создание адекватных условий для социализации всех детей, имеющих отклонения в развитии, включения их в социум. В специальном образовании эти тенденции и раньше имели место. Факторы, причины и условия, порождающие разнообразие индивидуальных траекторий развития, всегда находились и находятся в центре внимания, и их учёт является важнейшим принципом работы с детьми с проблемами в развитии. В реальности специального образования технологии всегда адаптируются в соответствии с особенностями конкретного ребенка.

При выборе форм и методов педагогического воздействия учитываются существующий разброс в темпах и направлениях развития детей, индивидуальные различия в их познавательной деятельности, восприятии, внимании, памяти, мышлении, речи, моторике, связанные с возрастными, психологическими и физиологическими особенностями детей. В связи с особенностями развития проблемные дети нуждаются в целенаправленном, специально организованном обучении, в котором особую роль играют способы воздействия взрослого, направленные на активизацию познавательной и речевой деятельности детей, а так же учет их возрастных и индивидуальных особенностей развития, сензитивных периодов и реализации психологических новообразований.

При этом успешность и своевременность формирования новообразований познавательной сферы, качеств и свойств личности связывается с активной позицией педагога, а также с адекватностью построения образовательного процесса и созданием условий. Немаловажным является грамотно подобранное содержание коррекционных занятий и правильный выбор методов и средств обучения. Использование дефектологами методик, основанных на многолетних исследованиях и опыте ведущих специалистов специальной дошкольной педагогики, обеспечивает целенаправленность, последовательность и системность в проведении коррекционной работы, что способствует усвоению детьми с отклонениями общественного опыта и позволяет предупредить возникновение вторичных дефектов, которые Л.С.Выготский характеризовал как возникающие вследствие неблагоприятных социально-педагогических условий.

Разработанные Л.С. Выготским основные методологические принципы диагностической и коррекционно-педагогической помощи проблемным детям чрезвычайно значимы для современной дефектологии. Значительный вклад в построение методологически обоснованных моделей практических подходов к организации помощи детям с трудностями в обучении и развитии внесли А.А. Катаева, Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, труды, которых вооружили современных дефектологов основными принципами, инструментарием и практическими методами психолого-педагогической диагностики и представили систему коррекционно-педагогической работы по формированию мыслительной деятельности детей с отклонениями в развитии.

Система коррекционно-педагогической работы, представленная А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой, может быть взята за основу при организации работы учителя-дефектолога и реализована в группах инклюзивного и интегрированного обучения. Дидактические игры и упражнения, содержание и методика проведения которых даны с учетом особенностей развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии, направлены на активизацию их познавательной деятельности, развитие социального взаимодействия коммуникативно-речевых умений.

Дидактические игры, как средство обучения, позволяют решать учителю-дефектологу коррекционно-развивающие задачи и учитывать, прежде всего, игровые интересы ребенка. Игра, как основной вид деятельности детей, обеспечивая эмоционально-положительное отношение к процессу обучения, позволяет им получить собственный действенный и чувственный опыт, навыки коммуникации.

Доступность и порядок расположения игр по мере усложнения, обеспечивает поэтапность усвоения материала и возможность варьировать коррекционно-развивающую направленность каждого занятия в соответствии с возрастными, психическими, личностными особенностями детей.

Использование научно обоснованных методических путей формирования познавательной деятельности детей с проблемами развития обеспечивает создание специальных условий для проведения коррекционно-развивающих занятий с детьми, формирования родительской компетенции в вопросах обучения и воспитания детей и установления продуктивного взаимодействия с семьей. Подробное описание и доступность изложения позволяет использовать дидактический материал и приложения в качестве рекомендаций родителям по организации совместных действий с ребенком.

С целью повышения эффективности развития возможностей проблемного ребенка, формирования адекватных методов воспитания и обучения детей могут быть использованы педагогические технологии включения родителей в коррекционно-педагогический процесс, предлагаемые А.Г. Мишиной, практическая значимость которых состоит в разработке методических рекомендаций по изучению характера взаимодействия и формированию сотрудничества родителей с ребенком. Автор определяет различные организационные формы психолого-педагогической поддержки семьи, воспитывающей ребенка с проблемами в развитии.

Комплекс мероприятий по оказанию учителем-дефектологом профессиональной помощи родителям, воспитывающим проблемного ребенка, направлен на формирование сотрудничества между ними, что оказывает положительное влияние на изменение характера их взаимоотношений, способствует коррекции и предупреждению

вторичных отклонений в психическом развитии и социализации ребенка с ограниченными возможностями [3].

Использование специальных коррекционных приемов обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья предусмотрено новым законом «Об образовании в Российской Федерации», который устанавливает обязательным условием знание особенностей организации образовательной работы с детьми дошкольного возраста, общих закономерностей развития и особенностей становления и развития детских деятельностей в дошкольном возрасте, владение специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу, и психолого-педагогическими технологиями, необходимыми для работы с детьми с ОВЗ, а также владение методами и средствами психолого-педагогического просвещения родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста, умение выстраивать партнерское взаимодействие с ними для решения образовательных задач.

Таким образом, в соответствии с современными требованиями и обязательными условиями к организации образовательной работы с детьми использование методологически обоснованных практических подходов к организации помощи детям и реализация педагогических технологий включения родителей в коррекционно-педагогический процесс могут служить вектором в работе учителя-дефектолога и позволят эффективно проводить коррекционно-развивающую работу.

Литература

1. **Асмолов, А.Г.** Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика, № 4, 2009, с.18–22.
2. **Мишина, Г.А.** Пути формирования сотрудничества родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии: автореферат дисс. канд. пед.наук / Г.А. Мишина.- М., 1998. – 179с.
3. **Сальникова, Т.П.** Педагогические технологии: Учебное пособие. - М.: ТЦ Сфера, 2010.

Особенности формирования грамматического компонента речи у учащихся с дизорфографией

Вавинова Е.В.,

*кандидат педагогических наук,
учитель-логопед ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва*

Часто в гимназии и общеобразовательные школы поступают дети, у которых наблюдаются недостаточность сформированности фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи, трудности построения связных высказываний. В ходе обучения у них возникают трудности в усвоение навыков правильного чтения и письма, в усвоения орфографических правил т.д. Несформированность орфографического навыка оказывает влияние на успеваемость детей в школе, на их самооценку, на благоприятную адаптацию в современном мире.

В современной педагогической психологии орфографический навык рассматривается, прежде всего, как речевой, который обеспечивает развитие письменной речи в целом, а не только орфографической грамотности.

Выделение дизорфографии как вида нарушения языковых способностей детей и формирования у них письменной речи, требующего специальных логопедических методов и приемов коррекции, произошло благодаря исследователям Г.М. Сумченко, И.В. Прищеповой, И.Р. Лалаевой, А.Н. Корнева и других исследователей. Авторы считают, что дизорфография является проблемой языковой некомпетентности детей.

К 7-8 годам дети должны усваивать пространство языка, что находит отражение в понимании сложных речевых конструкций, в возможностях словообразования, формирования сравнительной степени прилагательных, подборе антонимов и синонимов, формирования и понимания пассивных речевых конструкций; в степени развития пространственно-временных и причинно-следственных представлений; в решении задач с косвенным вопросом, научиться строить связные высказывания, соблюдая правила построения: связность и последовательность изложения, использование разнообразных языковых средств и т.д.

Несформированность грамматического компонента речи оказывает влияние на усвоение детьми навыками письменной речи. У учащихся с нарушением речи часто страдают те виды письма, которые предполагают достаточно быструю актуализацию орфографических знаний и умений, активизацию мнестических процессов, включение анализа и синтеза в языковую деятельность (сочинение, письменный рассказ по картинке, изложение, словарный диктант на пройденные правила правописания).

Развитие синтаксиса представляет собой путь от однословного предложения через соединение двух компонентов к многокомпонентному, целому. Высказывания имеют линейный характер, который разворачивается во времени и в пространстве, что обусловлено специфическими механизмами трансформации речевого материала.

И.А.Зимняя выделяет ряд общефункциональных и специфических речевых механизмов, соотносимых с тремя фазами речевой деятельности: мотивационно-побудительной, ориентировочно-исследовательской и исполнительной. В связи с первой фазой речевой деятельности рассматривался механизм мотивации, который трактуется как исходный. Две другие фазы увязываются с такими общефункциональными механизмами, как опережающее отражение, осмысление, оперативная и постоянная память, и с основывающимися на них специфически речевыми механизмами, в числе которых механизм логики мысли, механизмы внутреннего оформления высказывания (совокупности операций отбора, сравнения, составления, комбинирования, структурирования и др.), механизмы внешнего оформления высказывания (фонационные механизмы), механизм обратной связи с выделением слухового контроля.

Главной причиной речевых затруднений детей, по мнению С.Н.Цейтлин, А.М. Шахнаровича, является так называемое давление языковой системы, которое заключается в синтаксических свойствах слов, их способности вступать в грамматические отношения по-разному, что выявляется в синтаксической системе языка и речи. Таким образом, овладение орфографическими знаниями, умениями и навыками в значительной степени предопределяется развитием

языковой аналитико-синтетической деятельности ребенка, умением применять речевые механизмы при построении высказываний.

У учеников с дизорфографией часто имеет место низкий уровень сформированности анализа предложений. Наблюдаются трудности выделения предлогов. Не накопив необходимого набора словоизменятельных элементов и не научившись изменять слово, учащиеся преждевременно обращаются к воспроизведению наиболее обособленного морфологического элемента – предлога. Они долгое время не замечают, что предлог и флексия связаны отношениями симультанности, и что их сочетание представляет собой определённое единство. Допускают единичные ошибки в наиболее трудных случаях согласования и управления. Наибольшие затруднения создаёт то, что при формировании навыков управления существительные и любые слова с субстантивным значением могут быть введены в словосочетания и предложения только в определённом падеже с предлогом и без него в качестве «застывшей» грамматической формы.

Л.Ф. Спинова выделяет нарушения в употреблении слов и словосочетаний, составленных по способу предложно-падежного управления, которые, по ее мнению, обусловлены тем, что:

а) та или иная падежная форма оказывается ещё недостаточно противопоставленной другой форме,

б) недостаточно дифференцируются падежные окончания разных типов склонений внутри одного и того же падежа.

Дети младшего школьного возраста с недоразвитием речи строили двухсловные и трёхсловные предложения путём нанизывания отдельных слов в целое без учёта их грамматической связи. В самостоятельных высказываниях они оперируют преимущественно простыми по структуре предложениями. При необходимости построить сложные предложения они, в одних случаях, стараются разделить длинные предложения на несколько коротких, в других - опускают обязательные члены предложения, что приводит к нарушению синтаксических структур. В самостоятельных высказываниях наблюдаются недостатки установления связей слов в предложениях (О.Г.Грибова, Т.Б. Бессонова, Р.И. Лалаева, А.Ф.Спинова, С.Н. Шаховская).

У учащихся наблюдаются нарушения законов моделирования предложений, что чаще всего выражается в пропуске членов предложения и необычном порядке слов, всё это указывает на трудности усвоения смысловых сочетаний слов. Последствия данных затруднений отражаются на усвоении модели предложений, падежной системы языка, которая является базой для усвоения элементов внутренней структуры предложений.

В сочинениях и изложениях школьников с дизорфографией отмечаются нарушения смысловой стороны и языкового оформления текста. Они неправильно формулируют основную мысль, не выделяют главное и второстепенное, не обобщают содержание, не удерживают в памяти смысловые звенья повествования, неверно передают их последовательность, часто ограничиваются лишь перечислением персонажей и действий сюжета.

Психолингвистический анализ аграмматизмов на уровне предложения и текста, выполненный С.Б.Яковлевым, показывает, что у детей с нарушениями речи ошибки на уровне текста происходят вследствие нарушений операций внутреннего программирования, на уровне предложения – вследствие нарушения операций грамматического структурирования.

Несформированность морфологических обобщений о значимых частях слова, нарушения слогового анализа у учеников с дизорфографией, по данным И.В. Прищеповой, обуславливают следующие ошибки: отрыв одной или нескольких букв от корня; одной гласной от окончания; одной конечной согласной, являющейся частью суффикса; перенос частицы. У учащихся с дизорфографией имеют место фрагментарные знания о делении слов, но они не применяют их в практической деятельности из-за неумения актуализировать необходимый материал, отсутствия алгоритма действия и системы знаний.

Учащиеся с дизорфографией при выполнении заданий, направленных на выявление «грамматического чувства языка» испытывают значительные затруднения: ошибки при воспроизведении простых распространенных предложений, состоящих из 5 и более слов, трудности в установлении аналогий, в нахождении и исправлении ошибок. Трудности актуализации имеющихся знаний проявляются в длительных паузах, в ожидании

подсказки логопеда. Данные нарушения не позволяют им усвоить учебную терминологию, соответствующие приемы и способы учебной деятельности, овладеть орфографическими навыками. Наряду с этим у младших школьников наблюдается нарушение концентрации и истощаемость внимания, низкая работоспособность.

Таким образом, дизорфография у младших школьников, обусловленная недоразвитием речи, является системным языковым расстройством; при этом у детей преимущественно нарушается деятельность по осознанию языковых закономерностей, в том числе грамматических закономерностей, недостаточно сформирован навык применения речевых механизмов построения высказываний, трудностями усвоения языковых операций обеспечивающих овладение орфографическими знаниями, умениями и навыками.

Литература

1. *Грибова, О.Е.* Особенности формирования грамматического строя письменной речи / Авторефер. Дис...канд.пед.наук.- М., 1990.
2. *Залевская, А.А.* Введение в психолингвистику. - М.,1999.
3. *Кубрякова, Е.С.* Номинативный аспект речевой деятельности. - М.,1986.
4. *Прищепова, И.В.* Дизорфография младших школьников. - Спб., 2006.
5. *Шахнарович, А.М., Юрьева, Н.М.* Психолингвистический анализ семантики и грамматики: на материале детской речи. - М., 1990.

Логопедическое сопровождение ребенка с ОВЗ при переходе из детского сада в инклюзивный класс общеобразовательной школы

Варешина Н.М.,
учитель-логопед ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

В наши дни в значительной степени возросло количество детей, испытывающих специфические трудности в обучении. Ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) препятствуют освоению образовательных программ и являются предпосылкой к нарушению взаимодействия детей с окружающим миром, обуславливают

возникновение отклонений в их развитии. Поэтому своевременно начатое и правильно организованное обучение таких детей, укрепление их психо-физического здоровья позволят предотвратить или свести к минимуму эти вторичные по своему характеру нарушения. Для грамотного построения обучения Разработан Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ограниченными возможностями здоровья (СФГОС), который рассматривается как «неотъемлемая часть Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Такой подход согласуется с Декларацией ООН о правах ребенка, правах инвалидов, Конституцией Российской Федерации, гарантирующей всем детям право на обязательное и бесплатное среднее образование» [1,с.42]. ФГОС дифференцирует уровни образования детей с ОВЗ, обучающихся в специальных учебных заведениях и гарантирует специальную помощь детям, интегрированным в общеобразовательную среду.

В специализированных образовательных учреждениях дети с ОВЗ проходят обучение по программам, опирающимся на коррекцию ведущего дефекта. Детям так же оказывается необходимая помощь специалистами, предусмотренными штатным расписанием учреждения. Если ребенок обучается в инклюзивной группе или классе, то основной задачей педагогов «является адаптирование образовательных программ для решения задач разноуровневого обучения для всех детей и создание условий для их реализации. Это, безусловно, усложняет работу педагогов, но вместе с тем удовлетворяет желание родителей и детей в получении равного для всех учащихся образования. Именно этим и характеризуется инклюзивный образовательный процесс, когда учащиеся с особыми образовательными потребностями на равных обучаются и воспитываются в общеобразовательном классе, дополнительно получая постоянную коррекционную помощь» [2, с.20-21]. К сожалению, общеобразовательные учреждения не всегда укомплектованы специалистами, помощь которых необходима ребенку с ОВЗ. В таких случаях, психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение берут на себя ЦДиК и ЦПМСС. Организация психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождения в центрах включает в себя:

- работу психолого-медико-педагогического консилиума;
- выполнение рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии;
- оказание психологической, *логопедической*, дефектологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья;
- составление рабочих программ, для ребенка с ОВЗ;
- разработка индивидуальных педагогических маршрутов;
- организацию педагогического взаимодействия;
- осуществление консультативного сопровождения родителей и их законных представителей.

Так как залог успешности коррекционного воздействия зависит не только от квалифицированной помощи одного специалиста, но и от работы всех участников диагностико-коррекционно-развивающего процесса, логопедическая работа, является его неотъемлемой частью и направлена на коррекцию фонетико-фонематической системы языка, формирование лексико-грамматических категорий и развитие связной речи у детей с ОВЗ. «Под психолого-педагогическим сопровождением понимается не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей, профилактической, реабилитационной работы с учащимися, а именно комплексная деятельность специалистов, направленная на решение задач развития, обучения, воспитания и социализации детей.

Основная задача сопровождения – создание специальных условий для полноценного развития, становления социально успешной личности, защиты прав ребенка на получение образования и развитие в соответствии со своими потенциальными возможностями» [3].

Известно, что уровень развития пришедшего в инклюзивный класс общеобразовательной школы ребенка с ОВЗ зависит не только от медицинского диагноза, но и от качества предшествующего обучения и воспитания, а успешность адаптации школьника к обучению в 1-м классе зависит от реализации преемственных связей между дошкольным начальным общим образованием. При решении проблемы преемственности, особенно в период адаптации вчерашнего дошкольника с ОВЗ к новым условиям обучения в первом инклюзивном классе, необходимо учитывать, что *логопедическая коррекция* – это комплекс педагогических

мероприятий, направленных на развитие речевых возможностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ОНР III уровня. Особенно важно спланировать работу так, чтобы тематический материал дошкольной программы соответствовал требованиям, предъявляемым ребенку при поступлении в школу. А тематика школьной программы перекликалась с тематикой 1 класса общеобразовательной школы.

Проанализировав программу дошкольного и начального школьного звена массового учебного заведения, мы определили основные направления логопедической работы в старшем дошкольном возрасте:

- коррекция звуковой культуры речи,
- формирование лексико-грамматической стороны речи,
- развитие зрительного гнозиса и оптико-пространственных представлений,
- формирование фонематических процессов,
- работа над слоговой структурой слова,
- обучение основам грамоты,
- развитие моторной функции руки.

Такая работа позволит не только заложить базу для успешного школьного обучения, но и будет являться профилактикой возникновения нарушений письменной речи у ребенка с ОВЗ. Хорошо развитый фонематический слух – это пропедевтика акустической дислексии, а правильно сформированная зрительно-моторная координация – оптической дислексии. Тренировка мелких мышц руки обеспечит психологический комфорт при написании букв и цифр.

При обучении первоклассника мы выделили следующие направления логопедической работы:

- развитие фонематических процессов,
- формирование графического образа буквы,
- установление связи между зрительным образом буквы и звуком,
- пропедевтика смешения букв,
- обучение анализу и синтезу звуков и слогов,
- формирование навыка слитного и осознанного чтения.

Для достижения поставленной цели нам необходимо составить рабочую программу по «Коррекции ОНР III уровня у детей старшего дошкольного возраста» и рабочую программу по «Профилактике и коррекции нарушений письменной речи у первоклассников». Особое внимание стоит уделить календарно-тематическому планированию.

В дошкольном возрасте материал выстраиваем по принципу «от простого - к сложному»: сначала знакомим ребенка со звуками, далее со слогами, со словами, с предложениями. На следующем этапе отрабатываем лексико-грамматические конструкции, развиваем связную речь. Параллельно необходимо проводить работу по коррекции звукопроизношения, формированию фонематических процессов, развитию графо-моторной функции.

При составлении планирования коррекционной работы с первоклассниками мы руководствуемся тем же принципом: сначала прорабатываем материал на уровне звука, далее занимаемся слоговым анализом и синтезом, учим согласовывать слова в роде, числе, падеже, составлять и анализировать предложения и рассказы. Необходимо акцентировать внимание на профилактике нарушений письменной речи. Если же у ребенка мы диагностируем проявления дислексии, то необходимо сразу же приступить к коррекционным занятиям. Не каждый ребенок с ОВЗ может работать по составленным нами программам без внесения индивидуальных корректив. Поэтому дополнительно разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут, в котором прописываются рекомендованные психолого-медико-педагогическим консилиумом направления работы с каждым специалистом, сопровождающим ребенка. Это помогает осуществлять преемственность между педагогами, работающими с ребенком с ОВЗ, что ведет к более стойкой положительной динамике.

Для непрерывности коррекционного воздействия в работу активно включаются родители или их законные представители. Мы проводим систематические консультации, на которых знакомим с особенностями развития речи у детей с той или иной речевой патологией, объясняем специфику выполнения домашних заданий, обговариваем возможные причины, усложняющие усвоение учебного материала. Еще одно направление логопедической работы это установление связи с воспитателями детского сада или учителями

школы, которые посещает ребенок с ОВЗ. Мы разрабатываем рекомендации по поддержанию речевого режима и улучшению адаптации ребенка в инклюзивной среде.

Старший дошкольный и младший школьный возраст — это важнейший период формирования жизненного ресурса ребенка, этап становления его социальности. Особенно значим этот период жизни для детей с ограниченными возможностями здоровья. И от того, кто и как будет сопровождать ребенка на пути преодоления трудностей овладения программными знаниями, зависит успешность адаптации и интеграции ребенка в обществе.

Литература

1. *Дмитриева, Т.П., Сабельникова, С.И., Хотылева, Т.Ю.* Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе / Под ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012.

2. *Малофеев, Н.Н., Кукушкина, О.И., Никольская, О.С., Гончарова Е.Л.* Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова. – М.: Просвещение, 2013.

3. *Элобина, Л.Л.* Психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ [Электронный ресурс] <http://www.uozima.ru/index.php/korreksionnoe-obuchenie/592-psikhologo-mediko-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detej-s-ovz//> (дата обращения 26.01.15).

Партнерское взаимодействие учителя-логопеда с родителями детей, имеющих тяжелые нарушения речи

Васильева Л.Г.

*учитель-логопед, педагог-психолог,
ГБОУ СОШ №254 СП №3, г.Москва*

Данная статья посвящена важной проблеме – логопедической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивированных форм образования. Не секрет, что сегодня,

достаточно большое количество обучающихся дошкольного возраста имеют нарушения развития, а часто и сочетание нескольких нарушений. Коллективу образовательной организации важно организовать психолого-педагогическое сопровождение таких воспитанников в образовательной организации.

Основная задача работы педагогов нашего дошкольного структурного подразделения – максимальное развитие речевой функции с опорой на максимальные возможности обучающегося. Данные задачи реализуются в комплексной профилактической, коррекционно-развивающей работе с детьми по индивидуальным программам, разработанными специалистами (логопедом, психологом, дефектологом, музыкальным и физкультурным работниками). Развитие речи происходит в тесной связи с формированием всех базовых психических процессов: внимания, восприятия, памяти, мышления, внутренней речи, участвующих в интеллектуальном развитии личности.

Каждое занятие является мини-проектом, включающим в себя проблемы для конкретной группы, пути ее реализации через игры, драматизации, фонетическую ритмику, вокальные упражнения, придумывание сказок со своими игрушками, обсуждение и показ практического опыта, составление мини-стихов с опорой на слова рифмы, всевозможные пазлы, лото, ролевые игры в «дежурного» логопеда и т.п. Результат занятия – подведение итогов детьми.

Трудно выразить интерес детей всех возрастов при проведении занятий: желание участвовать в игре, рассуждать, побуждать друг друга к диалогу (опираясь на собственный опыт). К занятиям очень часто дети по собственной инициативе готовят рисунки и поделки, закрепляя тем самым тему пройденного материала.

Особая роль в работе принадлежит родителям. Родители – это главные педагоги и дети, особенно в раннем и дошкольном возрасте, приобретают от них больше, чем, откуда бы то ни было. Семья оказывает решающее воздействие на ребёнка. Опора на семью, серьёзной настрой родителей на проведение в семье необходимых мероприятий коррекционной направленности позволяет значительно продвинуть ребёнка в развитии. Появление в семье ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, как правило, изменяет уклад и психологический климат в семье. Все члены семьи и

особенно мать находятся в состоянии эмоционального стресса. Это приводит к повышенной раздражительности членов семьи, нарушению взаимоотношений. В такой ситуации формируются неправильные варианты воспитания ребёнка, что утяжеляет его состояние и способствует формированию вторичных невротических расстройств.

Эффективность работы по устранению дефектов речи у детей во многом зависит от единства требований со стороны логопеда и родителей, от того насколько активно родители участвуют в этом процессе. Необходимо сделать так, чтобы родители стали активными участниками коррекционно-педагогического процесса. В настоящее время установлена прямая зависимость качества речи от условий семейной речевой среды и характера общения с родителями. Родители привыкают к речи своих детей и не замечают недочётов в ней, поэтому не помогают детям усваивать правильную речь. Нужно указать родителям на значение правильной речи окружающих для формирования речи детей, разъяснить и показать им, в чём состоит коррекционная работа, подчеркнуть полезность её и необходимость разумных требований к ребёнку.

Но для того, чтобы помочь семье необходимо, прежде всего, дать родителям полную информацию об особенностях речевого развития ребёнка: указать положительные и отрицательные качества, его сильные и слабые стороны. Это даёт родителям объективно оценить возможности и способности ребёнка, и оценить собственные воспитательные позиции. Родители должны знать, на каком этапе осуществляется работа с их ребёнком по устранению речевых нарушений.

Правильное понимание родителями задач воспитания и обучения, знание некоторых методических приёмов, несомненно, поможет им в организации речевых занятий дома. Независимо от того какая патология у ребёнка родители должны соблюдать ряд требований:

3. В условиях семьи вполне может быть обеспечено укрепление анатомо-физиологической основы речи (отклонения в развитии зубов, прикуса), предупреждение факторов биологического характера (заболевания носоглотки, органов слуха и другие) отрицательно влияющие на состояние речевой функции. Родителям очень важно

следить за состоянием и развитием зубочелюстной системы, вовремя обращаться за советами к стоматологу, устранять дефекты, лечить зубы.

2. Немаловажное значение в речевом развитии детей играет слух. Поэтому важно обращать внимание родителей на роль слуха в развитии речи ребёнка. Указывать на необходимость оберегать его от постоянных сильных звуковых воздействий (включенные на полную громкость аудио технику, телевизор), а при заболеваниях органов слуха – на своевременное лечение, и не домашними средствами, а в медицинских учреждениях.

3. Родителям следует беречь ещё неокрепший голосовой аппарат ребёнка: не допускать чрезмерно громкой речи, особенно в холодную погоду, приучать дышать через нос, предупреждать хронический насморк.

4. Нельзя «подделываться» под детскую речь, произносить слова искажённо, употреблять вместо общепринятых слов усечённые слова или звукоподражания, сюсюкать. Это ничего, кроме вреда, ребёнку не даст – будет лишь тормозить развитие речи.

5. Вредно нагружать ребёнка сложным речевым материалом, заставлять повторять непонятные ему слова, заучивать сложные по форме, содержанию и объёмом стихотворения, читать художественные произведения, предназначенные для более старшего возраста.

6. Нельзя уклоняться от вопросов ребёнка, порою на них трудно ответить сразу. Обязательно выслушивать ребёнка до конца, когда он делится своими впечатлениями об увиденном во время прогулки, о прочитанной ему книги, о просмотренном мультфильме.

7. В семье для ребенка необходимо создавать такие условия, чтобы он испытывал удовлетворение от общения со взрослыми, старшими братьями и сестрами, получал от них не только новые знания, но и обогащал свой словарный запас, учился верно строить предложения, интересно рассказывать.

Родители должны знать, что овладение ребёнком речью находится в тесной взаимосвязи с его умственным и психическим развитием. Расширяя круг представлений ребёнка об окружающих предметах и явлениях, беседуя с ним на различные бытовые темы, они способствуют быстрейшему овладению правильной речью. У

детей с тяжёлыми нарушениями речи недостаточно развита мелкая моторика рук. Для преодоления имеющихся нарушений в условиях семьи возможно выполнение следующих заданий:

- помощь в домашних делах (мыть, вытирать посуду, накрывать на стол, чистить одежду, обувь, овощи, перебирать горох, фасоль, ягоды и т.п.).
- резание и вырезывание из бумаги: в начале по карандашным линиям резать просто полосы, затем четырехугольники, треугольники, кружки и далее фигурки.
- лепка из пластилина, глины, солёного теста;
- наматывание ниток на катушку, на клубок;
- составление альбомов по тематикам;
- выполнение различных видов шнуровок, плетение из бисера;
- овладение карандашом (штриховка, дорисовка, раскраска);
- конструктивные игры, мозаика;
- самообслуживание;

Следует отметить, что от ребёнка с самого начала нужно требовать аккуратного, тщательного выполнения, доведения начатого до конца, чтобы ребёнок не разбрасывался, не хватался за несколько дел сразу, не брался за второе, не доделав первого. Важнейшим условием психологического комфорта для ребёнка с тяжёлыми речевыми нарушениями является единство и понятность требований, которые предъявляют к нему окружающие взрослые и выполнение родителями рекомендаций специалистов, медиков.

Данные рекомендации родителям, имеющих детей с сочетанными диагнозами, один из которых тяжёлое речевое нарушение, не только вооружат простыми и эффективными средствами педагогической помощи ребёнку в семье, но и помогут значительно быстрее преодолеть имеющиеся дефекты.

Литература

1. *Михина, И.В.* О культуре взаимоотношений педагога-психолога с семьей, находящейся в стрессогенной ситуации // Логопед в детском саду. – 2007. – №8 (23).

2. *Михнева, Е.Б.* Роль семьи в коммуникативном развитии ребенка // Логопед в детском саду. – 2007. – №2 (17).

3. *Осипова, И.И., Домнинская, К.В.* О системе социально-психологического сопровождения семьи // Логопед в детском саду. – 2007. – №10 (25).

Особенности работы учителя – логопеда с дошкольниками со смешанной латерализацией

Голубова Т.В.,

учитель-логопед, педагог-психолог, ГБОУ «Школа с углубленным изучением иностранного языка № 1220» СП № 6, г. Москва

Основной целью логопедической службы образовательного учреждения является коррекция дефектов устной и письменной речи обучающихся. Число детей нуждающихся в логопедической помощи неуклонно растет. Развитие современных дошкольников в условиях резкого снижения моторной нагрузки, чрезмерно раннего освоения работы с компьютером нередко могут приводить к диссоциации между сохранностью неврологических функций и наличием функциональной незрелости головного мозга, которая может проявить себя в критические возрастные периоды или при возрастании функциональных нагрузок. В логопедической практике все чаще стали наблюдать детей с отягчающими факторами в виде неврологической симптоматики и соматических заболеваний, которые затрудняют развитие познавательных процессов.

Дошкольник, имеющий трудности речевого развития, и не посещающий логопедические группы, в дальнейшем не является успешным в школе, уроки для него превращаются в череду неудач. У такого ребенка снижается самооценка, интерес к учебе и нарастает психическое и физическое напряжение. Только раннее выявление причин и механизмов появления функциональных дефицитов в центральной нервной системе позволит адекватно и своевременно провести соответствующую коррекцию.

В современных исследованиях своеобразии познавательных процессов все чаще связывают с профилем латеральной организации.

Межполушарная функциональная асимметрия мозга как проблема интересна для логопедов не только в теоретическом, но и в практическом отношении. Специалист, владея знаниями о межполушарной асимметрии, моторной и сенсорной латерализации, может объяснить нетерпеливым родителям, почему не лишенный способностей ребенок не радуется успехами. Например, праворукий, но левоглазый ребенок запаздывает в развитии на ранних этапах, так как до 10—12 лет нервные пути, соединяющие два полушария, окончательно не сформированы. Это дети со смешанной латерализацией, но они обязательно догоняют сверстников в своем развитии.

Возникает необходимость поиска наиболее эффективного пути обучения данной категории детей. Как лучше выстроить индивидуальный маршрут развития, направленный на коррекцию речи? Как обеспечить успешное обучение таких детей? Должны ли привлекаться на помощь ребенку его родители? Известно, что использование в коррекционной работе разнообразных нетрадиционных методов и приемов предотвращают утомление, поддерживают познавательную активность, повышают эффективность коррекционной работы. Методом проб и ошибок, поисков в научных публикациях и инноваций удалось найти успешные методы и приемы занятий с детьми со смешанной латерализацией. Постепенно выработался подход к обучению этой непростой категории детей, который я и попытаюсь последовательно изложить.

Наиболее ярко проявляется межполушарная асимметрия в организации моторной и речевой функции. Учитель-логопед, зная специфику работы левого и правого полушарий мозга и закономерности их взаимодействия, сможет правильно спланировать совместную с психологом коррекционную работу с учетом данных психологического обследования, в данном случае, с учетом мозговой организации познавательных процессов. Исходя из особенностей в развитии речевой и эмоциональной сферы, находящихся под контролем левого и правого полушарий, выстраиваются и различные маршруты коррекции. И хотя, и в обработке информации, и процессе мышления, и в формировании эмоциональной сферы, и поведенческих реакциях принимают участие оба полушария,

преобладать будут те стратегии, которые определяются ведущим полушарием. Так складывается латеральный профиль ребенка – это индивидуальное сочетание ведущего полушария мозга и ведущих модальностей (глаз, ухо, рука, нога). Приоритет в определении профиля латерализации остается за психологом. Всегда можно выделить преобладание лево- или правополушарной доминанты, функциональная асимметрия в деятельности мозговых структур проявляется довольно рано, хотя, в дошкольном возрасте процесс латерализации еще не завершен.

Наиболее уязвимой у детей со смешанным латеральным профилем оказывается речь. Обычно это проявляется в позднем появлении экспрессивной речи, замене ее жестовой речью с небольшим набором голосовых реакций, нарушением звукопроизношения, либо в общем недоразвитии речи, в основе которого лежит недоразвитие фонематического слуха. В большинстве случаев отмечаются и нарушения эмоционально-волевой сферы, эмоциональный фон отличается лабильностью, отмечаются колебания настроения, возбудимость, низкая познавательная активность и низкая мотивация к различным видам деятельности. Такие дети поступают в логопедические группы с диагнозом «задержка речевого развития», «общее недоразвитие речи», «моторная алалия».

Например, Миша Е., 6,5 лет. Жалобы родителей: неустойчивое внимание, утомляемость, неохотное общение со сверстниками, низкая работоспособность в интеллектуальных и физических занятиях, медленный темп работы, аграмматичная фраза. Он с трудом запоминает буквы, читает по слогам, не может выучить порядок следования месяцев в году, дней недели. Пишет «как курица лапой», а перед написанием очередной буквы надолго задумывается. При знакомстве с ребенком на первый взгляд бросилась в глаза астеничность: кожа бледная, под глазами синие круги, низкий мышечный тонус (сидит ссутулившись, как бы «растекаясь» на стуле), левша. Неврологический статус - вегетососудистая дистония. Наблюдается снижение моторной функции: снижение силы, нарушение мышечного тонуса, нарушение голосообразования: голос тихий, немодулированный, монотонный. Воспитатели отмечают заторможенность, медленное включение в работу, невнимание в

играх, плохое качество работ по рисованию и аппликации. На занятиях часто не слушает логопеда, «витают в облаках». При психологическом обследовании отмечается преобладание образного мышления, плохая переключаемость и произвольность психических процессов, быстрая истощаемость, неустойчивость зрительно-моторных координации, высокий уровень тревожности. Психолог отметил у мальчика повышенную тревожность за правильность принятого решения. В группе сверстников с трудом находил общение, предпочитал играть один. Эмоционально лабилен, преобладание отрицательных эмоций. На нем всегда как будто надета маска «Пьеро». Таким детям присуща повышенная ранимость, ведь эмоции являются основой их личности. При тестировании на асимметрию — правополушарная доминанта. При логопедическом обследовании: устная речь сформирована не по возрасту, наблюдается замедленность отбора речевого материала, задержка ответа, несформированность словоизменительной системы, игнорирование предлогов, нарушение синтаксической структуры предложения, но содержание услышанного рассказа понимает и достаточно полно пересказывает.

Выше перечисленные особенности в развитие, обусловленные психофизиологическими статусом детей со смешанной латерализацией, корректируются при активном включении в работу сразу двух специалистов: логопеда и психолога. Однако обучать неуспешного ребенка без помощи родителей фактически невозможно, поэтому необходимо привлечь их внимание к ряду очень важных вопросов. Хочется обратиться именно к родителям, главным соратникам учителя-логопеда. Если мама не понимает трудностей своего ребенка и не верит в него то, что же ему делать? Попробуем разобраться. Задача окружающих ребенка педагогов и родителей – своевременно помочь, не упустив сенситивных периодов, когда ребенок особенно восприимчив к получению определенных навыков и знаний. Только тогда можно добиться положительного результата, пусть не сразу, но это даст возможность полноценно формировать познавательную сферу и личность малыша.

Как работать с такими детьми? Наш опыт работы с такими детьми показывает, что структура коррекционной работы должна

включать следующие этапы, в которых обязательно участие и логопеда, и психолога:

1. Сбор анамнеза (опрос родителей, изучение медицинской карты).

2. Определениелатерального фенотипа и ведущего сенсорного канала в восприятии информации. Сначала надо правильно квалифицировать все трудности ребенка, а они могут быть как у правши, так и у левши. Выше перечисленные особенности в развитие встречаются у вполне здоровых детей, но с индивидуальными темпами развития. В этом поможет разобраться психолог.

3. Диагностика эмоционально-волевой сферы и коммуникативных навыков.

4. Диагностика развития устной речи, логопед в течение года проводит два диагностических среза.

5. Выявление уровня сформированности двигательных навыков.

6. Составление индивидуальной программы коррекции (компенсации) нарушений, развитие сенсорных каналов восприятия. Профессионально проведенное обследование выявит объективные причины трудностей ребенка и как минимум поможет наметить пути коррекции, что вселит уверенность и надежду родителям.

7. Реализация программы коррекции с использованием ИКТ на занятиях стало перспективным и успешным средством коррекционно-развивающей работы с детьми со смешанным профилем.

Успешность этой работа во многом зависит от стиля непосредственно коррекционной деятельности. Дети данной группы являются визуалами и кинестетиками. Приверженность многих специалистов к аудиальному стилю с минимальным использованием демонстраций и практических приемов к положительной динамике не приведет. Такой стиль деятельности совершенно не совпадает с особенностями познавательных способностей. Логопедам при выборе методов и приемов в процессе коррекции необходимо учитывать особенности мыслительных процессов дошкольников с разным типом функциональной асимметрии полушарий. В основном, методики обучения и коррекции рассчитаны на детей со сложившейся левополушарной доминантой, поэтому они не совпадают с особенностями познавательного стиля детей с преобладанием

правого полушария или смешанной латерализацией. Это приводит к тому, что постоянное интенсивное воздействие на не ведущее полушарие вызывает его перевозбуждение, со временем это приводит к охранительному торможению в левом полушарии. В результате ребенок со смешанным профилем, полностью выключается из процесса коррекции и развития.

Современные ИКТ я использую на этапе диагностики, и в процессе коррекционной работе с детьми. Созданный компьютерный банк данных речевых показателей воспитанников в начале и в конце коррекционной работы, помогает правильно оценить успешность каждого ребенка и своевременно скорректировать индивидуальный маршрут развития. Для реализации коррекционных задач на индивидуальных и фронтальных занятиях наиболее широкое применение в моей практике нашла компьютерная программа Microsoft PowerPoint, которая позволяет создать презентации с использованием цветовых схем, белого и темного поля подачи информации, с возможностью составления целого из частей или находить части в целом, использования картинки, рисунка и фотографии, объекты аудио и видео файлы. Использование интерактивной доски повышает мотивацию и создает положительный эмоциональный фон восприятия информации. Самостоятельное составление детьми рассказов с использованием интерактивных символов, намного облегчает процесс формирования связной речи.

Известно, что соотношение между активностью правого и левого полушария различно при восприятии рассказов. Восприятие последовательных (описательных) рассказов по схемам больше активизирует левое полушарие, а восприятие художественных - правое. Левополушарные оценивают слова, разбивая их, поэтому для них необходимо использовать фонетический подход (от части к целому). Логопеду необходимо учитывать следующее: в группах помимо правополушарных детей находятся и левополушарные, которым абстрактное последовательное объяснение идет только на пользу. Детям без выраженного доминирования полушарий одинаково подходят оба стиля обучения. Логопедические занятия с использованием компьютерных презентаций и компьютерного тренажера «Дельфа-142» позволяют одновременно задействовать у детей смешанным профилем разные каналы восприятия информации:

Визуальный – зрительный: рисунки, надписи, чертежи и таблицы, а также яркие зрительные образы, картины, свет и цвет помогают визуалам лучше запоминать информацию (таких детей большинство);

Аудиальный – слуховой: слуховые образы, звуки, интонации, музыка. Понятно, что устный рассказ лучше всего воспринимают аудиалы.

Кинестетический - чувственный: внутренние ощущения, прикосновения. Кинестетики лучше воспринимают информацию осязая, обводя контуры, представляя себе внутренние ощущения, делая что-то руками.

Применение ИКТ, позволяет повысить интерес к логопедическим занятиям, поддерживать внимание на всех этапах занятия, развивать познавательную активность. Хочется отметить, что использование таких технологий на коррекционных занятиях помогает добиться высоких результатов в оптимальные сроки, делают нашу работу более интересной для детей и более радостной для педагогов. При этом эффективность работы высока в том случае, если ИКТ не воспринимается как «панацея», а является составной частью продуманной, заранее спланированной системы работы по коррекции и предупреждению речевых дефектов. Очень важно показать родителям, что только кропотливая работа в триаде: логопед – психолог - родитель, принесет изменения сложившейся ситуации в лучшую сторону.

Литература

1. *Ахутина, Т.В., Яблокова, Т.В., Полонская, Н.Н.* Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / под. ред. Е.Д. Хомской, В.А. Москвина.- М.: Оренбург, 2000.

2. *Вартапетова, М., Петрова, Е.Э.* Левый мозг, правый мозг и школьная дезадаптация.// Сб. статей. - Новосибирск, 2003.

3. *Еремеева, В.Д.* Типы латеральности у детей и их связь с успешностью и обучением. // Возрастные особенности физиологических систем детей и подростков. - М., 1990. - С. 99-100.

4. *Семенович, А.В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. М., 2012.-С.474.

Особенности логопедической работы по нормализации функции дыхания у детей с ОВЗ

*Добрынина Е.Е.,
учитель-логопед ГБОУ ЦДиК «Участие», г.Москва*

Правильное речевое дыхание необходимо для развития речи, поскольку дыхательная система – это не что иное, как энергетическая база для речевой системы. Дыхание влияет на звукопроизношение, артикуляцию и голос. Регулярные занятия дыхательной гимнастикой способствуют воспитанию правильного речевого дыхания с удлиненным, постепенным выдохом, что позволяет получить запас воздуха для произнесения различных по длине отрезков.

Различают два вида дыхания:

- физиологическое (неречевое);
- речевое (фонационное).

Речевое (или фонационное) дыхание - основа звучащей речи, источник образования звуков, голоса. Хорошо поставленное речевое дыхание обеспечивает ясную дикцию и чёткое произношение звуков.

Речь - основное средство общения человека, основа его мышления. Крайне важно для маленьких детей, и детей с ОВЗ овладеть понятной для окружающих речью, что поможет устранить трудности коммуникации. Работая много лет с детьми, имеющими речевые проблемы, я часто сталкиваюсь в коррекционной работе с различными причинами дефектов звукопроизношения. У детей со сложной структурой дефекта нередко наблюдаются нарушения анатомического строения артикуляционного аппарата (неправильное строение челюстей и зубов, нёбные расщелины, короткая уздечка языка) и пр. [1, с.79]. Многие дети, обращающиеся за помощью к специалистам в Центре, имеют ограниченные возможности здоровья. Эти дети, помимо основного заболевания, имеют общую соматическую ослабленность, нарушение работы многих функций организма.

Часто именно логопед становится первым специалистом, отмечающим миофункциональные проблемы у ребенка. Это и патология зубочелюстной системы-аномальные прикрепления уздечки языка, верхней и нижней губы, мелкое преддверие полости

рта, сверхкомплектные зубы, адентия, дефекты прикуса, и врожденные аномалии развития носоглотки, и патология лор-органов. Иногда происходит патологическое увеличение носоглоточной миндалины. Это заболевание в медицине носит название гипертрофия аденоидов, а при их воспалении - аденоидит. Увеличение и воспаление аденоидов бывает у детей в возрасте 3-10 лет. По статистике 5-8% детей страдают этим недугом, причем и девочки, и мальчики с одинаковой частотой.

При аденоидах дети часто страдают хроническим вазомоторным ринитом, гайморитом, евстахеитом, средним отитом, бронхитом, астмой. Аденоиды так же приводят к неврологическим нарушениям, таким как головные боли, головокружения, нарушение сна, ночное недержание, эпилепсия, нарушения со стороны сердечно-сосудистой системы, желудочно-кишечного тракта. Это объясняется нарушением носового дыхания, возникновением застойных явлений, затрудняющие отток венозной крови и лимфы из полости черепа, нервно-рефлекторными механизмами, нарушением вегетативной системы. Также нарушается формирование лицевых костей (аденоидный тип лица - *habitus adenoideus*), зубов, замедляется и нарушается формирование речи, отставание в физическом и психическом развитии. Нарушается общее состояние ребёнка - утомляемость, плаксивость, нарушение сна и аппетита, бледность кожных покровов [4]. И, несмотря на эти явные признаки, многие родители не обращают внимания на нездоровье их ребёнка или ищут причину в другом.

Современная отоларингология разделяет аденоиды на три степени:

1 степень. Ребенок испытывает незначительный дискомфорт при дыхании только во время ночного сна.

2 степень. Эта степень характеризуется регулярным храпом ночью. В дневное время носовое дыхание сильно затруднено.

3 степень. Аденоиды полностью блокируют носовое дыхание. Иммунная функция аденоидами не выполняется. У ребенка появляется гнусавость в связи с дыханием только через рот.

К сожалению, родители зачастую обращают внимание на отклонения при развитии аденоидов только при 2-3 стадии, когда затрудненное или отсутствующее носовое дыхание ярко выражено.

В раннем дошкольном возрасте, около 3 лет, уже можно диагностировать нарушения прикуса и ротовое дыхание. Глядя на своего ребенка, любой родитель может определить, как он дышит - ртом или носом, закусывает губу или щеку, грызет ногти или сосет палец.

Природой человеку определено дышать носом. Вдыхаемый через нос воздух, проходя по носовым ходам и протокам увлажняется, подсушивается, согревается и очищается от пыли, остающейся на маленьких волосках носовых пазух. Одновременно раздражаются и рецепторы, участвующие в регуляции кровотока и активности головного мозга. Именно из-за нарушений в состоянии этих рецепторов у детей с затрудненным носовым дыханием нередко наблюдается состояние тревоги или угнетения, расстройства сна. Кроме того, свободное носовое дыхание необходимо для нормального газообмена крови, так как при дыхании через рот количество поступающего в организм человека кислорода составляет всего 75% от его нормального объема. Длительный недостаток поступления кислорода в организм ведет к угнетению развития организма и анемии [5].

Правильной организации функции речи ребенка способствуют: нормальный слух (физический и фонематический), правильное строение и функционирование органов артикуляции, достаточное общение с взрослыми, полноценное речевое окружение. А также в речевом акте участвует дыхание. Учитель-логопед часто первым при обследовании речи ребенка обнаруживает те или иные проблемы, связанные с нарушенной функцией дыхания. Логопед рекомендует родителям пройти обследование у врачей: отоларинголога, ортодонта, хирурга-стоматолога.

В процессе планирования и проведения коррекционных занятий учитель-логопед обязательно учитывает психо-физиологические особенности развития ребенка, специфику заболевания. И начинает коррекционные занятия с нормализации физиологической функции дыхания, затем формирует навык речевого дыхания. Мотивация детей с ОВЗ формируется и усиливается, в том числе, в условиях совместного действия с другими детьми. Поэтому специалисту целесообразно включать таких детей в работу в составе минигруппы.

Дети со сложной структурой дефекта могут и должны выполнять доступные им задания и упражнения для нормализации дыхания.

В процессе говорения дыхание существенно отличается от физиологического. Продолжительность вдоха и выдоха в молчании примерно одинаковы. Речевой поток формируется на фазе выдоха: струя воздуха осуществляет одновременно голосообразующую и артикуляционную функции. Во время произнесения фразы выдох значительно длиннее вдоха, соответственно, и дыхательных движений производится человеком меньше. Вдох - короткий и глубокий. При речевом дыхании выдох производится при активном участии мышц брюшной стенки и внутренних межреберных мышц. Благодаря этому, выдох становится максимально продолжительным и глубоким. А кроме того работа мышц, повышая силу потока, усиливает звук речи. Поэтому, для речеобразования эта струя обязательно должна быть сильной и направленной [3].

Первым этапом в работе логопеда по нормализации звукопроизношения является формирование речевого дыхания. Методика работы по формированию речевого дыхания у детей младшего дошкольного возраста и детей с ОВЗ такова:

I. Постановка диафрагмально-реберного типа дыхания и формирование длительного ротового выдоха.

Учитывая возрастные особенности ребенка-дошкольника, необходимо поводить тренировку в игровой форме. Ребенка лучше уложить на кушетку, положив ему на живот игрушку. Вдох через нос - наполняем воздухом живот - игрушка поднимается вместе с животиком ребенка. Выдох через рот - и игрушка опускается вместе с животиком. Упражнение целесообразно проводить под чтение стихотворной инструкции: «Наш живот - бесценный дар! Он похож на легкий шар. Через нос вдыхаем - шарик надуваем. А потом наоборот, выдыхаем через рот - и сдувается живот!» Логопед объясняет ребенку, что вдох должен быть довольно быстрым и глубоким, а выдох - долгим, плавным и полным.

II. Дифференциация ротового и носового выдохов.

Упражнения по дифференциации ротового и носового выдохов:

Комплекс 1. Формирование фиксированного выдоха.

Комплекс 2. Формирование форсированного выдоха.

Комплекс 3. Формирование умения сочетать фиксированный и форсированный выдохи.

III. Формирование речевого дыхания.

Как и любое обучение ребенка, работа при формировании речевого дыхания должна проводиться последовательно. Сначала необходимо научить распределению выдоха в процессе речи. И только потом - добору воздуха в процессе говорения. Для того, чтобы овладеть умением распределять выдох, надо научиться сознательно управлять постепенным делением всего объема выдыхаемого воздуха на приблизительно равные части. Это умение необходимо для правильного просодического оформления высказывания - соблюдения интонационно-смыслоразличительных частей фразы (синтагм).

Ребенка необходимо научить также добору воздуха в момент произнесения продолжительных фраз. Благодаря правильно организованному процессу добора воздуха, ребенок достигает плавности, выразительности речи. Пауза, смысловая или интонационная, в процессе говорения должна правильно использоваться ребенком. Прежде чем приступить к автоматизации речевого дыхания, необходимо сначала выучить отрабатываемую фразу или текст. С целью обучения производить добор воздуха при говорении рекомендовано сначала упражнять детей в произнесении считалок, чистоговорок. И только потом подключать стихотворные тексты. Каждая строка стихотворения - это один плавный выдох. Для сохранения связности текста между словами и в паузах не должно быть утечки воздуха.

При проведении дыхательной гимнастики нельзя переутомлять ребенка. Необходимо следить за тем, чтобы он не напрягал шею, плечи, не принимал неверную позу. Следует концентрировать внимание ребенка на ощущениях движений диафрагмы, межреберных мышц, продолжительности произвольного вдоха и выдоха. Нужно следить за плавностью и ритмичностью дыхательных движений. Дыхательная гимнастика должна проводиться до еды, в хорошо проветренном помещении [2, с. 72].

Подобная система работы с детьми дошкольного возраста, в том числе с ОВЗ, способствует устранению гиперназализации, коррекции нарушений звукопроизношения, звукослоговой структуры слова.

Своевременная диагностика и коррекция вышеизложенных нарушений позволяет не только достичь чистой, правильной речи ребенка, но и улучшить его психо-физическое состояние.

Литература

1. *Пармонова, Л.Г.* Логопедия для всех - СПб.: Питер, 2009.
2. *Приходько, О.Г.* Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста - СПб.: Каро, 2013.
3. *Соломатина, Г.Н.* Нормализация функции дыхания у детей с врожденными расщелинами нёба - Логопед, 2004 - № 1.
4. Клиника «Лор-астма», г. Москва [Электронный ресурс] <http://www.lor-astma.ru/adenoids.htm> // (дата обращения 03.02.15).
5. Детский центр развития и миофункциональной коррекции «Ортоплан», г.Екатеринбург [Электронный ресурс] <http://mfk-ortoplan.ru/pochemu-imenno-vash-rebenok> // (дата обращения 05.02.15).

Инклюзивное образование на занятиях по декоративно-прикладному творчеству

Долгирева Г.Г.

*педагог дополнительного образования,
ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва*

Вовлечение детей с ограниченными возможностями здоровья в художественную творческую деятельность эффективно позволяет решать проблемы укрепления их физического и психологического здоровья, преодоления комплекса неполноценности, улучшения психоэмоционального состояния и развития. В наше время, время развития и преобразования в сфере образования, поиска новых путей и решений, большое внимание уделяется инклюзивному образованию. Оно подразумевает доступность образования для всех, в том числе и детей с особыми потребностями. Инклюзивные подходы могут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что даст шансы и возможности для лучшей жизни всем детям (не только детям с особыми потребностями). Помочь им в этом

призваны специалисты различной направленности. Таким образом, можно говорить о том, что инклюзивное образование требует поддержки со стороны команды профессионалов. Такие условия созданы в нашем Центре диагностики и консультирования «Участие». Ребенок, испытывающий трудности в силу различных причин, попадая в центр, окружен вниманием со стороны нескольких специалистов. В этом смысле можно говорить о комплексной работе, приносящей заметные результаты, так как работа по коррекции ведется с различных сторон, используются различные средства.

Работа, начатая психологом и направленная на развитие и коррекцию коммуникативных умений ребенка, с успехом продолжается на групповых занятиях по творчеству, будь то изобразительная деятельность или бумагопластика. Умение строить диалог, общение со сверстниками и другие задачи, над которыми работают логопеды и дефектологи, так же находят свое продолжение на этих занятиях. Проводя аналогию со школой, можно в этом случае оперировать такими понятиями, как метапредметные связи. Думая о ребенке, каждый работающий с ним специалист, стремиться иметь «представление о том, как там дальше будет проходить его развитие, развитие мышления, способности воображения или развитие способности самоопределения» [1]. Такой подход направлен на развитие метапредметных способностей ребенка - его коммуникативных способностей, способностей к синтезу и самостоятельному поиску общего в окружающем пространстве. Занятия декоративно-прикладным творчеством, а к ним в нашем центре относятся коррекционные занятия средствами изодеятельности, папье-маше, лепки, бумагопластики, занятия по макроне, помогают ребенку успешно решать ряд задач, стоящих перед ним. Основной целью вышеперечисленных программ является социализация, коррекция, развитие коммуникативных навыков.

Исходя из этого, занятия ведутся в небольших группах разновозрастных (близких, смежных возрастов) детей, участием родителей в процессе коррекционных занятий. Разновозрастная группа, безусловно, имеет свои преимущества. В подобной ситуации в выигрыше оказываются и дети постарше, и малыши. Старшие дети старшие растут более чуткими, доброжелательными и отзывчивыми, проявляя заботу о младших. Чувство ответственности за свои

поступки и желание показывать пример младшим отличают их от сверстников, находящихся в других условиях. Маленькие дети, общаясь со старшими, обучаются навыкам гораздо быстрее, учатся получать помощь от старших. Путем творческого подражания старшим, у малышей формируется социальное поведение, развитие речи идет быстрее. Очень часто опосредованное воздействие педагога через старших детей на младших оказывается эффективнее, чем прямое влияние взрослого. Занятия в разновозрастной группе требуют особой организации, гибкости, серьезной подготовки. В группы дети подбираются не специально, а исходя из возможностей и запросов родителей, что в свою очередь каждую группу коррекции делает особенной, ничем не похожей на предыдущую. Таким образом, в группу часто попадают дети, имеющие разные диагнозы. Педагогу нужно иметь вариативный методический материал, чтобы корректировать ход занятий, исходя из реальной ситуации.

Нельзя не сказать о значении развития на занятиях декоративно-прикладным творчеством мелкой моторики, которая напрямую имеет связь с речью, мышлением и развитием ребенка. Творческий подход дает возможность не ограничивать свободу творчества ребенка, если цели, поставленные перед ним в процессе занятия, будут решены. Систематичность заданий и используемых на занятиях игр предполагает наличие определенного порядка в подаче материала, повторяемости заданий и игр, использование их в определенной последовательности.

Вариативность заданий позволяет при формировании у ребенка одних и тех же понятий использовать разные игры и задания. Большое значение имеет то, на каких принципах строиться коррекционно – педагогический процесс. К примеру, постепенное усложнение заданий на занятиях по бумагопластике сочетается с ознакомлением с различными видами и техниками работы с бумагой. Самый доступный вариант работы заключается в изготовлении поделки из мятой бумаги. Заключается он в сминании бумажного листа и создания из него определенного образа. Это в основном творческая работа и интенсивная активизация мелкой моторики, путем массажа рук при сминании бумаги.

Следующий этап, освоение плетения из бумажных полосок, идет по принципу усложнения. Здесь наряду с задачами активизации

мелкой моторики, творчества, включаются процессы логической связи. Изготовления орнамента, определенной комбинации, последовательности в рисунке. Оригами, следующая по усложнению техника, привносит отработку умения читать схемы, запоминать последовательность действий в процессе изготовления поделки. Знакомство с квиллингом, завершает годовую программу по бумагопластике. Открывает перед ребенком возможности сосредоточиться на логическом мышлении, умении анализировать, синтезировать. Составлять из деталей общее. Наиболее эффективно проходит работа над общей поделкой. При правильной организации коррекционно–педагогического процесса каждый участник имеет возможность проявить себя, выполняя посильную для себя работу.

Общая работа сплачивает вокруг себя детей, родителей и педагога, стимулирует эффективное общение, вырабатывает умение строить отношения сотрудничества, радоваться своим успехам и успехам товарища. Не случайно, участие в конкурсах групповых работ детей с ОВЗ, наравне с «нормой», получило высокую оценку в виде Дипломов первой и второй степени.

Участие родителей в процессе занятий очень важно. Присутствие на занятии близкого человека повышает безопасность ребенка и снижает его тревожность, повышает активность ребенка, создает комфортные условия для проведения занятий. Участвуя в занятиях по творчеству, родители получают возможность следить за успехами детей, видеть их трудности, организацию игровой деятельности, самим учиться приемам коррекционной работы. Работа с родителями строиться максимально тактично, без давления авторитетом, и в то же время грамотно и доходчиво, с целью установить доверительный, деловой контакт, чтобы была возможность закреплять с ребенком полученные на занятиях умения и навыки. Как известно, коррекционное воздействие состоит из двух взаимосвязанных процессов – организации различных форм помощи родителям и содержательно – педагогической работы с ребенком. Это необходимо для наиболее эффективного и непрерывности коррекционного воздействия

Успешный результат коррекционно–педагогического процесса будет зависеть от многих причин, и не в последнюю очередь от того, насколько правильно будут построены взаимоотношения между

специалистами и родителями. Комплексный подход к проблемам ребенка имеет особое значение: совместная разработка коррекционного маршрута и медико-психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка, а также активное участие родителей обеспечивают эффективность коррекционных мероприятий по устранению выявленных отклонений в развитии ребенка.

Литература

1. *Громыко, Н.В.* Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов / «УГ Москва», № 36 от 7 сентября 2010 года.

Инклюзивное образование в начальных классах в условиях общеобразовательной школы

Евдокимова Г.А., Нестеркина О.Н.

учителя начальной школы

ГБОУ «Школа №1494» СП 296, г. Москва

В настоящее время в системе воспитания и обучения неуклонно растет количество обучающихся младшего школьного возраста, имеющих отклонения в речевом развитии. Эти дети составляют основную группу риска по школьной неуспеваемости. Речевые нарушения являются серьезным препятствием в усвоении программы общеобразовательной школы. С первого дня пребывания в школе ребенку приходится много пользоваться речью: отвечать в присутствии всего класса, задавать вопросы, читать вслух. В этих условиях недостатки речи обнаруживаются сразу. Очень часто дети, имеющие нарушения речи, болезненно воспринимают их, становятся молчаливыми, замкнутыми, застенчивыми, а некоторые раздражительными.

Это способствует формированию негативного отношения к обучению, отрицательно влияет на эмоциональное состояние школьника. Ребенок неуверенно чувствует себя, отвечая на уроках, переживает из-за неудовлетворительных оценок по русскому языку, литературному чтению. Фонетико-фонематическое недоразвитие

(ФФН) - это нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Проблему усугубляет тот факт, что педагоги иногда сами интолерантно относятся к таким детям [3]. В связи с этим, одной из центральных задач в развитии нашей образовательной организации по отношению к детям с особыми потребностями является формирование у педагога педагогической толерантности, т.е. способности понять и принять ребенка таким, какой он есть, видя в нем носителя иных ценностей, логики мышления, иных форм поведения. А также воспитать у сверстников толерантное и уважительное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование (фр. *inclusif*-включающий в себя, лат. *include*-закрываю, включаю) - процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [1]. Основной целью интегрированного (инклюзивного) образования является реализация права детей с ограниченными возможностями в развитии на получение образования по месту жительства в соответствии с их познавательными возможностями и способностями, их социальная адаптация и интеграция в общество, повышение роли семьи в воспитании и развитии своего ребенка. Обучение в общеобразовательной школе можно плотно сочетать со специальными занятиями (логопед, дефектолог, психолог) и некоторыми медицинскими процедурами. Такой режим работы будет доступен родителям и не нарушит процесса обучения и воспитания. Это могут быть как групповые, так и индивидуальные занятия. Основная цель индивидуальных занятий состоит в выборе и применении комплекса артикуляционных упражнений, направленных на устранение специфических нарушений звуковой стороны речи, характерных для разных нозологических форм речевой патологии — дислалии, ринолалии, дизартрии и др. Основная цель групповых занятий - воспитание навыков коллективной работы. На этих занятиях дети должны научиться адекватно оценивать качество речевых высказываний сверстников.

Но индивидуальная помощь не должна отделять или изолировать ученика от детей класса. Все дети класса одинаково пользуются поддержкой и помощью учителя в любых ситуациях независимо от своего состояния здоровья. Больным детям это поможет спокойнее адаптироваться в школе, здоровым детям это позволит развить толерантность и ответственность. Работа логопеда осуществляется не только в тесной связи с учителями начальной школы, но и в контакте с родителями учеников. Очень важно, чтобы в коррекционном процессе родители принимали активное участие. Только совместная работа специалистов, родителей и сознательное участие ребенка в коррекционно-развивающем процессе приводит к положительным результатам.

Дополнительные упражнения, направленные на развитие речи могут проводиться не только для отдельной группы детей, но и как поддерживающая терапия для всех учеников. У учеников должна быть возможность активного и постоянного участия во всех мероприятиях не только образовательного, но и воспитательного процесса. Внеурочная деятельность согласно новым стандартам обучения ставится на более высокую ступень в развитии ребенка. Активное участие во всех внеклассных и внешкольных мероприятиях позволяет детям с речевыми отклонениями утвердиться в детском коллективе, не чувствовать себя отверженными и обособленными. Главная задача учителя здесь создать условия для таких обучающихся. Надо найти такой вид деятельности, который не будет сложен для ученика, испытывающего трудности в разговоре.

В работе с обучающимися, организуя их свободное время, опора идет на сотрудничество с семьей. Цель таких мероприятий: создать условия для развития толерантности через воспитание с любовью и во имя любви, с добротой и милосердием, в духе мира и уважения к правам человека, вовлекая в процесс воспитания родителей. Воспитание толерантности как личного качества в детях осуществляем через создание условий для развития ребенка. В специально организованной игровой деятельности воспитываем в детях открытость и уважение к другим людям, прививаем способность понимать других детей, сохраняя при этом свою индивидуальность

Наши дети – активные участники мероприятий: выставок, фестивалей, конкурсов разного уровня. Опыт взаимодействия нормально развивающихся детей и детей, имеющих отклонения в развитии, способствует формированию у «нормы» эмпатии и гуманности. Дети становятся более терпимыми по отношению друг к другу. Включённость воспитанников с особыми нуждами в среду нормально развивающихся сверстников повышает их опыт общения, формирует навыки коммуникации, межличностного взаимодействия в разных ролевых и социальных позициях, что в целом повышает адаптационные возможности школьников.

Практика жизни показывает, что неформальное взаимодействие учителя, родителей с детьми приводит к повышению успешности ребёнка. В процессе общения детей с учителем, родителями происходит и социализация детей. Ведь совершенно понятно, что коммуникативные навыки у детей в большей степени формируются через их родителей. Поэтому формирование позитивного взаимодействия между родителями и детьми, приводящее к развитию самостоятельности и ответственности у детей является первоочередной задачей в организации работы по социализации детей с проблемами речи.

Включая детей и родителей в общую деятельность, учитель развивает в детях чувство уверенности в себе и в своих способностях; ищет пути, ведущие к развитию у ребёнка правильной оценки своих поступков; учит решать конфликты мирным путём, не оказывая влияния с позиции силы, самостоятельно выходить из сложных конфликтных ситуаций; учит детей самостоятельно выходить из сложных конфликтных ситуаций. Эту работу можно проводить через систему родительских собраний.

На родительских собраниях можно обсудить темы:

1. Как сделать уверенным себя и своего ребёнка.
2. Ошибочные цели, которые преследует ребёнок своим поведением.
3. Естественные и логические последствия. Шаги разрешения конфликта.

Рассмотрим некоторые задания для родителей, участников совместной работы:

Родители разбиваются на пары, один в паре будет играть роль ребёнка, который подходит к маме и просит рассмотреть его бабочку,

мама в это время читает увлекательную книжку. Первый вариант реагирования - мама настоятельно просит не мешать, второй - мама даёт внимание ребёнку. В конце упражнения взрослые делятся теми чувствами, которые они испытали во время упражнения.

Вывод: родителям необходимо просто общаться с детьми, рассказывать о том, как прошёл день, при этом обязательно указывать на те чувства, которые они испытали в той или иной ситуации. При этом ребёнок развивается по образу и подобию родительскому: учиться излагать свои впечатления (идёт развитие речи), учиться осознавать свои чувства и говорить о них.

Другой вариант совместных дел широко известен среди учителей логопедов: в качестве домашнего задания дети вместе с родителями пишут сказки. Затем их печатают в школьной газете.

Как сделать ребёнка уверенным в себе

- давать ребёнку ежедневное внимание.
- не вешать ярлыков.
- делать замечание в «Я-высказывании».

Упражнение с карточками. Родители по алгоритму составляют замечание детям.

Алгоритм построения «Я – высказывания»

- Меня охватывает чувство...
- Когда ты
- Потому что...
- Я хочу, чтобы...
- Мне нравится, что ты...

Темы для замечаний:

- Плохо написал диктант
- забыл дома тетрадь
- не убрал игрушки
- не убрал кровать
- потерял спортивную форму в школе.
- подрался с мальчишками
- не сделал домашнее задание

Домашнее задание: делать замечание в «Я-высказывании», поучиться чему-нибудь у ребёнка, приглашать детей к решению семейных проблем.

Проведя теоретическую подготовку, можно переходить к практической деятельности. На примере создания семейного проекта «О чем рассказала старая игрушка» [2] можно проследить участие детей с речевыми отклонениями в общей работе. Главное – это подобрать такие слова и стихотворения, читая которые ребенок не будет испытывать трудности произношения (или они будут сведены к минимуму).

В процессе подготовки проекта требовалось записать несколько видео и аудио фрагментов. Дети, испытывающие трудности в произношении, опасаются работать перед камерой. Несколько дублей, снятых за время подготовки проекта, постоянные повторы и дополнительные упражнения доказали возможность участия таких учеников в работе. Каждый следующий дубль был лучше предыдущего. Большую роль играла эмоциональная окраска работы. Учащиеся видели результат своего труда на экране, старались исправить ошибки, контролировали произношение.

Как правило, дети, имеющие отклонения в речи, с удовольствием участвуют в делах, не связанных с разговором. Это всевозможные творческие конкурсы, концерты, дистанционные викторины и олимпиады. Для того, чтобы выразить себя, не обязательно пользоваться речью. Конечно, в специализированных школах тоже есть возможность готовить проекты, концерты и другие внеурочные мероприятия. Но, совместное образование здоровых детей и детей с нарушением речи позволяет последним видеть и слышать то, к чему они стремятся. Постоянный хороший пример стимулирует учащихся на более тщательную работу по исправлению недостатков. Даже сами дети стараются помочь своим одноклассникам, поддерживают их, терпеливо выслушивают.

Совместное (инклюзивное) образование признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Направление на развитие инклюзивного образования так же становится одним из главных в российской образовательной политике. Положения об инклюзивном образовании закреплены в российских государственных документах (Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года). Решение этих проблем и ряда других, возникающих в условиях общеобразовательной школы, приведет к снятию барьеров в

образовательной, профессиональной и бытовых сферах, в самопознании, саморазвитии и самореализации детей с ограниченными возможностями здоровья, что, в свою очередь, будет способствовать более успешному развитию инклюзивного образования. Каждый человек достоин счастливой, полной впечатлений жизни. «Мы исключили эту часть людей из общества, и надо вернуть их назад, в общество, потому, что они могут нас чему – то научить», - сказал известный канадский педагог Жан Ванье. Организация обучения детей с ограниченными возможностями в развитии – это долгосрочная стратегия, требующая терпения, последовательности, непрерывности и комплексного подхода для её реализации, поэтому вопросы инклюзивного образования продолжают оставаться актуальными.

В заключении хотелось бы отметить, что поиск наиболее оптимальных путей, средств, методов для успешной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество – это задача всех и каждого. Ведь помочь наполнить черно-белый мир «особого ребенка» яркими и светлыми тонами можно только совместными усилиями. Этот мир придуман не нами, но, начиная с себя, мы можем менять его в лучшую сторону, делая добро.

Литература

1. *Алехина, С.В., Зарецкий, В.К.* Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». - М., 2010.- С.104-116.

2. *Евдокимова, Г.А., Нестеркина, О.С.* Семейно – групповой проект как форма социально-ориентированной адаптации, необходимой для адекватной социализации индивида в сообществе // Проектная деятельность школьников в современном образовательном пространстве. Сб. науч.-метод. материалов. / Под ред. А.Ю.Белогурова, Н.В.Поликашевой. – М.: Издательство «Спутник+», 2015. – 85 с. – С.16 – 29.

3. *Рубцов, В.В.* Психолого-педагогическая подготовка учителей для новой школы // Психологическая наука и образование. 2010. № 1- С. 5-12.

Дифференцированный подход в обучении русскому языку детей с разными возможностями на коррекционно-развивающих занятиях – один из методов инклюзивного образования

Егорова Е.И.,

педагог дополнительного образования

коррекционно-развивающих занятий по русскому языку

ГБОУ ЦДиК «Участие» ТСП «Северо-Восток», г. Москва

В настоящее время ведется большая работа по интеграции детей с ограниченными возможностями в образовательную среду. Получение образования детьми с разными возможностями является одним из основных условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в профессиональной и социальной деятельности [2,с.134]. Концепция СФГОС предусматривает дифференциацию уровней и вариантов образования и является основой специальных государственных стандартов образования детей, имеющих различные отклонения в развитии, обучающихся как в специальной (коррекционной), так и в массовой школе в условиях интеграции/инклюзии.

Инклюзивное образование является приоритетным в условиях ЦДиК «Участие», где ведется большая работа, направленная на создание комплексной помощи детям с разными возможностями, коррекцию недостатков в их психическом развитии, социальную адаптацию. Коррекционная работа предусматривает создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Проблема индивидуальных различий детей и их дифференцированного обучения давно волнует педагогов и ученых. За последние годы проблеме индивидуализации и дифференциации процесса обучения посвящен ряд педагогических работ И.Э.Унта, А.А.Кирсанова, И.Т. Бутузова, Г.Ф.Суворова, С.Д.Шевченко, И.М.Осмоловской и других. Коррекционно-развивающие занятия по русскому языку в условиях ЦДиК «Участие» в настоящее время особенно актуальны. В Центр обращаются родители, чьи дети

испытывают трудности в изучении предмета по разным причинам: несформированность школьных навыков, педагогическая запущенность, задержка речевого и психического развития, гиперактивность, инвалидность, асоциальные проблемы в семье и другое. Детям, имеющим различные возможности, трудно преодолевать постоянно растущие требования школьной программы по русскому языку, соответствовать высоким качественным стандартам. Инклюзивное образование в практическом развитии невозможно без внедрения в практику программного обеспечения, методических разработок, инновационных находок. Коррекционно-развивающие занятия проводятся по программам, составленным на основе ФГОС и базовых программ по русскому языку, соответствуют возрастным и индивидуальным возможностям обучающихся и являются инновационным проектом в рамках инклюзивного образования:

«Преодоление трудностей в освоении образовательной программы по русскому языку младшими школьниками с ОВЗ» (2-4 класс);

«Преодоление трудностей в освоении образовательной программы по русскому языку младшими подростками группы риска школьной дезадаптации» (5-6 классы);

«Преодоление трудностей в освоении образовательной программы по русскому языку младшими подростками группы риска школьной дезадаптации» (7-8 классы).

Основной целью коррекционно-развивающих программ по русскому языку является: выявление причин неуспеваемости детей, трудностей адаптации, обусловленными ограниченными возможностями, и оказание помощи этим детям в преодолении трудностей освоения школьной программы по русскому языку.

-Коррекционно-развивающие задачи направлены на формирование внимания, восприятия, эмоционально-волевой сферы, памяти, речи, мелкой моторики, умения следовать инструкции, планировать и контролировать свою деятельность, осуществлять самоконтроль и самооценку.

-Образовательные задачи направлены на оказание помощи в усвоении программного материала, формирование прочных орфографических и пунктуационных умений и навыков, уточнение и

обогащение словарного запаса, развитие языковой коммуникации, связной устной и письменной речи, умения работать с учебной и справочной литературой.

-Воспитательные задачи направлены на привитие интереса и любви к родному русскому языку, воспитание трудолюбия, прилежания, умения доводить начатое до конца [3,4].

Для достижения целей и решения задач по преодолению трудностей в освоении образовательной программы по русскому языку обучающимися в ЦДиК применяется метод дифференцированного подхода.

«Дифференциация» (от латинского *differentia* – различие) означает расчленение, разделение, расслоение целого на части, формы, ступени.

Большинство специалистов под дифференциацией понимают такую форму организации обучения, при которой происходит учет типологических индивидуально-психологических особенностей обучающихся и особая взаимосвязь педагога и обучающегося. Высказывание исследователей сущности понятия «дифференцированный подход»:

Бутузов И.Д.: «Основной смысл дифференцированного подхода заключается в том, чтобы, зная и учитывая индивидуальные различия в обучении учащихся, определить для каждого из них наиболее рациональный характер работы на уроке».

Кирсанов А.А.: «Особый подход учителя к различным группам учеников, заключающийся в организации учебной работы, различной по содержанию, объёму, сложности методам, приёмам».

Рабунский Е.С.: «Дифференцированный подход – приспособление форм и методов работы к индивидуальным особенностям учащихся».

Дифференцированный подход определяется педагогической интуицией педагога в связи с реализацией принципа индивидуализации обучения, он является конкретным показателем его педагогического мастерства [1]. Основная задача дифференцированного подхода в обучении – вовлечь в работу каждого обучающегося в группе, помочь «более слабому», развивать способности «более сильному», научить ребенка учиться, активизировать его деятельность на занятии, развивать интерес к

процессу получения знаний, предмету, родному языку, а, следовательно, повышать грамотность, преодолевать трудности в изучении русского языка.

В настоящее время коррекционно-развивающие занятия по русскому языку в ТСП «Северо-Восток» и «На Королева» посещают 113 человек, с разными возможностями и разной возрастной категории от 8 до 16 лет. Из них – обучающихся в начальной школе – 57 человек, в средней и старшей школе – 56; дети-инвалиды с несложной структурой дефекта – 6 человек; с педагогической запущенностью – 61 человек; имеющие незначительные нарушения в задержке речевого и психического развития – 58 человек; с поведенческими особенностями – 5 человек, дети-инофоны – 7 человек.

В условиях ЦДиК «Участие» коррекционно-развивающие занятия по русскому языку проводятся в группах от 3 человек. В группу объединяются дети, как правило, одного возраста, но отличающиеся друг от друга по типологическим особенностям высшей нервной деятельности, способностям, возможностям здоровья. Далее дифференцированный подход осуществляется на индивидуальном уровне. Условно обучающихся в группе можно разделить по уровню знаний, сформированности умений и навыков, способам познавательной деятельности на две группы:

1-я группа – обучающиеся со средними учебными возможностями. При работе с детьми этой группы особое внимание необходимо уделять развитию их познавательной активности, самостоятельности, участию в решении проблемных ситуациях (с помощью педагога);

2-я группа – обучающиеся с пониженной и низкой успеваемостью. Дети этой группы требуют от педагога больших усилий, терпения, тактичности. Учитывая особенности памяти, неустойчивого внимания этих детей, необходимо возвращаться к изученному правилу ни одно занятие, систематически повторять. Успехи таких детей чрезвычайно медленны. Педагогу необходимо управлять их учебной деятельностью, поддерживать внимание при объяснении, замедлять темп при изучении трудного, применять разнообразные и эффективные средства обучения.

Дифференцированный подход осуществляется на разных этапах коррекционно-развивающего занятия, на разных этапах усвоения знаний:

I этап – проверка домашнего задания. Дети выполняют домашнее задание в меру своих возможностей и способностей. Проверая домашнее задание, педагог указывает на ошибки. Дети устраняют ошибки с применением памяток, проговаривания правил, алгоритмов, рассуждая, доказывая вслух. Обязательно оценивается работа каждого с учетом возможностей и приложенных усилий.

II этап – каллиграфическая минутка. Так как у большинства обучающихся навык каллиграфического письма не сформирован, предусмотрена минутка чистописания. Те дети, у которых письмо в основном сформировано, выполняют индивидуальные задания в прописях самостоятельно. Для тех, у которых навык письма требует коррекции, педагог применяет индивидуальный подход, оценивает работу и усилия каждого.

III этап – изложение новых знаний. На этом этапе, во-первых, перед обучающимися ставится единая познавательная задача, к решению которой они идут путями, соответствующими их возможностям и способностям. Во-вторых, после первичного фронтального объяснения, объяснение проводится повторно развернуто, дозировано, доступно. Задаются дополнительные вопросы невнимательным и рассеянными. Использование разнообразных средств обучения: запись на доске, наглядные таблицы, памятки, графические обозначения, тренажеры, ИКТ, медиаиллюстрации, презентации, учебная и справочная литература - способствует лучшему пониманию и усвоению изучаемого материала. На этом этапе очевидна ограниченная возможность применения дифференцированного подхода (невозможность учесть пробелы в знаниях в любой момент объяснения, не всегда можно зафиксировать тот момент, в который ребенок отвлекся, что-то упустил).

IV этап – закрепление и применение знаний. На этом этапе основой дифференцированного подхода является организация самостоятельной деятельности. Здесь более всего содержится возможностей для учета особенностей обучающегося. Не каждый сразу может применить изученное правило, алгоритм.

Дифференцированные задания готовятся педагогом заранее, они должны быть понятны и доступны ребенку. Вот наиболее типичные приемы и виды дифференцированных заданий, используемых на этапе закрепления изученного материала:

- подготовка 2-3 вариантов заданий, упражнений (ребенок сам выбирает вариант или получает его от педагога),
- использование дидактических раздаточных карточек, распечаток с различными по трудности и характеру заданиями,
- использование ИКТ, CD-дисков «Виртуальная школа Кирилла и Мефодия по русскому языку» и другое.

V этап – проверка и оценка знаний и умений. Здесь важно четко выяснить, на каком уровне усвоен каждым обучающимся в группе один и то же материал, правило, алгоритм. При оценивании учитываются усилия и возможности каждого.

Дифференцированный подход педагог обязательно использует при подборе домашнего задания. Домашнее задание, порой, ребенок выбирает себе сам: более слабый меньшее по объему и сложности, без дополнительных заданий, посильное для себя, более сильный делает более сложные задания, что поднимает его на ступеньку выше.

Изучив интересы обучающегося, зная его способности и возможности, подобрав ключик к каждому, можно помочь ему найти свою учебную траекторию, повысить мотивацию, интерес к учебной деятельности, преодолеть имеющиеся трудности. Очевидно, что при использовании дифференцированного подхода на коррекционно-развивающих занятиях дети становятся более активными, самостоятельными, проблемные ситуации постепенно уходят, повышается динамика, улучшается успеваемость. В эпоху информационных технологий детям, имеющим разные возможности, преодолевать трудности в освоении программы по русскому языку становится доступно и интересно.

Реализация метода дифференцированного подхода в процессе инклюзивного образования обеспечивает новые, наиболее рациональные пути педагогического воздействия, усиление роли коррекционной работы.

Литература

1. *Бутузов, И.Т.* «Дифференцированное обучение – важнейшее дидактическое средство эффективного обучения школьников». – М.: 2000.
2. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010.
3. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5-9 классы: проект. – 3-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 112 с. – (Стандарты второго поколения).
4. *Шевченко, С.Г., Тригер Р.Д.* Программа коррекционно-развивающего обучения в начальной школе. – М.: Школьная пресса, 2005.

Обучение пространственным представлениям и ориентировке в пространстве детей с нарушением зрения в сочетании с ЗПР

Епанчинцева И.В., Сазонова Е.М.

учителя-дефектологи ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

Специальным образом организованная, целенаправленная и систематическая коррекционно-педагогическая работа в рамках нашего Центра диагностики и консультирования должна помочь детям с ограниченными возможностями здоровья приблизиться в своих возможностях к нормально развивающимся сверстникам. Проводимая при поступлении в Центр первичная диагностика позволяет получить представление об уровне познавательной деятельности ребенка, трудностях и потенциальных возможностях.

При ЗПР имеет место неравномерность формирования различных психических функций, типичным является сочетание, как повреждения, так и недоразвития отдельных психических функций с сохранными. При этом глубина повреждений и/или степень незрелости может быть также различной. Зрительные нарушения в сочетании с ЗПР приводят к особенностям развития психических процессов ребенка, т.к. снижение качества зрительных ощущений влечет за собой понижение скорости и точности зрительного восприятия, особенности формирования представлений, развития

аналитико-синтетической деятельности, мнемических процессов, внимания, активного воображения, речи детей. Наличие и взаимодействие вышеперечисленных факторов существенно снижают возможности детей в накоплении чувственного и практического опыта, являющегося основой для формирования полноценных пространственных представлений, навыков ориентировки в пространстве.

Актуальность проблемы формирования у дошкольников пространственных представлений и ориентировки в пространстве в плане общего развития и подготовки к обучению в школе показана в исследованиях Венгера Л.А., Головиной Т.Н., Запорожца А.В., Минаевой Н.Г., Подколзиной Е.Н., Ремезовой Л.А. и др. В своих исследованиях Е. Н. Подколзина [3, с.12] подчеркивает, что дети с нарушениями зрения спонтанно не овладевают предметно-практическими и словесными действиями при ориентировке пространственных признаков. Детей с нарушениями зрения необходимо целенаправленно обучать предметно-практическим действиям в пространстве, словесным обозначениям осваиваемых пространственных признаков, получению информации об окружающем пространстве с использованием всех анализаторов. Большое значение, как отмечает Подколзина Е.Н. [3, с.12], придается включению речи детей. На основе полисенсорного восприятия пространства, закрепленного в слове, у дошкольников создается обобщенный образ пространства. Это необходимо для осмысления информации, получаемой с помощью зрения, анализа её и сознательного использования в различных видах деятельности.

В статье приводятся дидактические игры и упражнения по обучению пространственным представлениям и ориентировке в пространстве для детей 5-6 лет. Для обучения детей с нарушением зрения в сочетании с ЗПР ориентировке в пространстве путем различных игр и упражнений нужны специальные условия:

- обеспечение повышенного уровня освещенности помещения в соответствии с действующими нормативами (не менее 500 люкс);
- применение игрового и дидактического материалов, отвечающих определенным требованиям, обусловленным своеобразием зрительного восприятия слабовидящих дошкольников: игрушки должны быть крупными, яркими, передающими

характерные признаки реальных предметов; картинки и схемы с четким контуром изображений, без лишних деталей, доступные восприятию детей;

- выявление и учет педагогом имеющихся у детей навыков ориентировки и представлений о пространстве, на основе которых могут быть выполнены данные им задания [3, с. 85].

Первое направление работы: обобщение знаний о пространственном расположении частей своего тела, в ориентировке в окружающем пространстве «от себя». Обучение представлениям о схеме собственного тела проводилось по методике Подколзиной Е.Н. в процессе:

- зрительно-осязательного обследования ребенком своего тела;
- рассматривания ребенком себя в зеркале (нахождение и называние частей своего тела);
- соотнесения ребенком частей своего тела с частями тела взрослого, стоящего напротив;
- зрительно-осязательного обследования куклы, выделения и названия парно-противоположных частей ее тела;
- складывания разрезных картинок с изображением сказочного героя, человека [3, с. 49].

Дошкольникам предлагалась игра по методике Нагаевой Т.Н. раздавали детям листы бумаги с нарисованным кругом. Задание: дорисовать лицо. Детей спрашивали, что и где они нарисовали. Что это? Рот выше, чем нос или ниже? Подбородок выше, чем нос? И т.д. Какое выражение лица получилось у человечка? Почему ребенок думает, что его человечек веселый? (Можно догадаться по глазам, бровям, губам). Игра «зеркало эмоций». Предлагали показать эмоциональное состояние, изображенное на рисунке и объяснить его [2, с.11].

Большое внимание по рекомендациям Подколзиной Е.Н. необходимо уделять обучению детей усвоению понятий «ближе - дальше». Дети упражнялись в зрительной оценке расстояний в определении удаленности предметов «от себя» в играх и упражнениях: «Какая игрушка дальше, какая ближе?», «Где стоит игрушка?», «Кто из детей стоит близко, а кто далеко?». Педагог предлагал пройти ребенку до игрушки и сосчитать, сколько шагов он сделал [3, с.53].

Важно подвести дошкольников к пониманию того, что лист бумаги – это ограниченное пространство, имеющее свои основные (верх-низ, право-лево) и промежуточные направления (справа вверху, левый нижний угол, в середине вверху и т.п.), и формирование у детей навыков свободного ориентирования в этих направлениях.

Развитие представлений о направлениях у дошкольников с нарушением зрения в сочетании с ЗПР происходит по общей с нормально развивающимися детьми схеме. Лучше у таких детей сформированы представления о направлениях «верх – низ». В исследованиях Подколзиной Е.Н. [3, с.50] и Дружининой Л.И. [1,с.4] отмечено, что по уровню развития представлений о направлениях «справа-слева» дошкольники данной категории отстают от нормально видящих сверстников и практически не могут ориентироваться в промежуточных направлениях, не только на практическом, но и на словесном уровне. Во многом это связано с отсутствием у детей четких дифференцировок правой и левой рук.

Освоение пространственных направлений возможно только при их адекватном словесном обозначении. Поэтому на занятиях большое внимание уделялось словесному обозначению детьми направлений «право – лево» своего тела и листа бумаги. Детей учили ориентироваться в основных направлениях на поверхности листа бумаги при опоре на схему собственного тела; при этом акцент делался на направления «справа-слева».

Детям показывали образец, созданный из геометрических деталей разного цвета: дом – из квадратов, треугольников, прямоугольников; солнышко – из круга и прямоугольников; дерево – из овала и прямоугольников; елочка – из треугольников, речка из овалов и прямоугольников; облака – из овалов и т.д. Дошкольники должны были правильно разместить конструкции в определенном месте листа в соответствии с образцом. Все объекты располагались по разным направлениям. Направления анализировались и словесно обозначались. Были организованы следующие игры:

Игра 1. «Что изменилось?». На столе расставлялась посуда. Надо было назвать посуду, запомнить местоположение. Ребенок закрывал глаза, а педагог менял расположение какого-либо предмета посуды. Необходимо было найти изменения и поставить объекты на свои места. *Игра 2.* Диктант: педагог проговаривал расположение

объектов, а ребенок, опираясь на словесное обозначение, размещал на листе фигуры, обозначающие предмет посуды. Затем составленная и исходная композиции сравнивались, находились и исправлялись допущенные ошибки. Затем роль диктующего брал на себя дошкольник. Образец находился перед ребенком. Ребенок мог убедиться в собственной ошибке: если он неверно обозначал направление размещения какого-либо объекта – педагог располагал фигуру в другом месте. В таких случаях дети самостоятельно исправляли ошибку. *Игра 3.* Делали два образца картин из геометрических фигур, которые отличались расположением одной или нескольких фигур. Дети должны были выделить и обозначить направления отличающихся фигур. *4. Игра «Рыбалка»:* Парные детали (круг, треугольник, квадрат, овал, ромб) располагались на листе бумаги справа и слева. Около каждой геометрической фигуры размещались ярко окрашенные рыбки, тоже по парам – одна из пары имела подклеенную с изнанки металлическую деталь, а вторая – нет. Педагог демонстрировал ребенку, как «ловить» рыбок с помощью «удочки» - магнита. Затем просил: «Поймай рыбку у детали с треугольником, которая справа». При этом указывалось, что если ребенок неправильно определит указанное направление, то рыбка не будет ловиться. В ходе этой игры развивалась также зрительно-двигательная координация и острота зрения, так как необходимо было точно совместить относительно небольшой магнит с изображением рыбки.

- игра типа «поиска» спрятанных предметов;
- игры на перемещение объектов по плоскости в соответствии с указанным направлением;
- словесные и зрительные диктанты;
- упражнения в самостоятельном обозначении направлений пространства на микроплоскости.

Затем начиналась работа над промежуточными направлениями - «слева внизу», «в правом верхнем углу» и т.д. Дошкольникам объясняли, что в обозначении промежуточных направлений одинаково значимы обе части характеристики, например, игра «Маша и медведь»: Маша должна провести медведя к домику бабушки и дедушки по двухкомпонентной характеристике, иначе медведь

заблудится. Необходимо, чтобы дети сопровождали свои действия речью.

В дальнейшем работа шла по развитию пространственных отношений между объектами на листе и в пространстве. Для этого необходимо было научить детей понимать отражающие эти отношения логико-грамматические конструкции с предлогами и наречиями (под, над, перед, за, слева от, справа внизу от, около, между, сбоку, и др.) и употреблять их в собственной речи.

Для развития представлений о пространственных отношениях объектов дети должны были выделять, устанавливать и словесно обозначать пространственные отношения между объектами и их частями. Обучение пространственным отношениям происходило постепенно. Например, работая над представлением об отношении «над», организовали конструирование домиков. Анализируя образец, дети выделяли его основные части и пространственные отношения: «Треугольник располагается над квадратом».

Конструкции постепенно усложнялись. Например, занятие по изучению отношения «между». Анализировали конструкцию поезда по расчлененному графическому образцу.

Дошкольник выделял части поезда: паровоз, вагоны, колеса, трубу паровоза, окно в кабине машиниста, сцепления вагонов.

Такой же анализ проводился по игрушечному поезду. Педагог обращал внимание на пространственное расположение этих частей относительно друг друга. Устанавливалось, что паровоз находится спереди, за ним – вагоны, они расположены друг за другом, колеса расположены снизу, труба – на паровозе сверху. Обращалось внимание, что сцепления находятся между вагонами. Сами вагоны были разного цвета, что также позволило обратить внимание на расположение каждого из них: зеленый вагон располагался между паровозом и красным вагоном, красный – между зеленым и синим.

Термин «между» устанавливался трудно. Дети часто заменяли его другим, близким по значению – в середине.

Для закрепления представлений дошкольников о пространственных отношениях использовались упражнения: «Положи в середину листа треугольник; слева от неё – круг. Под круг – квадрат, а слева от него – ромб. Под ромб положи круг, слева от него – треугольник. В какую сторону мы выложили орнамент? Верно, в

левую. А теперь тебе нужно продолжить такой же орнамент, но в противоположную сторону». Это было трудно для детей данной категории. Упражнение «Найди одинаковые коврики». Детям предлагалось по 3—4 карточки, среди которых две с одинаковым расположением геометрических фигур. Необходимо найти два одинаковых коврика (на которых все фигуры расположены одинаково). При затруднении ребенок вместе с педагогом анализировал взаимоположение фигур на карточках. Упражнение «Симметричные постройки из плоских деталей». Детям предъявлялся образец конструкции из деталей (геометрические фигуры: квадрат, прямоугольник, круг, треугольник) и просьба симметрично дополнить объект. Затем дети описывали пространственные отношения между фигурами, а педагог выкладывал этот орнамент. Затем варианты сравнивались, анализировались и исправлялись ошибки.

Следующим этапом обучения являлось формирование у детей умений создавать простейшие модели пространственных отношений между игрушками, предметами и их заместителями. Педагог проводил занятия по методике Нагаевой Т.Н. [2, с.22], на которых учит обследовать пространство, которое им предстоит моделировать. *Дидактическая игра:* Кукла купила себе мебель. Она переезжает на новую квартиру. Сначала дети рассматривали и обследовали макет кукольной комнаты и предметы кукольной мебели. Затем предметы размещались детьми на макете. Педагог давал представление о том, что вместо предметов мебели можно использовать детали строительного материала. Дети выбирали, какой деталью можно заменить предмет мебели. Соотносили их форму с формой детали. Потом составляли на фланелеграфе схему комнаты с помощью геометрических фигур.

Наибольшие затруднения у детей возникали при ориентировке в пространственных отношениях, обозначаемых несколькими пространственными терминами (справа вверху от, слева внизу под, в середине над и т.п.) и в словесном обозначении этих отношений. Постепенно дети стали успешнее ориентироваться в подобных отношениях.

В результате обучения: - пространственные представления дошкольников стали более осмысленными, обобщенными,

подвижными, что дало детям возможность в дальнейшем опираться на них при решении практических и умственных задач;

- дошкольники преодолели значительный разрыв между практическим и словесным уровнями ориентировки. В речи стали отражаться пространственные признаки объектов, их местоположение, направления пространства и перемещения в нем объектов, и пространственные отношения. Пространственная терминология оказалась наполнена конкретным содержанием, приобрела регулирующую функцию.

Литература.

1. *Дружинина, Л.А.* Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения. Методические рекомендации / [сост. Дружинина Л. А. и др.; науч. ред. Дружинина Л. А.] - Челябинск: АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008.

2. *Нагаева, Т.И.* «Нарушение зрения у дошкольников. Развитие пространственной ориентировки». - Ростов -на- Дону: Феникс, 2010.

3. *Подколзина, Е.Н.* Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения. Методическое пособие. – М.:ЛИНКА – ПРЕСС. 2009.

Театральная деятельность как фактор интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс

Идрисов Н.А.,

педагог дополнительного образования, актер и режиссер

ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

Федеральный государственный стандарт направлен на создание оптимальных условий для развития обучающихся в современных условиях, реализации права ребенка на доступное, качественное образование. В ФГОС к основной общеобразовательной программе определены обязательные образовательные области и основные задачи образовательных областей. *Изменения такого рода предполагают изменение подходов к организации воспитательно-*

образовательного процесса: в данном случае не через систему занятий, а через другие, адекватные формы образовательной работы с детьми. Активный поиск этих подходов стимулирует профессиональное творчество педагогических коллективов образовательных организаций, успех которого обуславливается системным подходом к решению поставленных задач.

Эти причины и условия во многом определили актуальность и востребованность программы по музыкально-театрализованной деятельности. Была составлена рабочая программа педагогами по театральной деятельности ЦДиК «Участие», в которой как раз осуществлена попытка интеграции таких образовательных областей, как «Музыка», «Познание», «Коммуникация» и «Социализация».

В душе каждого ребенка таится желание свободной театральной игры, в которой он воспроизводит знакомые литературные сюжеты. Именно это активизирует его мышление, тренирует память и образное восприятие, развивает воображение и фантазию, совершенствует речь. Те, кто хоть раз общался с ребенком с ограниченными возможностями, знают, как трудно найти путь к его сердцу. Все мы рождаемся с разными способностями, но это не значит, что шансов быть счастливыми у детей с ОВЗ, меньше, чем у других.

Театрализованная деятельность является эффективным средством для социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, а так же, развития у них коммуникативных навыков. Участвуя в театрализованных постановках, музыкальных спектаклях и играх-драматизациях, «особые» дети быстрее адаптируются. Положительные изменения проявляются у них как в личностном, так и психическом развитии. Способность к вступлению во взаимодействие с другими детьми и взрослыми у этих детей значительно выше и формируется гораздо быстрее, чем у детей, которые не участвовали в театрализованной деятельности. Для успешной социализации «особым» детям необходимо развивать: эмоциональную сферу; речь; навыки общения. Вовремя начатая и грамотно построенная коррекционно-педагогическая работа позволяет скорректировать уже имеющиеся нарушения и значительно снизить степень социальной недостаточности.

Театральная деятельность выступает как одно из наиболее ярких средств социализации и реабилитации детей с ОВЗ, потому что отражает мир социальных отношений и помогает ребенку преодолеть неуверенность, скованность. Театрализованная деятельность создает пространство свободы, творческого самовыражения, сотворения своего образа самыми доступными для ребенка способами – движением, мимикой, жестом, интонацией. Участвуя в театрализованных постановках, ребенок обогащается эмоционально, переживает состояние своих персонажей, «впитывает» их мысли, способы поведения и разрешения возникающих проблем.

Существенную роль в *развитии эмоциональной сферы* на коррекционных занятиях играют специальные игры, упражнения, этюды. Ведущая деятельность детей - игровая. У детей с ОВЗ она часто носит процессуальный характер, игровые действия сопровождаются примитивной речью, не имеющей эмоциональной окраски. Даже обученные дети часто демонстрируют стереотипную игру, отражающую деятельность людей, а не их взаимоотношения, эмоциональное состояние. Это вызвано не только биологическими факторами, но и недостаточным жизненным опытом, низкой познавательной активностью, отсутствием творческого воображения, нарушением речи и эмоционально-волевой сферы.

Для преодоления данных проблем и достижения наилучших результатов в обучении и воспитании детей мы решили уделить особое внимание театрализации сказок. В сказках персонажи делятся на положительных и отрицательных героев. Поступки и взаимоотношения построены таким образом, что ребенок может легко определить их характер, эмоциональное состояние: например, Лиса - хитрая, волк - злой. Сказки служат для детей первым уроком нравственности и морали, по которым живут люди. В них добро всегда побеждает зло. Это настраивает ребенка на оптимистическое восприятие жизни, формирует положительные черты характера и навыки общественного поведения.

Прежде чем мы приступили к театральной деятельности, были изучены различные методические рекомендации по организации и проведению театрализованных игр. Мы учитывали возрастные и психомоторные особенности детей, т.к. на начальном этапе они обучаются распознавать эмоциональное состояние, настроение

окружающих по мимике, жестам, голосу, поведению, а также учатся отображать своё эмоциональное состояние речью, мимикой, жестами. Детей необходимо учить управлять своим эмоциональным состоянием, формировать у них адекватное поведение. Для этого подобраны различные театрализованные этюды и упражнения, игры и литературный материал, способствующий формированию эмоционально - волевой сферы.

Для развития двигательной активности и координированной моторики также создан комплекс гимнастических упражнений подвижных игр, разработаны упражнения для пальчиковой гимнастики.

Для коррекции речевого развития, помимо упражнений на развитие фонематического слуха, артикуляционной гимнастики, способствующей формированию правильного звукоподражания, подбираются игры и упражнения на развитие просодической стороны речи, ее интонационной выразительности; для преодоления нарушений слоговой структуры слов – скороговорки и другой речевой материал. Работа по развитию связной речи и расширению активного словаря основывается на описательных историях, рассказах по картинкам, пересказ знакомого текста или события. Для развития творческого воображения и активизации речевой деятельности используются рассказы, и сказки без начала и конца, с незавершенным действием, с отсутствующим действующим лицом.

Одновременно необходимо уделить большое внимание созданию условий: отвести место для расположения самостоятельной художественно-речевой деятельности, подобрать игрушки по сюжетам сказок, музыкальные инструменты, приобрести и изготовить маски, шапочки, костюмы и другие атрибуты.

По мере достижения положительных результатов в речевом и психоэмоциональном развитии через театрализованные игры можно переходить к театрализации сказки. Для этого сначала следует отобрать из программного материала произведение, доступное восприятию детей. В предварительной работе для лучшего усвоения содержания и понимания смысла рекомендуется использовать поговорки, загадки, а также, иллюстрации, книжки с разными вариантами сказок, игрушки, видео- и аудиоматериалы.

Для развития эмоционально - волевой сферы, двигательной активности, воображения, временного и пространственного ориентирования - подобрать этюды и упражнения. Дети знакомятся со сценарием на занятиях по развитию речи. Сравнивают его с содержанием сказки, обсуждают сюжет и дают нравственную характеристику персонажам. Одновременно идет работа над смысловым содержанием пословиц и поговорок, которые вошли в текст сценария. В речевой зоне выставляются игрушки, декорации для самостоятельного обыгрывания сказки. Дети знакомятся с разными вариантами сказки, а с помощью этюдов и упражнений учат достоверному изображению персонажей. После этого можно приступать к поэтапному обыгрыванию сценок из спектакля, постепенно заучивать текст. Для самоконтроля над мимикой и жестами желательно использовать зеркала. На занятиях должна проводиться работа над коррекцией всех сторон речевого развития.

На музыкальных занятиях разучиваются тексты песен и танцы. Инсценировка сказки очень увлекает детей. Они быстро запоминают слова всех персонажей, часто импровизируют самостоятельно, наряжаясь и обыгрывая ту или иную сценку. Речь детей становится более выразительной, грамотной. Они начинают использовать новые слова из сценария, причём в бытовых ситуациях, совпадающих и с их смысловым содержанием.

Полученный эмоциональный заряд от показа спектакля, приобретённая вера в свои силы повышают самооценку детей. Многие из них справляются со своими комплексами, учатся размышлять, анализировать свое поведение и поведение других людей, становятся внимательнее и терпимее друг к другу. Их игровая деятельность активизируется, приобретает творческий характер и эмоциональную насыщенность.

Через театрализованную деятельность происходит всестороннее развитие ребенка, значительно облегчается его социализация и адаптация к условиям жизни в обществе. Большинство детей, впоследствии, с легкостью вступают в контакт со здоровыми сверстниками и взрослыми.

Литература

1. **Брянцев, А.А.** Воспоминания. Статьи. Выступления. Дневники. Письма/ А.А. Брянцев. – М., 1979.

2. *Вечканова, И.Г.* Театрализованные игры в абилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / И.Г. Вечканова. – СПб., 2006.

3. *Горохова, Л., Макарова, Т.* Музыкальная и театрализованная деятельность в ДОУ/ Л.Горохова, Т.Макарова. – М.: Творческий центр «Сфера», 2005.

4. *Родари, Дж.* Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй / Дж. Родари – М., 1989.

5. *Станиславский, К.С.* Собр. соч.: в 8 т. – Т.1. Моя жизнь в искусстве; Т. 2. Работа актера над собой. Часть 1-я / К.С.Станиславский. – М.: Искусство,1954.

Коррекционно-развивающие занятия по учебным предметам как одна из форм коррекционной помощи младшим школьникам с ОВЗ

*Карнозова Н.Н., Лапинская О.Ф.,
педагоги дополнительного образования
ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва*

Возможность получения образования всеми детьми, независимо от ограничений возможностей их здоровья, закреплено в Законе «Об образовании в РФ». Равный доступ к образованию всех обучающихся с учетом их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обеспечивает инклюзивное образование [3]. Инклюзивное образование предполагает создание в образовательных учреждениях соответствующей социально-психологической и дидактической среды, учитывающей специальные образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и направлено на обеспечение их равных возможностей в получении качественного начального образования. Однако система общего образования в настоящее время не может удовлетворить в полном объеме особые образовательные потребности детей с ОВЗ в условиях школы, что ставит под угрозу реализацию права этих детей на получение адекватного их возможностям и потребностям образования.

Одним из направлений работы ГБОУ Центра диагностики и консультирования «Участие» является оказание коррекционной помощи обучающимся с ОВЗ, имеющим трудности в освоении школьной программы по русскому языку и математике. Дети указанной категории имеют ослабленное здоровье, недостаточный уровень развития школьно-значимых психических и психофизиологических функций, личностной и социальной зрелости. В процессе обучения этих детей характеризует низкий уровень работоспособности, повышенная утомляемость, стойкое отставание в развитии познавательной деятельности, незрелость эмоционально-волевой сферы, наличие остаточных явлений общего недоразвития речи [1, с.7].

Цель коррекционной программы по учебным предметам – оказание помощи в освоении школьной программы младшими школьниками с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей, формирование основ учебной деятельности, предусмотренных ФГОС НОО. Коррекционные занятия проходят в группе от 4 человек, что позволяет ребенку с ОВЗ взаимодействовать со сверстниками, чувствовать себя полноценным участником учебного процесса, реализовывать свои потребности в самовыражении, а также иметь возможность адекватно оценивать свои учебные достижения.

Эффективность коррекционных занятий на базе Центра обеспечивается максимальной индивидуализацией методических приемов и подходов, позволяющих каждому обучающемуся с ОВЗ справиться с имеющимися у него проблемами по освоению школьной программы. На начальном этапе коррекционной работы для выбора оптимальных видов требуемой помощи проводится всестороннее изучение индивидуальных особенностей ребенка. Разносторонняя информация позволяет нам ближе узнать социально-педагогическую ситуацию его развития, составить представление об особенностях личности ребенка, о сформированности учебных навыков, выявить его сильные и слабые стороны.

Перед педагогом коррекционных занятий стоит трудная, но, как показывает практика, вполне осуществимая задача: возродить у ребенка веру в свои познавательные возможности, поддержать или сформировать желание учиться. С первых же дней на занятиях

создается атмосфера эмоционального комфорта, формируется взаимоотношение в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого ребенка. Мы находим любой повод, чтобы поощрить ребенка, отметить любое его достижение, сочетаем доброе, внимательное отношение, с последовательной требовательностью.

Учитывая недостаточность основных мыслительных операций и памяти у данной категории обучающихся, а также замедление скорости приема и переработки сенсорной и речевой информации, мы стараемся в каждой изучаемой теме выделять главный базовый материал. Учебный материал даем предельно развернуто, небольшими дозами, в несколько замедленном темпе. Упражнения и задания мы подбираем так, чтобы они были доступны каждому обучающемуся как по темпу, так и по характеру деятельности. В этом состоит одно из проявлений дифференцированного подхода к обучению детей. Важно, чтобы каждый ребенок поверил в свои возможности, испытал успех. Именно успех становится сильнейшим мотивом, вызывающим желание учиться. С целью оптимизации усвоения знаний на каждом занятии мы используем графическое моделирование учебного материала, проводим работу с условно-графическими схемами. Использование этой технологии способствует осмысленному усвоению учебного материала, помогает представить абстрактный учебный материал в наглядном виде, позволяет вычленять главные, существенные признаки изучаемого, что является важным в обучении детей с ОВЗ.

Значительно облегчает процесс усвоения и применения полученных знаний и умений работа с алгоритмическими предписаниями, в которых даны план рассуждений и последовательность действий. Каждый ребенок имеет папку с памятками и опорными таблицами, с помощью которых они приобретают навык последовательного решения учебной задачи, учатся контролировать свою работу, устранять ошибки.

Для развития познавательной активности обучающихся на занятиях постоянно используются занимательные дидактические игры, игровые упражнения. Эти формы работы создают у детей положительный эмоциональный настрой, повышают интерес к учению. В дни школьных каникул проводятся викторины и занимательные часы, где каждый ребенок может проявить себя,

показать свои успехи в усвоении родного языка и математики. Эти мероприятия способствуют повышению уровня самооценки детей, способствуют преодолению комплекса неуспешности. Большое внимание на коррекционных занятиях уделяется развитию речевой активности детей. Постоянно создаются ситуации, стимулирующие активное речевое общение обучающихся как по поводу различных организационных моментов, так и по поводу производимых ими учебных действий. Все свои практические действия ребенок сопровождает речью, в которую постоянно вводятся термины нового языкового материала.

Эффективность обучения обеспечивается также систематическим повторением пройденного материала, необходимого как для закрепления и обобщения ранее изученного, так и для полноценного усвоения нового. Каждое занятие начинается с повторения изученного материала. Это может быть фронтальный опрос, вопросы самих обучающихся друг другу, разгадывание тематических кроссвордов и т.д. Систематическое повторение развивает и закрепляет навык осознанного применения изученного правила. Учитывая низкую работоспособность и быструю утомляемость детей с особыми образовательными потребностями, на занятиях используются оздоровительные моменты: пальчиковая гимнастика, физкультминутки, сочетание нагрузки с восстановлением, создается благоприятная морально-психологическая обстановка.

При стойкой неуспеваемости обучающихся достижение требуемых ФГОС НОО личностных, метапредметных и предметных результатов становится проблематичной. В связи с этим дети с особыми образовательными потребностями особенно нуждаются в коррекционно-развивающей работе, направленной на формирование универсальных учебных действий – личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных [4].

На коррекционных занятиях постоянно используются различные виды упражнений и заданий, позволяющие сформировать у обучающихся с ОВЗ следующие УУД:

- положительное отношение к школе, адекватная мотивация учебной деятельности, соблюдение общепринятых норм и правил поведения;

- способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать свои действия, осуществлять самоконтроль, самооценку, вносить необходимые коррективы, умение работать по правилу и образцу, точно выполнять словесную инструкцию;

- умение использовать знаково-символические средства, решать интеллектуальные и личностные задачи, осуществлять анализ и синтез объектов с выделением существенных и несущественных признаков, проводить сравнение, классификацию по заданным критериям; устанавливать причинно-следственные связи;

- умение организовывать и осуществлять сотрудничество со взрослыми и сверстниками, адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач, строить монологические высказывания, владеть диалогической формой речи.

Как показывает опыт, эффективный результат коррекционной работы может быть получен только при условии взаимосвязи и согласованности действий педагогов и родителей. Различные формы работы с родителями направлены на формирование их общепедагогической и коррекционно-развивающей компетентности. Они включают в себя: родительские собрания, беседы, индивидуальные и групповые консультации, открытые занятия, визуальные средства информации (информационный стенд; подборка текстовых консультаций). Многие родители становятся активными участниками коррекционного процесса, и в большинстве случаев имеющиеся у ребенка трудности преодолеваются силами самих родителей.

Коррекционно-развивающие занятия по русскому языку и математике способствуют формированию у обучающихся с ОВЗ позитивной, социально направленной учебной мотивации, повышению познавательной активности, освоению основ учебной деятельности, позволяющих успешно осваивать необходимый учебный материал. У большинства обучающихся, прошедших курс коррекции по учебным предметам на базе Центра диагностики и консультирования «Участие» была отмечена положительная динамика. Базовый уровень знаний начальной школы все обучающиеся усваивают удовлетворительно.

Таким образом, вовремя начатая и правильно организованная коррекционно-развивающая работа по преодолению трудностей

освоения школьной программы позволяет каждому ребенку с ОВЗ, обучаясь в общеобразовательной школе, получить адекватное их возможностям и потребностям образование.

Литература

1. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова. – М.: Просвещение, 2013. – (Стандарты второго поколения).

2. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина. — М.: МГППУ, 2012.

3. Российская Федерация. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012. – Ростов н/Д: Легион, 2013.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011.

Коррекционная работа по формированию собственно пространственных представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья

Киселева Л.В.,

учитель-дефектолог ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

Одним из важнейших навыков для каждого человека является умение ориентироваться в пространстве. Ориентирование в пространстве представляет собой процесс определения человеком своего местоположения и положения различных предметов и объектов в пространстве. Пространственные представления формируются на основе постоянно взаимодействующих зрительных, слуховых, осязательных, двигательных и кинестетических ощущений.

Задача формирования пространственных представлений – одна из наиболее важных задач дошкольного воспитания, так как именно

этот возраст является наиболее сензитивным в развитии ориентировки в пространстве. Развитие пространственных представлений является обязательным условием при обучении детей навыкам безопасного поведения на дороге. Поэтому очень важно, начиная с раннего возраста, вести целенаправленную работу по обучению детей ориентировке в пространстве.

В процессе направленного обучения, при систематических упражнениях в различных видах деятельности, направленных на обучение ориентированию, развитие ориентировки в пространстве осуществляется успешно.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что несформированность пространственной ориентировки является одной из причин, определяющих низкий уровень социальной адаптации ребенка.

Этапы обучения ориентировке в пространстве.

1. Ориентировка на собственном теле (с точкой отсчета «на себе» или «по схеме тела», по вертикальной оси: лево, право, верх, низ, середина).

2. Ориентировка в ближайшем окружении (с точкой отсчета «от себя», по горизонтальной оси: слева, справа, сверху, снизу; налево, направо, вверх, вниз; близко, далеко, ближе, дальше).

3. Ориентировка в пространстве с точкой отсчета «от себя» и «от предмета».

4. Ориентировка на листе бумаги (в тетради) – ориентировка в микропространстве.

5. Моделирование пространства (создание модели замкнутого пространства, например комнаты).

6. Ориентировка в пространстве с помощью схем пути (маршрутов) и простейших планов помещений.

Главная роль в формировании у дошкольников ориентироваться в пространственном окружении «по схеме тела» отводится различению правой и левой руки. Это необходимо детям уже с первых дней обучения в школе на уроках письма, математики, рисования, физкультуры. Различение направлений движения помогает ориентироваться в пространстве листа и страницах книги.

Обучение ориентированию на собственном теле проводится в следующей последовательности:

- обучение детей зрительно-осязательному обследованию своего тела с выделением функциональной значимости каждой части тела; рассматривание себя в зеркале;
- обучение нахождению и называнию частей своего тела;
- обучение соотносению частей своего тела с телом других людей;
- обучение зрительно-осязательному обследованию куклы, выделению и называнию частей куклы;
- обучение соотносению направлений своего тела с телом куклы.

Рекомендации по обучению детей ориентировке на собственном теле.

В начале коррекционной работы необходимо упражнять детей в различении рук по названию (правая и левая) в процессе производимых действий. Например, обращаясь к ребенку, спросить, касаясь его руки (правой или левой):

- Что у тебя в правой руке? – Ложка. - Где твоя левая рука? – Вот она.

- Что у тебя в левой руке? – Хлеб.

Позже уже можно спросить: «А в какой руке у тебя карандаш (ложка)»?

Много положительных эмоций вызывает игра «В такой руке?», где ребенок прячет за спиной игрушку, а взрослый угадывает, в какой руке она спрятана. Взрослый, касаясь руки, спрашивает: «Игрушка в правой (левой) руке?». Позже взрослый уже может спросить: «В какой руке у тебя игрушка?» Ребенок показывает руку и называет ее.

Иногда взрослый намеренно ошибается, добиваясь, чтобы ребенок исправил ошибку.

Упражнения можно использовать в разные режимные моменты: умывание, одевание, зарядка, прием пищи. Во время рисования и приема пищи, дети выполняют действия, наиболее характерные для каждой руки. Это облегчает их распознавание.

Примеры игровых упражнений, направленных на развитие ориентировки на собственном теле

«Где твои руки?»

Задание: ребенок прячет руки за спину. Взрослый сначала отгадывает, где правая рука у ребенка, где левая, а затем ребенок показывает свои руки и называет их.

«Где шарик?»

Задание: ребенок прячет мячик в ладошку. Взрослый отгадывает, в какой руке у ребенка мячик. Затем предлагает ребенку поочередно показать правую и левую руки, назвать их, сказать, в какой руке был спрятан мячик.

«Возьми флажок»

Задание: взрослый предлагает ребенку вспомнить, какая рука правая, какая левая. Взять в правую руку флажок, поднять вверх, помахать флажком, переложить флажок в левую руку, поднять руку вверх, помахать флажком.

Вариант игры. В правой руке синий флажок, в левой руке желтый флажок. Взрослый спрашивает, в какой руке синий флажок, в какой желтый. Затем малыш перекладывает флажки из одной руки в другую. Взрослый спрашивает, в какой руке синий флажок, в какой желтый.

«Какой рукой дальше?»

Задание: прокатить или бросить мяч как можно дальше, сначала правой рукой, потом левой.

Следующие игровые упражнения можно выполнять по время прогулки, утренней зарядки, спокойных игр дома:

- *«Возьми игрушку в правую (левую) руку»;*
- *«Топни правой (левой) ногой»;*
- *«Помаши нам правой (левой) рукой»;*
- *«Положи носовой платок в правый (левый) карман»;*
- *«Покажи флажком направо, налево» и т.д.*

Для детей используется метод зеркального отображения, то есть, если взрослый стоит напротив ребенка, то его правая рука для ребенка будет левой и наоборот. Можно использовать специальные повязки, которые надевают ребенку на запястье правой руки, чтобы ему легче было ориентироваться. Важно в процессе работы по обучению ориентированию в пространстве научить детей действовать сначала по подражанию, затем по образцу, и далее по словесной инструкции.

У детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдается низкая сформированность кинестетического восприятия, может наблюдаться моторная неловкость, нарушение координации движений обеих рук, снижение двигательной памяти и двигательной активности, что может привести к трудностям при обучении ориентированию в пространстве. Особое место в работе с детьми с особыми образовательными потребностями должны занимать игры и упражнения, направленные на формирование ощущений собственного тела, осязания, зрительно-двигательной координации, что будет способствовать более быстрому усвоению пространственной терминологии.

Примеры игр, направленных на развитие ощущений собственного тела и осязания

«Прятки»

Взрослый говорит детям: «Давайте поиграем в прятки, но не в обычные, а будем прятать части нашего тела. Но нужно прятать так, чтобы никто их не увидел. Сначала спрячьте глазки, ротик, носик, колени, все пальцы, зубки, ножки, волосы. А теперь лягте на спинку, поднимите вверх руку, ступню, коленку, локоть, ногу, голову. А сейчас будем учиться поднимать по две части одновременно. Поднимите руки, большие пальцы обеих рук, локти. И наконец, самое сложное, поднимите ступню и ладошку, коленку и голову, локоть и ногу, большой палец на руке и большой палец на ноге».

«Волшебный мешочек»

Взрослый говорит детям: «Подержите в руках эти небольшие игрушки, которые я для вас приготовил (это может быть все что угодно, желательно сделанное из различных материалов и разное на ощупь), пощупайте их как следует, запомните, какие они. Теперь я их спрячу в этот маленький непрозрачный мешочек. Вам нужно будет опустить руку в мешок и, не подсматривая, угадать на ощупь, какой предмет вы вытаскиваете». На начальных этапах нужно оставлять на столе такие же предметы, что и в мешочке.

«Перышко»

В этой игре понадобится легкое перышко.

Взрослый, обращаясь к ребенку, говорит: «Посмотри, какое перышко. Давай я пощекочу тебе им ладошку. А теперь закрывай

глазки, я буду касаться этим перышком любых частей твоего тела. Тебе нужно будет пальчиком показать, где перышко коснулось тебя».

«Ласковая спинка»

Взрослый кладет ребенка на животик. Если позволяет окружающая обстановка, оголяете ему спинку и говорите: «Сейчас я попробую на твоей спинке нарисовать рисунок, а ты угадаешь, что это».

Чем младше ребенок, тем проще должны быть рисунки: дорожка, точка, простейшие геометрические фигуры – круг, треугольник, квадрат. Если у ребенка это вызовет трудности, нарисуйте то же изображение у него на ладошке, и чтобы малыш обязательно это видел.

Примеры упражнений, направленных на развитие зрительно-двигательной координации

- Срисовывание геометрических фигур и узоров разной сложности.
 - Вырезание по контуру фигур из бумаги.
 - Раскрашивание, штриховка, обведение рисунков по контуру, соединение по точкам, рисование по трафарету, рисунки вслепую, дорисовывание картинок, графические диктанты.
 - Различные виды изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация).
 - Конструирование, работа с мозаикой.
 - Выкладывание фигур из счетных палочек.
 - Пальчиковая гимнастика.
 - Упражнения на развитие координации слова с движением.

Приведенные выше игры: на развитие общей чувствительности, осязания, зрительно-моторной координации, будут способствовать более четкому усвоению пространственного положения собственного тела у детей.

Наиболее частые ошибки, которые допускают взрослые в процессе обучения ориентировке в пространстве:

- вместо наименования рук (правая, левая), говорят «эта рука»;
- обозначение правой и левой руки происходит в отрыве от действия;

- взрослые в качестве критерия предлагают какие-либо ориентиры, например: «Правая рука та, что ближе к окну, а левая ближе к стене». Этого делать нельзя!

Формирование собственно пространственных представлений будет способствовать:

- освоению ребенком правильного использования и понимания предлогов, сложных речевых конструкций;
- формированию навыков словообразования, расширению словарного запаса;
- формированию ориентации во временных представлениях;
- профилактике трудностей овладения числовым рядом;
- осуществляется коррекция ошибок опико-пространственного типа, слитного написания предлогов в письменной речи;
- в результате коррекционной или развивающей работы у детей растет умение работать со схемами и планами;
- в целом дети овладевают навыками самостоятельной творческой работы.

Закрепление схемы тела осуществляется более успешно, если словесное обозначение частей тела сопровождается двигательными действиями ребёнка, так как двигательные акты подкрепляют словесные обозначения, способствуют быстрому их запоминанию.

Литература

1. **Подколзина, Е.Н.** Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения. Методическое пособие. – М.: Линка-пресс, 2009. – 176 с.

2. **Семаго, Н.Я.** Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2007. – 112 с.

3. Электронные ресурсы: <http://www.childpsy.ru> (дата обращения 29.01.15).

4. Электронные ресурсы: <http://www.maam.ru> (дата обращения 30.01.15).

5. Электронные ресурсы: <http://www.michutka.3dn.ru> (дата обращения 31.01.15).

Практика помощи детям с нарушением развития: проблемы, достижения, перспективы

*Киселёва М.Ю.,
педагог-психолог ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва*

*«Лучший способ сделать детей хорошими - это сделать их счастливыми».
Оскар Уайльд*

Помощь, оказываемая детям, с особенностью в развитии и воспитывающим их родителям (семьям) в центре «Участие», осуществляется комплексным подходом. И мне, как педагогу–психологу осуществляющему сопровождение детей с особенностью в развитии и их семьям, даёт возможность эффективно оказывать помощь, увеличивая возможность динамики развития ребёнка, через вовлечения в процесс коррекции родителя, учитывая индивидуальные возможности ребёнка, и на данный момент компетентность родителя, предлагая им различные формы коррекционной поддержки. ***Это занятия с детьми дошкольного возраста «Детско-родительские» группы***, как первый этап вовлечения ребёнка и родителя в коррекционный процесс через игровую деятельность. Именно в это время происходит интенсивное созревание и развитие систем и функций организма. Всё это создаёт предпосылки для последующего становления личности ребёнка, появление познавательных психических процессов и овладения различными видами деятельности. Совместные занятия ребёнка и родителя со специалистом в группе, снижает тревожность ребёнка по отношению к новой, незнакомой ситуации, расширяет возможность проявления ребёнком ранее не использованных резервов. «Детско-родительская» группа помогает снизить гиперопеку со стороны родителя, при этом обучая друг друга (ребёнок - родитель, родитель-ребёнок, ребёнок-ребёнок). В группе решаются определённые задачи, такие как: обучение родителей взаимодействию со своим ребёнком; развитию коммуникативных навыков по средствам игровой деятельности, повышая родительскую компетентность в воспитании и обучении ребёнка, учитывая индивидуальные его особенности; формирование навыка адекватного конструктивного общения. Приведу

высказывание о занятии в «Детско - родительской» группы мамы М.: - «До занятий в группе я и ребёнок как две неопознанные планеты, каждая из которых вращалась непонятно и хаотично относительно друг друга! Курс групповых занятий «Детско - родительской группы» позволил обучиться и упорядочить свои знания относительно воспитания и обучения ребёнка, больше понимать своего ребёнка, взаимодействовать в игровых действиях, создать условия, при которых ребёнок по своим возможностям может общаться с другими детьми и взрослыми».

Индивидуальные коррекционно-развивающие занятия предоставляют ребёнку с особенностью в развитии, взаимодействия и расширения своих возможностей со специалистом, без сопровождения родителя, раскрывая ранее недоступные навыки.

На консультациях со специалистом (психологом), родители высказывают огромную тревогу по развитию и воспитанию детей с особенностью в развитии. Низкая информированность о дефекте своего ребёнка, отсутствие навыка грамотного взаимодействия со своим проблемным ребёнком, собственное бессилие, неумение справиться с травмирующей ситуацией, порождает и без того у тревожных родителей страх за своего ребёнка и его будущее, за себя и свою семью.

В помощь таким родителям создан клуб «КРОВ», где под руководством психолога, с успехом проводятся групповые занятия с родителями воспитывающих детей с различными нарушениями в развитии. Приходя на занятия, родители получают необходимые знания по широкому спектру вопросов. В рамках клуба ведущим специалистом (психологом) родительскую группу осуществляют следующие задачи:

*Гармонизация межличностных отношений между мамой и проблемным ребёнком, членами семьи и другими (посторонними) лицами.

*Коррекция неадекватных и эмоциональных реакций родителей, воспитывающих детей с особенностями в развитии.

*Оптимизация супружеских, внутрисемейных взаимоотношений.

Со слов родителей, дефицит общения, один из факторов приводящей к снижению энергетического и физического потенциала,

снижению самооценки, общему угнетённому состоянию самого родителя, что оказывает негативное влияние и на самого ребёнка и его воспитание и развитие в целом.

На занятиях, клуба «КРОВ» специалистом выстраиваются общение с родителями с похожими проблемами, таким образом, чтобы новые полученные знания на занятиях в группе и накопленный опыт каждого родителя, воспитывающего ребёнка с особенностями в развитии, был помощью в разрешении похожих проблем, а иногда и этапом для принятия более эффективного и инновационного решения, ранее не используемого родителем. На занятиях в группе родители учатся восстанавливать свои силы, повышают собственные ресурсы, самооценку, дискутировать на любые интересующие темы. Со слов мамы К.: «Раньше я бы охарактеризовала своё состояние, как дряхлая, разбитая, тонущая лодка! А после курса занятий в родительском клубе «КРОВ», с удивлением для себя могу констатировать, что характеристика на сегодняшний день моего состояния, могу с гордостью определить, как парусник, плывущий по волнам спокойного моря к неисследованному берегу, но с необычайно пышной и яркой своей природой!»

Одним из важных вопросов обсуждаемый родителями на занятиях клуба «КРОВ», возможность ребёнка с особенностями в развитии продолжить социализацию через возможность реализации образовательной потребности. Этот вопрос рассматривается и обсуждается родителями таких детей, на протяжении многих лет и находится в постоянном динамичном процессе.

Долгие годы система образования четко делила детей на обычных и инвалидов, которые практически не имели возможности получить образование и реализовать свои возможности, их не брали в учреждения, где обучаются нормальные дети. Несправедливость такой ситуации очевидна. Дети с особенностями в развитии должны иметь равные возможности с другими детьми. Возникла потребность во внедрении такой формы обучения, которая создаст им оптимальные условия обучения. Инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение дискриминации в образовании.

Инклюзивное образование (включающее)- это образование, при котором все дети, несмотря на свои физические, интеллектуальные и иные особенности, включены в общую систему образования и обучаются в общеобразовательных школах вместе со своими сверстниками. Инклюзивное образование является большой стратегией по созданию общества, принимающего всех и признаёт, что все дети могут учиться.

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми – инвалидами образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Реализация интегративного (инклюзивного) подхода выступает в качестве гуманистической альтернативы специальному образованию.

Беспокойство родителей вызывает, что часто признаются дети с особыми образовательными потребностями необучаемыми. Массовые школы недостаточно знают о проблемах инвалидности и не готовы к включению детей-инвалидов в процесс обучения в классах. Родители детей с особенностями в развитии не знают, как отстаивать права детей на образование и испытывают страх перед системой образования и социальной поддержки.

Обсуждая тему инклюзивного образования в рамках родительского клуба «КРОВ», даёт возможность родителям воспитывающих детей с особенностями в развитии, быть максимально-сориентированными в различных образовательных подходах, выбирая для своего ребёнка оптимальный путь к получению образования. Фундаментальный принцип «образования для всех» состоит в том, что каждый человек должен иметь возможность учиться. Особенно остро это ощущают родители, воспитывающие детей с особенностью в развитии.

Конечно, есть много за и против данного образования, а иногда и недопонимания всех сторон образовательного процесса. Но ведь в споре рождается истина и пусть, как можно быстрее она поможет нашему обществу быть ещё мудрее, добрее и совершеннее.

Логопедическая работа по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников в условиях инклюзивного образования

*Кольцова Н.В., Протченко Е.М.,
учителя-логопеды ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва*

Актуальность логопедической работы в условиях инклюзивного образования обусловлена приоритетной задачей государственной программы «Столичное образование» (2012-2016 гг.) по повышению качества психолого-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями. В последние годы инклюзивное образование занимает ведущие позиции в обучении детей с особыми образовательными потребностями. Среди них многочисленную группу составляют дошкольники с общим недоразвитием речи, у которых из-за фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития имеется риск школьной неуспеваемости, особенно при овладении письмом и чтением. Эта категория детей нуждается в логопедической помощи в государственных учреждениях дошкольного образования. Однако, в силу различных причин, не все дошкольники участвуют в коррекционном процессе. Таким образом, с контингентом, не охваченным коррекционно-развивающими занятиями, работают учителя-логопеды центров дополнительного образования.

На коррекционно-развивающих занятиях с учителем-логопедом получают помощь дети дошкольного возраста с разным уровнем речевого развития. Наша статья посвящена работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи (II уровень речевого развития).

Занятия с этой категорией детей имеют коррекционную направленность, позволяют эффективно воздействовать на развитие речи, учитывают индивидуальные особенности и уровень подготовки каждого отдельного ребенка с ОНР.

Логопедическая работа осуществляется по следующим направлениям:

1. Диагностическое направление.

Задачи диагностического направления – это изучение речи дошкольника на первичном и итоговом этапе логопедической работы,

определение динамики речи, анкетирование родителей, определение детей в подгруппы.

Диагностическое направление включает в себя первичную, итоговую диагностику и динамическое изучение речевого развития дошкольника.

Первичная диагностика направлена на определение уровня речевого развития ребенка, адекватного видения родителями проблем ребенка, формирования детей в подгруппы.

Динамическое изучение необходимо для определения динамики речевого развития ребенка в течение всего периода обучения у учителя-логопеда.

Итоговая диагностика позволяет определить результат коррекционно-развивающей работы.

При проведении логопедической диагностики используется диагностический материал следующих авторов: Безрукова О.А., Каленкова О.Н. [1], Иншакова О.Б. [2].

2. Коррекционно-развивающее направление.

Коррекционно-развивающее направление представлено подгрупповыми занятиями, которые проводятся один раз в неделю, продолжительностью 30 минут. Общая продолжительность коррекционной работы один год. Дети с ограниченными возможностями здоровья зачисляются в подгруппы по уровню речевого развития, после логопедического обследования.

Коррекционно-развивающая работа осуществляется по следующим направлениям:

1. Развитие понимания речи:

- развитие умения вслушиваться в обращенную речь, понимать ее содержание;
- развитие внимания к собственной речи;
- развитие желания взаимодействовать с окружающими.

2. Формирование фонетико-фонематической системы:

- развитие артикуляционной моторики, просодики, речевого дыхания;
- развитие фонематического восприятия, фонематических процессов;
- фонетически правильно оформлять согласные и гласные звуки;

- воспроизводить отраженно и самостоятельно ритмико-интонационную структуру двух- и трехсложных слов из сохраненных и усвоенных звуков.

3. Расширение лексического запаса:

- расширение представлений об окружающем мире;
- обучение пониманию обобщающего значения слов и формирование обобщающих понятий;
- узнавать по словесному описанию знакомые предметы;
- сравнивать знакомые предметы по отдельным, наиболее ярко выделяемым признакам;
- соотносить предметы с их качественными признаками и функциональным назначением.

4. Формирование грамматического строя речи:

- формирование понимания простых грамматических категорий.
- употребление в самостоятельной речи простых предложно-падежных конструкций.

5. Развитие связной речи:

- развитие возможности использовать в самостоятельной речи словосочетания и простые нераспространенные предложения;
- развитие умения общаться;
- формировать умение поддерживать беседу, задавать вопросы и отвечать на них.

3. **Консультативное направление.**

В рамках консультативного направления, учитель-логопед дает рекомендации по закреплению навыков и умений, полученных детьми на занятиях. Родители привлекаются к активному участию в коррекционно-развивающем процессе по преодолению речевого нарушения у ребенка с ОНР.

Основные формы работы учителя-логопеда с родителями:

- анкетирование родителей проводятся для знакомства с ребенком и его семьей, определения оценки речевого развития ребенка родителями и их ожиданий от занятий;
- на консультациях родителям сообщаются педагогические знания, разъясняются разнообразные педагогические ситуации, объясняются задания для совместной деятельности и закрепления полученных навыков в семье;

- для включения родителей в коррекционно-развивающий процесс используются визуальные средства информации: оформляются и обновляются информационные стенды, по электронной почте рассылаются памятки и рекомендации;
- проводятся открытые занятия для родителей с целью объяснения основных направлений работы, прослеживания динамики обучения.

Таким образом, грамотно выстроенная комплексная и согласованная работа, включающая диагностическое, коррекционно-развивающее и консультативное направления является максимально эффективной и позволяет достигнуть высоких результатов в развитии речи детей с особыми образовательными возможностями.

Литература

1. *Безрукова, О.А., Каленкова, О.Н.* «Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста». - М.: Каисса, 2008.
2. *Иншакова, О.Б.* «Альбом для логопеда». - М.: Владос, 2013.
3. *Нищева, Н.В.* Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с ОНР (с 4 до 7 лет). – СПб.: Детство-Пресс, 2006.
4. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи/Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова и др. автор-составитель: д.п.н., проф. Чиркина Г.В. – М.: Просвещение, 2010.

Функциональная диагностика в младшем дошкольном возрасте

Копеёл Л.В.

*кандидат психологических наук,
педагог-психолог ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва*

Центральными в работе нейропсихолога в настоящее время являются задачи выявления специфики дефицитарности, несформированности психических функций на разных этапах

онтогенеза, исследования динамики развития ВПФ, установления причин и разработки методов профилактики и коррекции школьной неуспеваемости. Нарушения, задержки в развитии ребёнка обычно становятся заметными в старшем дошкольном возрасте или уже в школе, когда для родителей и педагогов становятся очевидными проблемы речевого развития, трудности адаптации и взаимодействия с окружающими людьми, овладения навыками чтения, письма, счёта. Причиной школьной неуспешности могут быть неблагоприятные условия созревания и развития центральной нервной системы, проявляющиеся в системных задержках и искажениях психического функциогенеза. Нейропсихологи стараются как можно раньше выявить отставание в развитии когнитивных и регуляторных способностей - базовых основ познавательных функций. При этом указывается, что важнейшими характеристиками психической деятельности дошкольника, необходимыми для успешного обучения в начальных классах, являются зрелость процессов произвольной саморегуляции, произвольного поведения, способности ориентировочно-исследовательской деятельности, владение эталонами и средствами познавательной деятельности, достаточный уровень развития слухоречевой памяти, наглядно-образного мышления, зрительно-пространственных и вербально-перцептивных функций, а также хорошее состояние кинестетических функций и нейродинамических процессов.

В настоящее время в литературе очень мало данных нейропсихологического обследования маленьких детей. Большинство исследователей применяют нейропсихологические методы для исследования детей начиная с 6 лет (Ахутина Т.В. и др., 1997; Гончаров О.А., 1998; Ахутина Т.В., Пылаева Н.М., 2003). Минимальный возраст нейропсихологического исследования, проведённого Манелис Н.Г., составлял 5 лет, а в исследованиях А. В. Семенович (2002) принимали участие малыши от 4 лет. Подробное исследование нейропсихологического статуса детей 3, 4, 5 летнего возраста было проведено Глозман Ж.М., Потаниной А.Ю., Соболевой А.Е. (2008). Результаты, полученные в этих исследованиях, позволяют говорить о норме психического развития в каждой возрастной группе.

Проблема нормативов в детской нейропсихологии очень

сложна, так как психические процессы и мозг ребенка находятся в состоянии развития. Можно говорить лишь об относительных нормативах, т.е. о показателях выполнения тестов, которые характеризуют абсолютное большинство (не менее 70%) здоровых детей данной возрастной группы. Вместе с тем, нормативное развитие ребёнка предполагает неравномерность развития ВПФ (Глозман Ж.М., 2009), а нормальное развитие отличается от нарушенного возможностями коррекции и компенсации функциональных слабостей и парциального отставания одних функций другими с более высоким уровнем развития (Ахутина Т.В. 1998). Очевидно, что результаты функциональной диагностики становятся полезными тогда, когда идёт сравнение с показателями того же самого ребёнка на разных этапах возрастного развития и/или коррекционного процесса. Опираясь на сформулированные в работах детских нейропсихологов требования (для детей 4-х лет) к процедуре (доступность, знакомость, привлекательность, 5-10 мин. перерыв после 10-15 мин. тестирования), было проведено нейропсихологическое исследование (функциональная диагностика) развития ребёнка 4-х лет.

Саша Б. поступил на коррекционные занятия в начале сентября 2014 г. с запросом на коррекцию развития речи. Живет в полной семье, в детский сад не ходит. Родители молодые (маме 25 лет), успешные, с высшим образованием. Беременность и роды с осложнениями, гипоксия плода. До 12 месяцев развивался под наблюдением невролога и получал лечение в связи с гиперкинезом. Двигательное развитие с небольшой задержкой (не ползал, ходить начал в 14 месяцев). Экспрессивная речь (отдельные слова) появилась несколько месяцев назад. Мама говорит о хорошем понимании речи. На основании стандартизированной беседы с ребёнком (соответственно возрасту) оценивалась ориентировка в месте, времени и пространстве, знания о себе, критичность, адекватность поведения и эмоционального реагирования в ситуации обследования. Поведение ребёнка и его реакции на ситуацию соответствовали возрасту, однако, мальчик не ответил на вопрос о времени года, не назвал свой возраст, адрес, имя мамы, что может говорить как о речевых проблемах ребёнка, так и о некотором снижении относительно нормы. Тестирование профиля латеральной

организации психических функций не выявило предпочтений, что не редкость для этого возраста (признаки сформированности латерализации у большинства детей проявляются к 5-7 летнему возрасту), хотя также может быть одним из признаков снижения. Со слов родителей, среди их родственников нет левшей и амбидекстров. С помощью специально разработанного для дошкольников варианта корректурной пробы (ГлозманЖ.М., ПотанинаА.Ю., СоболеваА.Е. 2008.) оценивалась работоспособность и концентрация внимания. Была выявлена недостаточная сформированность перцептивного образа (в корректурной пробе смешение перцептивно близких фигурок), неустойчивость внимания, отвлечения от выполнения заданий. Вместе с тем, ребёнок проявил хорошую работоспособность, старался быть внимательным, был заинтересован в результатах своей работы.

Следующим этапом было исследование двигательной сферы с помощью луриевской батареи тестов: проба на реципрокную координацию, проба на праксис позы пальцев, проба на оральный праксис, проба на динамический праксис (упрощенный вариант для детей 3-х лет и детей 4-х лет), рисунок (копирование) простых геометрических фигур (круг, треугольник, квадрат), проба на условные реакции выбора, проба на воспроизведение ритмических структур. Были выявлены: инертность (персеверации движений), трудности удержания двигательной программы, упрощение программы, стереотипии, трудности пространственной организации движений и действий (зеркальность, пространственные искажения) в динамическом праксисе, праксисе позы, рисунке. В праксисе позы проявились импульсивность, кинестетические трудности, неловкость, в графической пробе проявились: истощаемость (не смог закончить рисунок), потеря программы в реакции выбора, напряженность, замедленность, ошибки (лишние движения) при воспроизведении ритмических структур). Проба «ступеньки» (шкалы Н.Бейли) выявила трудности крупной моторики – ребёнок не шагает по ступенькам, а переступает двумя ногами. В качестве сильных сторон можно отметить активность в когнитивной сфере, общий позитивный настрой, стремление выполнить задание, адекватная эмоциональная реакция на успех и неудачное выполнение (в ситуациях доступных для понимания 4-х летним ребёнком).

Гностические функции исследовались с помощью пробы на предметный гнозис (узнавание реалистичных, перечеркнутых и «зашумленных» изображений), пробы на акустический гнозис (оценка ритмических структур), узнавание пространственно ориентированных фигур. Были выявлены симптомы: импульсивность в гностической сфере, ошибки восприятия пространственных признаков зрительных стимулов, несформированность акустического гнозиса, трудности симультанного синтеза при восприятии. К сильным сторонам можно отнести хороший уровень ориентировочно-исследовательской деятельности: небольшая подсказка взрослого успешно использовалась для поиска и нахождения правильного ответа.

Речевые функции оценивались в диалоге, при описании картинок. Оценивались характеристики речи: внятность, разборчивость произношения, грамотность, полнота активного (наличие глаголов и определений) словаря. Понимание оценивалось с помощью соотнесения сюжетных картинок с грамматическими конструкциями (3 прямые обративные конструкции). Симптомы, выявленные в этом исследовании: трудности речевого включения, смазанность речи, шепотная речь, бедность словаря, несформированность простых трехсложных конструкций, поиск номинаций, вербальные и литеральные парафазии, инертность и импульсивность, фонетические замены, трудности понимания речевых конструкций. Для исследования интеллекта были взяты пробы на исключение понятий «лишний предмет», тест на понимание смысла рассказа, тест на понимание смысла сюжетных картинок (книга-альбом Сутеева). Были выявлены трудности слухоречевого понимания (рассказ) и хорошее понимание смысла сюжетной картинки. Со слов родителей, сюжеты на невербальном материале (мультфильмы) показывают хорошее понимание смысла и наличие чувства юмора у ребёнка, что позволяет рассчитывать на хороший уровень интеллекта. Исследование мнестических функций проводилось с помощью тестов на слухоречевую память (5 слов за 3 предъявления), пересказ с опорой на картинки, теста на двигательную память (2 серии из 2 движений), теста на зрительную память (запоминание группы из 3 изображений). Выявились: высокая продуктивность запоминания, высокий показатель объема

заучивания, активность заучивания, звуковые замены, трудности усвоения двигательной программы (необходимость сопряженного выполнения).

Таким образом, Луриевский синдромный анализ позволил выявить как слабые, требующие коррекции звенья (неустойчивость и недостаточная концентрация внимания, инертность психических процессов и импульсивность, недостаточность процессов регуляции, трудности моторной и пространственной организации движений и действий, трудности симультанного синтеза, слабость пространственных представлений и слухоречевой памяти, несформированность речевых функций), так и сильные звенья, на которые можно было опираться в коррекционной работе: хорошая работоспособность (при условии соблюдения режима 10 мин. работы - 5 мин. двигательная активность), хороший уровень ориентировочно-исследовательской деятельности, высокий уровень активности перцептивных процессов и продуктивности памяти, хорошие интеллектуальные возможности, общий позитивный настрой, стремление выполнить задание.

В соответствие с выявленными особенностями была выбрана программа коррекционно-развивающих занятий и в течение 4 месяцев проведен комплекс нейропсихологических мероприятий (с использованием метода замещающего онтогенеза, метода поэтапного формирования умственных действий, метода опоры на сильные звенья) результаты которых оценивались с помощью повторного нейропсихологического обследования. Повторное нейропсихологическое обследование по окончании 4-х месячного цикла занятий показало положительную динамику в психическом функционировании ребенка.

Литература

1. *Ахутина, Т.В., Пылаева, Н.М.* Диагностика развития зрительно-вербальных функций/Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева – М., 2003.

2. *Глозман, Ж.М., Потанина, А.Ю., Соболева, А.Е.* Нейропсихологическая диагностика дошкольников/ Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева. – М., 2006.

3. *Семенович, А.В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте/ А.В. Семенович. – М., 2002.

Развитие и коррекция эмоционально-волевой сферы, нормально развивающихся и с отклонениями в развитии старших дошкольников средствами музыки.

Корнильева Т. Н.,

педагог-психолог,

ГБОУ ЦДиК «Участие» ТСП «Северо-Восток», г. Москва

Жизнь без эмоций так же невозможна, как и без ощущений. Эмоции возникли в процессе эволюции как средство, при помощи которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных для них потребностей. Эмоционально-выразительные движения человека - мимика, жесты, пантомимика - выполняют функцию общения, т.е. сообщение человеку информации о состоянии говорящего и его отношении к тому, что в данный момент происходит, а также функцию воздействия - оказания определенного влияния на того, кто является субъектом восприятия эмоционально - выразительных движений.

Эмоции - психическое отражение в форме пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, в основе которого лежит отношение их объективных свойств к потребностям субъекта. 1. Не поддаваться эмоциям и контролировать их человеку помогает воля.

Воля - сознательная саморегуляция поведения, проявляющаяся в преднамеренной мобилизации поведенческой активности на достижение целей, осознаваемых субъектом как необходимость и возможность, способность человека к самодетерминации, самомотивации и саморегуляции.

Эмоционально-волевая сфера - это свойства человека, характеризующие содержание, качество и динамику его эмоций и чувств. Развитие волевой регуляции поведения у человека осуществляется в нескольких направлениях. С одной стороны - это преобразование произвольных психических процессов в произвольные, с другой - обретение человеком контроля над своим поведением, с третьей - выработка волевых качеств личности. Все эти процессы начинаются с того момента жизни, когда ребенок

овладевает речью и научается пользоваться ею как эффективным средством психической и поведенческой саморегуляции.

В дошкольном возрасте доминирует психомоторный тип реагирования. Для этого возраста характерны повышение общей эмоциональной возбудимости, проявления негативизма, оппозиционности, формирования различных реакций страха и испуга. Эмоциональные и поведенческие реакции могут быть следствием воздействия различных факторов, в первую очередь психологических.

Условно можно выделить три наиболее выраженные группы так называемых трудных детей, имеющих проблемы в эмоциональной сфере:

- Агрессивные дети. Безусловно, в жизни каждого ребенка бывали случаи, когда он проявлял агрессию, но выделяя данную группу, обращается внимание на степень проявления агрессивной реакции, длительность действия и характер возможных причин, порой неявных, вызвавших аффективное поведение.

- Эмоционально - расторможенные дети. Эти дети на все реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то в результате своего экспрессивного поведения заводят всю группу, если они страдают - их плач и стоны будут слишком громкими и вызывающими.

- Тревожные дети. Они стесняются громко и явно выражать свои эмоции, тихо переживают свои проблемы, боясь обратить на себя внимание.

Общим для всех групп детей с эмоциональными нарушениями является то, что неадекватные, аффективные реакции (проявляющиеся по-разному у различных типов детей) у каждого ребенка носят защитный, компенсаторный характер. Нарушение эмоционально-волевой сферы старших дошкольников как состояние оказывает в основном отрицательное, дезорганизирующее влияние на результаты деятельности детей старшего дошкольного возраста. Влияние тревожности на развитие личности, поведение и деятельности ребенка носит негативный характер. Причиной возникновения тревоги всегда является внутренний конфликт ребенка, его несогласование с самим собой, противоречивость его

стремлений, когда одно его сильное желание противоречит другому, одна потребность мешает другой.

Дети с нарушением эмоционально-волевой сферы отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страхов, причем страхи и тревога возникают в тех ситуациях, в которых ребенку, казалось бы, ничего не грозит. Тревожные дети отличаются особой чувствительностью, мнительностью и впечатлительностью. Также дети нередко характеризуются низкой самооценкой, в связи, с чем у них возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих. Это характерно для тех детей, чьи родители ставят перед ними непосильные задачи, требуя того, что дети выполнить не в состоянии

Психологическая коррекция эмоциональных нарушений у детей - это хорошо организованная система психологических воздействий. В основном она направлена на смягчение эмоционального дискомфорта у детей, повышение их активности и самостоятельности, устранение вторичных личностных реакций, обусловленных эмоциональными нарушениями, таких как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность и др.

Значительный этап работы с этими детьми - коррекция самооценки, уровня самосознания, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции. Поэтому в современных условиях именно методы арттерапии, в частности, музыкотерапии, оказываются наиболее эффективными. Ребенок, отражая через музыку что его интересует и волнует, получает уникальную возможность «выплеснуть» свои переживания, а не «хранить» их в себе.

Коррекционно-развивающие возможности музыкального искусства по отношению к дошкольникам с проблемами в развитии обусловлены, прежде всего, тем, что оно является источником новых позитивных переживаний ребенка, рождает творческие потребности и способы их удовлетворения, активизирует потенциальные возможности в практической музыкально-художественной деятельности, обеспечивает всестороннее развитие ребенка. Структура занятий помимо коррекции эмоционально-волевой сферы, включает в себя развитие памяти, внимания, оптико-

пространственных функций, слуховых функций, двигательной сферы, ручной моторики, артикуляционной моторики, речевой функциональной системы, звукопроизношения. В занятия включаются пение, движение под музыку, игра на музыкальных инструментах, психогимнастика, драматизация, логопедическая гимнастика, мимические упражнения, а также включены упражнения на релаксацию под музыку, чистоговорки, речевые и музыкальные игры.

Коррекционные занятия проводятся групповые. На занятиях присутствуют дети с нормальным и отклоняющимся развитием. Это помогает ребенку учиться работать в детском коллективе, находить с ним общий язык и учиться активно взаимодействовать. Развитие межличностных отношений, социальных эмоций происходит не только через осознание и понимание своих эмоциональных состояний, рефлексии своих переживаний, но и развитие внимания к другому, чувства общности и сопричастности с ним за счет снижения фиксации на собственном «Я» ребенка. В играх и упражнениях программы нет соревновательного момента (так как соревновательный компонент игры направляет внимание ребенка на собственные качества и достоинства, порождает демонстративность, конкурентность, соперничество в отношениях с другими детьми). В ходе работы дети знакомятся также с навыками релаксации и саморегуляции, снятия эмоционального напряжения и негативных эмоций, что создает условия для формирования у них способности управлять своим эмоциональным состоянием. Обсуждение и проживание ситуаций, вызывающих разнообразные чувства, повышают эмоциональную устойчивость ребенка, что помогает ему легче переносить аналогичные, но более мощные воздействия. Поскольку эмоции заразительны, коллективное сопереживание усиливает их и позволяет получить более яркий опыт проживания эмоциональных ситуаций.

Программа подходит для занятий с детьми 5-6 лет. Это дети:

- с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- с умственной отсталостью;
- с задержкой психического развития;
- с нарушением поведения и общения;
- с нарушением слуха (слабослышащие);

- с нарушением зрения (слабовидящие);
- с нарушением речи (логопаты);
- с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью).

- относительно нормально развивающиеся дети, имеющие нарушения в эмоционально-волевой сфере.

Формы работы:

- групповые коррекционно-развивающие занятия
- открытые занятия для педагогов и родителей
- творческие встречи

Методы:

- анкеты и памятки для родителей или законных представителей ребенка
- наблюдение за деятельностью ребенка
- диагностика
- работа с родителями по актуализации их собственной активности в динамике развития ребенка

Ожидаемые результаты:

- коррекция психоэмоционального состояния (снятие психоэмоционального напряжения (состояний агрессивности, тревожности), мышечных зажимов, преодоление двигательного автоматизма, освоение приемов саморасслабления);
- обучение элементам техники выразительных движений, развитие мимических движений;
- формирование умения осознавать, понимать и адекватно выражать свои эмоциональные переживания;
- формирование способности правильно оценивать отношение к себе других людей;
- развитие чувства близости, доверия безопасности по отношению к другим людям;
- формирование способности понимать эмоциональное состояние, переживания, личностные особенности другого человека;
- освоение позитивных форм поведения и отношения к себе и окружающим; формирование чувства самооценности и ценности другого человека;

- развитие навыков совместной деятельности; умения сотрудничать со сверстниками, согласовывать собственное поведение с поведением других детей;
- развитие чувства сопереживания, лучшего понимания себя и других, обучение умению быть в мире с самим собой, умение определить собственные эмоции и причину их возникновения.
- Развитие памяти, сенсорно-музыкальных способностей, тембрового, ладовысотного, динамического, ритмического слуха, творческих способностей.
- Формирование навыков исполнительской деятельности.

Литература

1. *Реан, А., Бордовская, Н., Розум, С.* Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2002.
2. *Реан, А.* Психология детства. Учебник. – М.: «Прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003.

Коммуникативная компетентность педагога как составляющая успешной профессиональной деятельности при сопровождении инклюзивного образования

Краснова Н.А.,

заместитель директора, педагог-психолог

ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

Одной из важнейших задач, решаемых нашим центром в направлении развития интегрированного (инклюзивного) образования, является создание целостной системы по оказанию качественной образовательной услуги детям с ОВЗ и их родителям. Педагогическая, коррекционно-развивающая, консультативная, просветительская работа как с детьми, имеющими особенности развития, нарушения развития или социальной адаптации, так и с другими участниками образовательных отношений, предполагает наличие у педагога определенных профессиональных и личностных качеств. Профессиональная компетентность обязательно должна дополняться коммуникативной компетентностью, подразумевающей

в первую очередь умение предвидеть и нивелировать возникновение конфликтных отношений с родителями.

Родители ребенка, испытывающего трудности в освоении основных общеобразовательных программ, в развитии и социальной адаптации, обращаются в наш центр к специалистам за профессиональной, информационной, консультативной помощью, имея определенные ожидания, надежды. Специалисты центра работают с данной категорией детей по подготовке детей с ОВЗ и детей-инвалидов к включению их в образовательную среду или сопровождение в образовательном пространстве. Представления родителей о возможностях коррекционно-развивающего воздействия, его результативности, нередко бывают завышены, если речь идёт о ребёнке с тяжёлыми нарушениями. Как показывает опыт, эти нарушения развития дополняются и усугубляются нарушениями семейного воспитания. Кроме проведения целенаправленных занятий по коррекционно-развивающей программе, специалист проводит просветительскую, консультационную работу с родителями по вопросам особенностей развития, социализации и обучения, по оптимизации семейного воспитания. И здесь особое значение приобретает умение педагога найти правильный способ конструктивных взаимоотношений с родителями, основанный на взаимном уважении, эмпатии, коммуникативной толерантности.

Для определения способности педагогов проявлять такие качества была проведена диагностика уровня коммуникабельности по тесту В.Ф. Ряховского «Оценка общительности учителя». Именно этот тест был выбран на том основании, что анализ его результатов даёт возможность для планирования и проведения мероприятий, направленных на повышение коммуникативной компетентности специалистов. Способность к свободному общению признается автором методики необходимым профессиональным качеством педагогических работников. К компонентам коммуникабельности, по мнению В.Ф. Ряховского, относятся: постоянное желание общаться с людьми, грамотная и хорошо поставленная речь, умение быстро устанавливать контакт с незнакомыми людьми, умение вести вежливую, располагающую беседу, умение убеждать, умение публично выступать.

Используемый тест содержит 16 вопросов, ответы на которые позволяют описывать типичное или предпочитаемое поведение респондента в различных по сложности и эмоциональной насыщенности ситуациях коммуникации. Допускается 3 варианта ответов, оцениваемых в балльной системе, - «да» (2 балла), «иногда» (1 балл) и «нет» (0 баллов).

1. Вам предстоит ординарная встреча. Выбивает ли Вас ее ожидание из колеи?

2. Вызывает ли у Вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?

3. Не откладываете ли Вы визит к врачу до последнего момента?

4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где Вы никогда не бывали. Приложите ли Вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?

5. Любите ли Вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?

6. Раздражаетесь ли Вы, если незнакомый человек на улице обратится к Вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?

7. Верите ли Вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понять друг друга?

8. Постесняетесь ли Вы напомнить знакомому, что он забыл Вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?

9. В ресторане либо в столовой Вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли Вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?

10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, Вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?

11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, библиотеке, кассе кинотеатра). Предпочитаете ли вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост и будете томиться в ожидании?

12. Боятесь ли Вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?

13. У Вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры, и никаких чужих мнений на этот счет Вы не приемлете. Это так?

14. Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному Вам вопросу, предпочитаете ли Вы промолчать и не вступать в спор?

15. Вызывает ли у Вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?

16. Охотнее ли Вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?

Полученные баллы по 16 пунктам суммируются, максимально возможное количество баллов по этому тесту - 32 балла, минимальное - 0 баллов.

Интерпретация результатов теста производилась согласно классификатору ответов, разработанному автором. Автор выделяет 7 уровней - от явной некоммуникабельности, затрудняющей социальное взаимодействие, до болезненной коммуникабельности, мешающей налаживанию плодотворных отношений с окружающими. По мнению автора, желательный, оптимальный уровень коммуникабельности находится в пределах от 9 до 24 баллов.

В мониторинге приняли участие 44 педагога (педагог-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги дополнительного образования). Анализ полученных результатов показал, что для данной группы обследованных педагогов, на момент проведения обследования актуальными оказались показатели:

- 8 педагогов (18 %) имеют от 14 до 18 баллов, т.е. имеют нормальный уровень коммуникабельности. Они любознательны, охотно слушают интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идут на встречу с новыми людьми. В то же время, они не любят шумных компаний, излишние многословие и экстравагантные выходки могут вызывать у них раздражение;

- 26 педагогов (59 %) имеют от 9 до 13 баллов, т.е. они весьма общительны (иногда даже сверх меры), любопытны, разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам, чем могут вызвать в свой адрес раздражение окружающих. Охотно знакомятся с новыми

людьми. Любят быть в центре внимания, никому не отказывают в просьбах, даже если не всегда могут эти просьбы выполнить. Бывают вспыльчивы, но легко отходят. Им не хватает усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании, однако, они могут заставить себя не отступать;

- 7 педагогов (16 %) имеют показатель от 4 до 8 баллов, т.е. они очень, порой чрезмерно, общительны. Они всегда в курсе всех дел. Любят принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезных тем стараются избегать. Охотно берут слово по любому вопросу, даже если имеют о нем поверхностное представление. Всюду чувствуют себя в своей тарелке. Берутся за любое дело, хотя и не всегда могут успешно довести его до конца (что может вызывать в их адрес опасения и сомнения со стороны коллег и руководства);

- 3 педагога (7 %) имеют менее 3 баллов – для них коммуникабельность носит болезненный характер. Они могут быть говорливы, многословны, вмешиваться в дела, которые не имеют к ним никакого отношения, берутся судить о вещах, в которых совершенно не компетентны. Они вольно или невольно бывают причиной разного рода конфликтов. Вспыльчивы, обидчивы, могут быть необъективными. Окружающим, как в быту, так и на работе, может быть трудно с ними контактировать. Таким людям необходимо работать над своим характером, воспитывать в себе терпеливость и сдержанность, уважительное отношение к окружающим.

Таким образом, согласно авторской интерпретации, 77% обследованных педагогов имеют желательный, оптимальный уровень коммуникабельности. Они способны выстраивать взаимоотношения, способствующие плодотворному сотрудничеству с участниками образовательных отношений и выполнению профессиональной деятельности на высоком уровне. Вместе с тем, 23% обследованных педагогов на момент обследования продемонстрировали низкий уровень общительности.

На основании проведенного обследования можно сделать выводы, что для улучшения результативности профессиональной деятельности сотрудников, повышения качества оказываемой образовательной услуги по сопровождению детей с ОВЗ и детей-инвалидов в инклюзивном образовании и удовлетворенности от

работы самих специалистов, администрация учреждения может предпринять (и предпринимает) следующие действия:

- именно с этой категорией педагогических работников, показавших низкий уровень общительности, необходимо проводить целенаправленную работу по развитию коммуникативной компетентности, наработке эффективных форм адаптивного межличностного поведения;

- для выстраивания наиболее продуктивной работы, необходимо для данной группы педагогов провести дополнительное обследование личностных особенностей с использованием других диагностических методик, уточнения и выявления причин их низкого уровня общительности (коммуникабельности);

- разработать и внедрять в практику работы с педагогическим составом мероприятия, направленные на повышение личностного роста и самообразования педагогов, обучение приемам саморегуляции, самоконтроля и других средств самовоспитания;

- способствовать более активному включению педагогов в общественную жизнь коллектива и побуждению их к принятию на себя ответственности.

Безусловно, необходимым условием образования и самообразования педагога является взаимосвязь личностного и профессионального развития. Можно надеяться, что все вышеперечисленные меры помогут личностному росту педагогов, самоактуализации, формированию нового стиля общения, выработку и закрепление более совершенных педагогических умений и навыков, принятие на себя большей ответственности за результаты обучения и воспитания, и в конечном итоге, помогут существенно повысить успешность профессионально-педагогической деятельности специалистов при сопровождении участников образовательных отношений в инклюзивном образовании

Литература

1. Настольная книга практического психолога. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения / Е.И. Рогов - 2-е изд., - М.: Владос, 1999.

2. Оценка уровня общительности (тест В.Ф. Ряховского). – Москва, 2009 // Большая энциклопедия психологических тестов / авт.-сост. А.А. Карелин. – М.: Эксмо, 2009.

3. Психология общения. Энциклопедический словарь /под общ. ред. А.А. Бодалёва – М.: Когнито-Центр, 2011.

Опыт работы психолога подростками отклоняющегося поведения в скалолазании

Малинина Н.А., педагог-психолог

Краевое ГБОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Хабаровский краевой центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции», г. Хабаровск

Скалолазание в России - один из молодых видов спорта, который с каждым днем все больше набирает обороты, и становится популярным среди молодежных экстремальных видов спорта. Зародилось оно в России в сороковые годы прошлого столетия, а в Хабаровске, как вид отдельного спорта, появился с открытия школы скалолазания в 2003 году. Работая психологом в Центре психолого-педагогической реабилитации подростков и являясь инструктором по скалолазанию, я нашла этот вид спорта очень перспективным для коррекционной работы с подростками. Так и возник подростковый клуб скалолазания «Вектор». Вектор – это открытие перспектив для развития личностных качеств.

В данной статье мне бы хотелось рассмотреть особенности коррекционной работы с «трудными» подростками, используя этот уникальный вид спорта – скалолазание. Речь пойдет не о скалолазании как профессиональном виде спорта, а о клубных образованиях, где лазание ценно само по себе для получения удовольствия, развития личностных качеств, коррекции поведенческих отклонений, а не для олимпийских достижений. Так же важной особенностью, описанных ниже феноменов, является то, что они могут работать только при постоянном контроле и работе педагога-психолога.

Самой характерной особенностью скалолазания является то, что это **парный вид спорта**: лазанье не может осуществляться без напарника, который должен страховать человека от падения. Эта

необходимость никак лучше помогает сдружиться, научиться общаться, доверять человеку, это учит ответственности и принятию самостоятельного решения. Для подростков, у которых ведущим типом деятельности является общение, скалолазание представляется возможностью реализовать свои потребности. Таким образом, психолог может использовать занятия скалолазания для решения проблем отверженности некоторых детей, для улучшения микроклимата в подростковом коллективе, знакомства или сплочения класса. Так, например, подросток Владик С. был зачислен в наш Центр со школьной дезадаптацией: в школе его все обижали, задирали, обзывали, на этой почве, Владик стал лысеть. Владик был слабеньким и худеньким мальчиком и отпор сверстникам дать не мог, он перестал ходить в школу. Первый год обучения в нашем Центре он ходил в бандане, чтобы скрыть свою «прическу». Летом, в очередной раз, оттаскивая его от обидчиков, я предложила ему поехать с нами на скалодром. На скалодроме благодаря своей щуплой фигурке он смог залезть выше и быстрее других даже более старших сверстников, так у него получалось на каждой тренировке. Успех на скалодроме явился одной из причин, по которой подростку удалось наладить отношения со сверстниками, появились друзья, волосяной покров восстановился.

Еще одной особенностью скалолазания является то, что это **интеллектуальный вид спорта**. Чтобы пройти сложную трассу, нужно продумать свои движения, спланировать расположение своего тела на стене, чтобы не упасть. Для решения этой координационно-двигательной задачи необходимо умение планировать свои действия, сосредотачивать внимание. В моем опыте есть занятия на скалодроме с детьми умственно отсталыми и разница очевидная: имея отклонения в пространственном интеллекте им сложно скоординировать движения на стене при лазании вверх. По данным моего небольшого исследования, большинство успешных скалолазов имеют уровень интеллекта либо высокий, либо очень высокий.

Тема доверия другому человеку. Подорванное с детства базовое доверие к людям, близкому человеку сложно чем-то восполнить. В скалолазании нам представляются возможности для работы с этими внутренними проблемами. Сама ситуация лазания предполагает научиться доверять своему партнеру по страховке. Так,

например, Сережа Ф., будучи на скалодроме одним из самых рослых сверстников получил возможность стоять на страховке. Но по началу, вел себя очень баловано, начинал шутить и пугать сверстников при спуске. Когда дети стали отказываться от его страховки, говоря, что мы ему не доверяем, Сережа стал менять свое отношение, стал намного серьезнее, аккуратнее и ответственнее.

Развитие волевых навыков. Скалолаз не добьется успеха без преодоления трудностей, борьбы со страхом высоты и падения, овладения своими эмоциями. То есть скалолазание способно создавать мощный стимул для работы над собой, своими слабостями. Это многоразовый тренинг личности на пути к вершине, это вектор направленный вверх, помогающий четко увидеть перед собой цель и своими усилиями достигать ее. Так, например, Дима Ш. 6 класс низкий самоконтроль, волевые качества развиты ниже подростковой нормы. На скалодроме при первом подъеме он испугался и попросил его спустить вниз. Когда он увидел, что все его одноклассники с легкостью лазают там, где он не смог, попросился еще раз залезть наверх. Лез он очень долго и молча, обливался семью потоами, на каждом сантиметре вверх он боролся со своим страхом и заставлял себя делать движения вверх. Разве это не самый сложный тренинг на развитие волевых качеств! Дима все-таки долез до верху и одноклассники аплодировали ему. Для таких детей как Дима очень важно воспитывать волю и характер и скалодром с его трудностями очень для этого подходит.

Формирование адекватной самооценки. Зачастую у подростков проявляется две проблемы – это слишком высокая или неадекватно заниженная самооценка. На скалодроме психолог может корректировать представления подростка о себе. Чтобы ребенок поверил в себя и свои силы, ему нужно дать более легкую, доступную трассу, подсказав как лучше ее пройти. Или наоборот, показать через соревнования реальные возможности чересчур возомнившему о себе подростку.

Таким образом, скалолазание для подростков с девиантным поведением является важным направлением для коррекции личностных нарушений, так как стимулирует не одну сферу деятельности, а задействует различные системы личностных образований.

Воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями

Мальцева Н.П.,

старший воспитатель ГБОУ СОШ №254 СП №3, г. Москва

Моисеева Ю.Б.,

учитель-логопед ГБОУ СОШ №254 СП №3, г. Москва

Дети с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) сегодня встречаются не только в специальных, но и в массовых учреждениях, к сожалению, таких детей с каждым годом становится все больше. Но и в коррекционных учреждениях увеличилось число воспитанников с сочетными диагнозами, что отягощает развитие и образование таких детей. Получение детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах социальной и профессиональной деятельности. Свою эффективность по включению «особых» детей в социум доказала практика работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

В настоящее время создаются специальные условия для получения образования детьми с тяжелыми нарушениями речи, в том числе используются специальные методы, методические пособия и дидактические материалы. Коррекционно - развивающая психолого-педагогическая работа направлена на полноценное проживание ребенком всех этапов детства, обогащение (амплификация) детского развития; построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, где ребенок становится субъектом образования; признание его полноценным участником (субъектом) образовательных отношений; поддержка инициативы детей в различных видах деятельности; сотрудничество организации с семьями.

На сегодняшний день проблема развития инклюзивного образования в России находится под пристальным вниманием не только родителей и педагогических сообществ, но и всей общественности. Не случайно 2009 год был объявлен Годом равных возможностей, значит, признание данной проблемы осуществляется

на государственном уровне. Практика показывает, что развитие инклюзивного образования - процесс сложный, многогранный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы. Педагоги и администрация ОО, принявшие идею инклюзии, особенно остро нуждаются в помощи по организации педагогического процесса, отработке механизма взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центральной фигурой является ребенок. Инклюзивное пространство подразумевает открытость и доступность не только для детей, но и для взрослых. Чем больше партнеров у ОО, тем более успешными будут воспитанники.

Круг всех участников достаточно широк: Департамент образования, управления образования, методические центры, высшие учебные заведения и профессиональные центры повышения квалификации; дошкольные, общеобразовательные и коррекционные (специальные) организации; центры психолого-педагогической коррекции и реабилитации, а также родительские и общественные организации.

В настоящее время в Москве активно внедряется модель непрерывной образовательной вертикали - эффективное сотрудничество нескольких ОО: «Детский сад – Центр – Школа». Эта модель позволяет осуществить на практике системный подход к включению детей с особенностями в развитии в социум.

Тесный контакт между специалистами дошкольного и общеобразовательного учреждения позволяет осуществить преемственность принципов и технологий преподавания, обучающих и развивающих программ, предназначенных как для обычных, так и для «особых» детей. Перед поступлением ребенка в школу дошкольные учреждения предоставляют педагогам и специалистам необходимую информацию о ребенке: диагностику и актуальный уровень его развития, потенциальные возможности. При необходимости определения более точного образовательного маршрута ДОО направляет ребенка с родителями на психолого-медико-педагогическую комиссию.

Если ребенок с особыми образовательными потребностями, в частности с тяжелыми нарушениями речи, не посещает детский сад, то возникает риск в неправильном определении образовательного

маршрута ребенка. Педагоги, не зная об особенностях ребенка, предъявляют к нему те же требования по овладению образовательными стандартами, что и к другим детям. Возникают противоречия между требованиями и возможностями ребенка. Вследствие этих противоречий, наблюдается снижение мотивации к обучению, трудности в обучении, ухудшение здоровья.

К сожалению, в детских поликлиниках часто не производят полную и объективную диагностику психического развития ребенка, в лучшем случае, если записи в медицинской карте ребенка будут соответствовать уровню его физического развития. Часто сами родители скрывают от администрации школ и детских садов наличие инвалидности или проблем в здоровье ребенка, опасаясь потерять место в ОО. Среди родителей детей дошкольного возраста важно проводить просветительскую работу о необходимости раннего диагностирования не только физического, но и интеллектуального, и психического развития ребенка.

Родители дошкольников должны быть заинтересованы в том, чтобы процесс обучения в ОО соответствовал уровню развития их детей. Именно поэтому администрация и педагоги школ при беседе с родителями будущих первоклассников настаивают на раннем выявлении особенностей детей, чтобы затем совместными усилиями помочь ученику овладеть теми необходимыми умениями и навыками, которые помогут ему социализироваться и реализоваться в жизни.

Кроме комплексной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, предупреждения инвалидизации семей, имеющих ребенка с проблемами в развитии. Специалисты определяют ведущую проблему в развитии ребенка, определяют систему мер по общему развитию, помогают определить дальнейший образовательный маршрут: детский сад, специальное коррекционное учреждение, общеобразовательная школа или школа с инклюзивным образованием; при необходимости, дают рекомендации по обращению в медицинские учреждения по лечению заболеваний.

Не подлежит сомнению, что инклюзивная образовательная среда формируется педагогом, причем не просто педагогом, а целой командой специалистов - коллективом, работающим в междисциплинарном сотрудничестве. В развитии инклюзивного образовательного пространства сегодня участвуют воспитатели,

тьюторы, учителя - логопеды, педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя начальных классов, учителя-предметники, инструктор по ЛФК, педагоги дополнительного образования.

Администрация ОО и педагогический состав при этом несут ответственность за организацию благоприятной предметно-развивающей среды для обучения и развития каждого ребенка. Как показывает практика, для детей с особыми образовательными потребностями должны быть созданы следующие основные условия:

- регламентированное нормативно-правовыми документами финансовое и юридическое обеспечение образовательного процесса;
- специально подготовленные для работы с «особыми» детьми педагоги и специалисты. При этом равные возможности в получении медицинской, коррекционной и психологической поддержки в ОУ должны быть созданы для всех обучающихся без исключения, что обычно приветствуется как родителями "особых", так и обычных детей;
- материально-техническое оснащение для создания безбарьерной среды (пандусы, подъемники, специально оборудованные туалеты, кабинеты лечебной физкультуры, психомоторной коррекции, комнаты для логопедических и коррекционных занятий с дефектологами и психологами, медицинский кабинет, спортивный зал и пр.);
- адаптированные образовательные программы, составление специалистами, педагогами и родителями индивидуальных планов занятий;
- необходимый раздаточный и дидактический материал для занятий с детьми.

Идея инклюзивного образования предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов, которые имеют базовое коррекционное образование, и учителей с базовым уровнем знаний и специальным компонентом профессиональной квалификации. Под базовым компонентом мы понимаем профессиональную педагогическую подготовку, (предметные, психолого-педагогические и методические знания, умения и навыки), а под специальным компонентом – следующие психолого-педагогические знания:

- представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;
- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;
- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса;
- умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством).

Образовательная организация решает следующие задачи:

- создание единой психологически комфортной образовательной среды для детей, имеющих разные стартовые возможности;
- обеспечение диагностирования эффективности процессов коррекции, адаптации и социализации детей с особенностями развития на этапе школьного обучения;
- организация системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования через взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического, социально-трудового направлений деятельности;
- компенсация недостатков дошкольного развития;
- преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы через включение детей в успешную деятельность;
- постепенное повышение мотивации ребенка на основе его личной заинтересованности и через осознанное отношение к позитивной деятельности;
- охрана и укрепление физического и нервно-психического здоровья детей;
- социально-трудовая адаптация школьников с особыми образовательными потребностями;
- изменение общественного сознания по отношению к детям с особенностями в развитии.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО). - Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013г. № 1155.

2. **Филичева, Т.Б., Туманова, Т.В., Чиркина, Г.В.** Воспитание и обучение детей до школьного возраста с общим недоразвитием речи. - М.: ДРОФА, 2009.

Воспитание толерантности и уточнение представлений у детей дошкольного возраста о профессиональной деятельности людей

Макимова М.В.,

*кандидат педагогических наук, учитель-дефектолог
ГБОУ ЦДиК «Участие» ТСП «Северо-Восток», г. Москва*

В последние годы обсуждение проблем инклюзивного образования в нашей стране все больше затрагивает темы, связанные не с организационной, а с содержательной стороной вопроса. Как формировать толерантное отношение у детей по отношению друг и другу, как выработать справедливую систему требований и оценивания достижений учащихся, как создать образовательную среду, в которой у детей будет возможность наиболее полной реализации их потенциала. «Образование в инклюзивных дошкольных и школьных учреждениях даёт возможность детям развивать социальные отношения через непосредственный опыт. В основе практики инклюзивного образования лежит идея принятия индивидуальности каждого учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребёнка» [3]. Для того, чтобы этот «непосредственный опыт» был позитивным, информативным и развивающим, необходимо принятие особого ребенка другими детьми.

Личность ребенка начинает формироваться очень рано. «Сензитивным периодом формирования первичных мотивов человека и черт его характера является *дошкольное детство*, от рождения до поступления в школу» [2]. По мнению ряда исследователей, основы

личности ребенка закладываются с рождения и зависят от окружения ребенка. «...Дефицит общения со взрослым приводит к резкому обеднению отношений между сверстниками... обогащение отношений и со взрослыми, и со сверстниками довольно быстро оказывает положительное воздействие на любознательность детей благодаря тому, что способствует формированию такой черты отношения к себе, как уверенность в своих силах. А общение со взрослыми очень быстро проецируется в сферу отношений ребенка со сверстниками и перестраивает их в благоприятном направлении...» [1]. Таким образом, личность ребенка, готового к обучению в условиях инклюзивного образования должна формироваться еще в дошкольном возрасте.

Специалисты высказывают мнение, что эффективная реализация включения особого ребенка в среду образовательного учреждения представляется практически невозможной без специализированного психолого-педагогического сопровождения как инклюзивного процесса, так и его отдельных структурных компонентов. Отмечается, что особое место в психолого-педагогическом сопровождении принадлежит учреждениям для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Именно этим учреждениям отводится роль ресурсного звена психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования [5].

В Центре диагностики и консультирования «Участие» мы осуществляем сопровождение детей с ОВЗ дошкольного возраста, консультируем их родителей, помогаем им в выборе адекватных способов взаимодействия с их особым ребенком, его обучения и воспитания. В Центр попадают дети преимущественно дошкольного возраста с нарушениями развития различной степени выраженности. На занятиях мы стремимся найти индивидуальный подход к каждому ребенку, активизировать его познавательный интерес, способствовать развитию его личности.

Одним из наиболее животрепещущих вопросов родителей является тема профессиональной ориентации их детей. Тема «Профессии» входит в образовательные программы различных дошкольных учреждений. Данная тема во многом может способствовать развитию таких черт личности как толерантность, интерес к другим людям, их занятиям, возможностям и особенностям.

Чаще всего основной задачей изучения данной темы является профессиональная ориентация детей. В нашем учреждении данную тему мы предлагаем рассматривать с несколько иной позиции. По нашему мнению, представления о профессиях и профессиональной деятельности людей прежде всего актуальны ребенку с ОВЗ тем, что благодаря этим представлениям ребенок сможет ориентироваться, кто, в каких ситуациях и чем может помочь ему и его близким. Где работают люди разных профессий, какие обязанности выполняют и как их найти. Все это отвечает основным современным требованиям к образованию детей с ОВЗ. Знания, полученные ими на занятиях, должны иметь практическое применение, способствовать формированию жизненных компетенций ребенка, расширению и уточнению его представлений об окружающем. В Резолюции Всероссийского совещания, посвященного вопросам разработки и внедрения специальных федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья подчеркнута обоснованность четкого выделения взаимодополняющих компонентов образования детей с ОВЗ: «академического» и «жизненной компетенции», признается положение о том, что образование ребенка с ОВЗ на начальной ступени может считаться качественным и удовлетворять взрослых лишь при условии продвижения ребенка по этим двум направлениям[4].

Кроме того, изучение данной темы способствует формированию толерантного отношения к другим людям. На занятиях не обсуждается, какая профессия лучше, позиционируется важность всех профессий, прививается уважение и интерес к трудовой деятельности. Для занятий по данной теме нами была разработана дидактическая игра «Разные профессии. Кто поможет?» в формате PowerPoint, которая может быть использована в ходе индивидуальных и подгрупповых занятий, а также для закрепления детьми пройденного материала дома. Данная дидактическая игра доступно и наглядно позволяет детям понять и запомнить названия людей тех профессий, которые приходят на помощь в кризисных ситуациях.

Выбор представленных в пособие профессий обусловлен игровым набором «Люди разных профессий», вошедшим в комплект

поставки в коррекционные учреждения по г. Москве. Пособие «Разные профессии. Кто поможет?» является важным дополнением к данному набору, позволяет помочь выстроить у детей ассоциативный ряд, включающий фигурку, ее изображение, фотографии ситуаций, в которых принимает участие человек соответствующей профессии, а также звуки, сопровождающие деятельность людей данной профессии. В игре предлагается выбрать из ряда изображений фигурок людей разных профессий ту, которая соответствует ситуации, представленной на фотографии или сюжетной картинке. Неправильный ответ при этом сопровождается звуковым щелчком, при правильном ответе остальные фигурки закрываются, появляется название человека данной профессии, раздаются неречевые звуки и шумы, сопровождающие трудовую деятельность людей данной профессии.

Наглядность и доступность игры позволяет применять ее как в занятиях с детьми младшего и среднего дошкольного возраста, так и с детьми старшего дошкольного возраста, решая при этом разные задачи.

У детей более младшего возраста игра позволяет вызвать интерес к наблюдению за профессиональной деятельностью людей в различных общественных местах и учреждениях, развивать слуховое внимание, зрительную память, речь. При этом могут быть использованы различные подсказки (подсказка местом, указательным жестом, речевые и игровые подсказки), реализуемые с помощью игрового набора «Люди разных профессий». При необходимости задание может упрощаться до соотнесения предмета и его изображения «найди такого же».

Детям старшего дошкольного возраста предлагается беседа по картинкам, задания на развитие зрительного внимания, мышления, речи.

Приведем пример применения данного пособия на коррекционно-развивающем занятии с детьми дошкольного возраста по теме «Уточнение представлений о профессиональной деятельности людей».

Цель: расширение и уточнение представлений ребенка о профессиональной деятельности людей.

Задачи

Образовательная:

1. Создавать условия для формирования у ребенка начальных представлений о людях разных профессий и их значении для решения проблемных ситуаций.
2. Способствовать развитию речи ребенка, уточнять и расширять его словарный запас, (названия профессий, мест профессиональной деятельности людей, орудий труда), развивать понимание родственных слов и словообразования.

Коррекционно-развивающая:

1. Развивать слуховое и зрительное восприятие.
2. Развивать вербальную и зрительную память, произвольность запоминания.

Воспитательная:

1. Воспитывать толерантность и уважение к трудовой деятельности.
2. Воспитывать внимательность и наблюдательность.

Материалы и оборудование: предметные и сюжетные картинки из серии «Профессии», реалистичные фигурки людей разных профессий (набор из 11 фигурок), игра-презентация «Разные профессии. Кто поможет?», индивидуальное портфолио ребенка, игровые наборы «Набор парикмахера», «Медицинский чемоданчик», конструктор с инструментами «Автомеханик».

Ход занятия

1. Организационный момент

Проводится пальчиковая игра «На моей руке пять пальцев...» с имитацией называемых действий.

2. Проверка домашнего задания

Проводится по желанию ребенка. «Какое задание тебе больше всего понравилось, что ты мне хочешь показать?».

3. Этап получения новых знаний

- Ребенку предлагается расставить в ряд на столе реалистичные фигурки людей разных профессий: пожарный, программист, слесарь сантехник, полицейский, врач, секретарь, учитель, повар, автомеханик, хирург, пилот (при необходимости ряд может быть сокращен до пяти: пожарный, полицейский, врач, учитель, повар). Проводится беседа по темам: «Кто эти люди?», «Чем они занимаются?», «Какие еще профессии тебе знакомы?»

- Ребенку предлагаются загадки-отрывки из произведений художественной литературы: «Приходи к нему лечиться и корова, и волчица, и жучок, и паучок, и медведица. Всех излечит исцелит...» (добрый доктор Айболит), «Все Степану благодарны, спас он птиц и потому, стать немедленно...» (пожарным все советуют ему).
- Предлагается соотнести реалистичные фигурки с сюжетными и предметными картинками с изображениями людей тех же профессий.

Физкультурная пауза:

Игра «Я работаю». Дефектолог вытаскивает одну из использованных на предыдущем этапе работы картинок, разложенных обратной стороной вверх, и изображает действия и звуки, соответствующие какой-либо из профессий, ребенок отгадывает профессию, если отгадал, меняются ролями.

4. Закрепления полученных знаний

Проводится работа с игрой-презентацией «Разные профессии. Кто поможет?», где ребенку предлагается соотнести событие с человеком определенной профессии, который «может помочь» в данной ситуации: «Кого зовём?». Ребенку предлагается расставить фигурки в той же последовательности, в какой они расположены на картинке на экране монитора. Уточняется порядок действий ребенка для решения игровых заданий.

Успех внедрения инклюзивного образования в России в значительной мере зависит от воспитания толерантности у детей еще в дошкольном возрасте, чему в значительной мере способствует формирование представлений о необходимости людей различных профессий, их значимости в различных ситуациях для каждого гражданина.

Литература

1. *Лисина, М.И.* Формирование личности ребенка в общении // Общение, личность и психика ребенка / Лисина М. И., под редакцией Рузской А. Г. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — С. 291—302. [Электронный ресурс] <http://psychlib.ru/mgppu/LO1-1997/LO1-2912.htm#> (дата обращения 09.02.15).

2. **Немов, Р.** Психология [Электронный ресурс] http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/nemov2/03.php (дата обращения 09.02.15).

3. Деятельность по сопровождению инклюзивного образования [Электронный ресурс]: http://blago.mskobr.ru/obrazovanie/eg/inklyuzivnoe_obrazovanie/ (дата обращения 09.02.15).

4. Резолюция Всероссийского совещания, посвященного вопросам разработки и внедрения специальных федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Альманах института коррекционной педагогики. Архив [Электронный ресурс] <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-14/rezoljajucija-vserossijskogo-soveschanija-posvjaschennogo-vopros> (дата обращения 09.02.15).

5. Сопровождение инклюзивного образования [Электронный ресурс] <http://ocpmcc.edu35.ru/inclusion/29-inclusl/168-inclusion> (дата обращения 09.02.15).

«Рука в руке. Рисуем с ребенком вместе!» - особенности организации взаимодействия детей с ОВЗ с родителями в условиях интегрированного обучения средствами изобразительного искусства

Машошина Ю.В.,

педагог дополнительного образования

ГБОУ ЦДиК «Участие» ТСП «На Королева», г. Москва

В современных условиях основной целью модернизации образования становится воспитание отношения к человеку как к высшей ценности жизни, творцу цивилизации, материальной и духовной культуры. Работа с учётом требований Федерального государственного стандарта начального общего образования стала уже нашей действительностью и неотъемлемой частью. Однако, многие педагоги испытывают трудности приведения теории в практику. Немудрено, что рассматривая решения такой задачи, как обучение ребёнка с ОВЗ в контексте ФГОС, в моём случае,

изобразительному искусству, привело к возникновению множества вопросов. И самый главный: «Какую программу обучения изобразительному искусству выбрать для детей с ОВЗ?». Федеральный государственный образовательный стандарт, определяя направления его совершенствования, делает акцент на гуманизацию педагогического процесса и создание обстановки эмоционального признания самооценки ребенка.

Одной из важнейших целей современной образовательной организации является создание благоприятных внешних условий, которые помогли бы детям успешно развивать свои способности. Конечная цель образования ориентирована на развитие ребенка и сохранение его здоровья, на создание ситуации успешной жизнедеятельности, на развитие способности быстрой адаптации к новым условиям. В образовательном процессе ЦДиК «Участие» используются современные развивающие технологии (психотренинги, игротерапия, развивающее обучение и др.), реализующие не только возрастной, но и индивидуальный подход к ребенку.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА предусматривает побуждение детей к творческой самореализации через их обучение широкой палитре разнообразных техник рисования и предоставление возможности самостоятельно выбрать изобразительный материал (акварель, гуашь, пастель, восковые мелки и др.). Использование коррекционных методов, направленных на развитие и гармонизацию личности ребенка, базируется на основе взаимодействия специалистов разного профиля. Центр «Участие» способствует созданию образовательной среды, обеспечивающей адекватные условия для развития и саморазвития личности ребенка с особыми потребностями; определяет содержание процесса психолого-педагогической поддержки с учетом интеграции всех специалистов образовательной организации. Коррекционные занятия семейных видов направлены на приобщение родителей к художественному воспитанию и развитию детей в условиях семьи и образовательной организации.

Рисование является важным средством эстетического воспитания: оно позволяет детям выразить своё представление об окружающем мире. Каждый ребенок несет в себе потребность творить. Дети - это юные художники и скульпторы. Они с

удовольствие рисуют на асфальте мелом, если нет мела под рукой, то чертят палочкой на земле, лепят из песка куличики, зимой лепят из снега. В процессе рисования дети познают себя и окружающий мир, самоутверждаются, освобождаются от негативных эмоций. Дети имеют уникальную особенность доступными им средствами создавать красивое. Мы хотим украшать наш дом дорогими вещами. Но если в доме вместе с нами живут дети, то пусть первой картиной будет наивный, трогательный, например, портрет мамы или папы. Видя картину своего ребенка у нас улучшается настроение и сердце взрослого наполняет умиление.

Становясь взрослыми, мы часто забываем, как творили сами в детстве. Меняется наша жизнь и меняются методы и подходы к обучению детей. Современные дети все больше интересуются техническим прогрессом. Быстро овладевают компьютерами, часто даже раньше, чем начинают читать и писать. Родители не всегда этому радуются. И приходится сталкиваться с такими ситуациями, что дети не хотят заниматься творчеством. А зачастую они просто не знают с какой стороны подойти к творческому процессу. Существует много разных авторских и оригинальных методик обучения детей изобразительной деятельности. Рассмотрим процесс совместного рисования. При совместном рисовании успешность гарантирована, при этом скорость усвоения увеличивается в разы. Ведь не только ребенок начинает изучать, что-то новое, а и родитель включается в процесс узнавания ребенка с неизвестной стороны, когда рука ребёнка доверительно лежит в руке взрослого. Как прекрасно, когда рядом человек, которого ты любишь, которому безраздельно доверяешь. Самые близкие для ребенка - это его родители. Когда рядом мама или папа, ребёнку спокойно, он чувствует себя защищенным, и потому без страха открыт новому опыту. Но мама и папа тоже должны быть спокойны и без страха открываться новому опыту совместного рисования. Фокус в том, что ребёнка проще обучать на собственном примере. Дети копируют и подражают своим родителям, даже не замечая, это отражается в повадках, мимике, жестах.

Для понимания принципиальных подходов организации процесса совместного рисования обратимся к народной мудрости пословицы - «когда хочешь помочь ребёнку – сделай вместе с

ним...». Привлекая родителя к совместному творческому процессу, мы опосредованно воздействуем на ребёнка. И именно метод опосредованного воздействия лежит в основе метода совместного рисования с ребёнком, где ребёнок находится в свободном полёте. В этом новизна этого метода. Но очень часто камнем преткновения продвижения в творческом процессе являются именно родители, так как из ложной скромности отказываются рисовать на занятии, объясняя это тем, что не умеют рисовать. Родители хотят празднично наблюдать за своим ребёнком, и не понимают, что этим они отгораживаются от своего чада, подчас отталкивают от себя. Если, что-то неважно для родителя и ребенок не будет проявлять интереса к этому. Чем же на самом деле можно объяснить такое поведение родителей? Зажатые страхами и сомнениями, чрезмерно критичны к себе. И при этом «наши страхи хорошо маскируются под лень, нехватку времени, плохое настроение, раздражение от материалов (плохая бумага, кисточка), недовольство собой, неуверенность в себе. А творчество – это значит изобретать, экспериментировать, расти, идти на риск, делать ошибки и получать в конечном результате продукт сотворчества ребенка, родителя и педагога.

Джулия Кэмерон в книге «Путь художника» пишет - «неважно, сколько вам лет и чем вы занимаетесь в жизни, является ли искусство вашей профессией, хобби или мечтой, - важно, что никогда не поздно заняться творчеством, и это не будет с вашей стороны проявлением эгоизма, тщеславия или глупости» [2, с.18]. Вставая на путь творчества, преодолевая свои страхи и зажимы, родители, совершают героический поступок перед самими собой, вдвойне герои, если делают это ради своего бесценного чада. Самое драгоценное, что вы можете подарить своему ребёнку – это время совместного творческого общения, совместного творческого роста, и это обогащает вас вдвойне.

Родителям очень необходимы знания и навыки, которые позволят им обеспечить развитие их детей. Когда вы посещаете занятия совместного рисования, вы должны понимать, что пришли к специалисту по изобразительной деятельности. Надо выполнять рекомендации педагога, и относиться эти рекомендации, в основном, к родителям. Родители, в процессе занятий, будут обучаться специальным методам детского экспресс рисования. Так как

маленькие дети не могут рисовать долго, продолжительность занятия, степень сложности применяемых приёмов и объём задания должны соответствовать их возрасту. По мере взросления продолжительность занятия и сложность задания увеличивается. Педагог так должен планировать творческое задание, чтобы рисунок к концу занятия был обязательно завершён. Не надо требовать от ребёнка невозможного, и если ребёнок не укладывается по времени, надо помочь завершить работу. Надо прививать ребёнку стремление доводить дело до конца, чтобы это стало его внутренней потребностью. Только завершённая работа приносит удовлетворение и заставляет испытать радость.

Одевайте ребёнка на занятия изобразительной деятельностью так, чтобы он не боялся испачкаться красками. А если испачкался – не ругайте, а успокойте. Заведите одежду художника. Излишнее напряжение на занятиях не способствует раскрытию творческих способностей.

Не надо сравнивать способности вашего ребёнка со способностями других детей, даже, если они его сверстники. Сравнение можно делать для стимулирования развития, но в таком ключе: на прошлом занятии тебе было трудно выполнять этот приём, а сегодня у тебя уже хорошо получается. Ребёнка сравнивать можно только с самим собой. Путь развития у каждого индивидуален. Поэтому не стоит противиться рисовать вместе на занятиях. Не важно, если вы не профессиональный художник. У всех есть творческое начало не запрещайте себе и вашему ребёнку получить удовольствие от сотворчества. Войдите с ним в резонанс.

Занятия заканчивать надо исключительно на радостной оптимистической ноте. И надо понимать, что подготовка и уборка рабочего места, уход за изобразительными материалами и инструментами – это все единый процесс изобразительной деятельности, который должен приносить радость и удовлетворение и ребёнку и родителю. Создание среды, способствующей развитию творческих способностей, и использование специальных методик являются важными приоритетными условиями в рамках специально организованных занятий с педагогом, но не надо забывать и о тех замечательных возможностях, которые кроются в обычной домашней обстановке.

Что касается домашнего совместного рисования, необходимо время совместного отдыха с детьми проводить с пользой. Детям очень нравится подражать взрослым. Рисование на мольберте, как большие художники, стимулирует детей к творчеству. Мольберт может заменить доска для мела. Мел мягкий материал и рисунок легко поправить. Вспомним себя в детстве как нам хотелось рисовать мелом на школьной доске и не всегда учителя разрешали это делать. Для творческого процесса хорошо подходит большая ровная поверхность – это может стать пол в детской комнате. Можно подстелить клеёнку или кусок линолеума. Дети любят возиться на полу, катая машинки. Для рисования на пространстве пола лучше всего подойдут рулоны бумажных обоев или бумага для рисования в рулонах. Это самое простое и доступное, что можно купить. Рулон обоев или бумага в рулонах для рисования не ограничены размером, как лист бумаги. Рисунок можно подрисовывать и добавлять новые темы.

Понятной и доступной темой для рисования на обоях может быть «тема нашей повседневной жизни». Что это такое? Это события, которые происходят с ребенком и его семьей каждый день. На обоях рисовать вместе можно всей семьей. Это не должны быть сложные сюжеты. Если хочется нарисовать дома – это могут быть квадраты и прямоугольники, крыши могут быть треугольной формы. Машины, людей, деревья тоже рисуйте упрощенно. Такой способ помогает ребенку разрисоваться, чем чаще мы тренируемся, тем лучше результат.

Для понимания ребенком формы окружающих его предметов хорошо помогает наблюдательность. Важным моментом в воспитании является развитие родителями у ребенка образного мышления, фантазии, творческой активности, а главное веры в свои силы и добро. Развитие у ребенка наблюдательности помогает добиться желания рисовать. Когда ребенок включается в творческую активность у него возникает необходимость постоянного пополнения своего духовного мира новыми впечатлениями. Отправляясь на прогулку, в музей, театр, нужно обращать внимание на окружающую действительность. Ребенку будет любопытно услышать рассказ о том времени, когда мы были маленькими и как проводили время со своими родителями. Это может быть интересная игра, где можно

поменяться ролями. Для ребенка это как поездка за границу, где много неизведанного и нового. У детей свои скорости и они могут отличаться от скорости взрослого человека. Нужно учитывать это и дать возможность рассмотреть улицы, дома, вывески, машины, облака, не торопя его. Это будет служить хорошей темой для прогулки, возможность познания нового пространства, расширение кругозора ребенка. Даже на привычные вещи можно посмотреть по-разному. Окружающее нас пространство может меняться в зависимости от времени года, суток, освещения. Научите вашего маленького человечка видеть окружающий мир другими глазами, глазами художника, проговаривайте для него сами, какие изменения происходят вокруг. Наблюдайте за облаками, за деревьями, за животными, за проезжающим транспортом, за людьми, за явлениями природы. Интересно вместе с ребенком понаблюдать за дождем, полюбоваться на лужи и пузыри, которые образуются на них. А потом вместе пойти гулять и мерить лужи. Вот новые впечатления и новые сюжеты для рисунка. Ребенок, обладающий творческими способностями в любой форме, может со временем реализоваться как в профессиональном, так и в любительской сферах.

Когда начинаете рисовать дома обстановка должна быть непринужденной. Не нужно заставлять соприкасаться ребенка с творчеством через силу, нужно поймать момент, когда ребеночек захочет сам рисовать. Необходимо обеспечить его доступными для работы рулонами бумажных обоев и графическими материалами (маркёры, фломастеры, восковых мелки или камешки для совсем маленьких деток). А лучше, если взрослый начнет рисовать сам, а ребёнок просто из интереса захочет присоединиться. Оказывая поддержку в этом желании можно привлечь ребенка просьбой о помощи, пусть она будет самая пустячная, например – напечатать кистью косточки у арбуза. Пусть сначала его участие в общем рисунке будет долевым, пусть сначала только раскрасит изображение или подрисует отдельные детали.

Только есть одно условие в совместном рисовании – никогда не критиковать работы детей, только хвалить на первых порах. Способности можно стимулировать при помощи создания доброжелательной и непринуждённой атмосферы и поощрения независимо от конечных результатов их деятельности. Следует

понимать, что критические высказывания в адрес детей и создание у них ощущения, что они делают всё неправильно или не достаточно хорошо – это самое верное средство погубить их творческие способности. Со временем ребёнок наберётся опыта работы с разными материалами, научится рисовать простые предметы и сюжеты, и захочет рисовать сам, и потребность будет возникать спонтанно, поэтому можно положить рулон обоев там, где ребенок может самостоятельно взять и начать работать. Дети часто даже спят со своими рисунками, рулон тем и хорош, что он не порвется и всегда под рукой.

Необходимо научить ребенка бережно относиться к своему рисунку. Хорошо, если для рисунков дома будет «выставочная стена» в детской комнате или специальная папка для хранения рисунков, не рвите и не мните рисунки. Родители и сами не придавая значения после занятий складывают детский рисунок и кладут небрежно в пакет или сумку. Будет ли способствовать это развитию творчества? Профессор В.С. Кузин в своей книге пишет: «Очень важно, чтобы дети в действительности в жизни видели серьезное, ответственное отношение взрослых к процессу и результатам труда.

Все это способствует тому, что они сами начинают добросовестно трудиться. При этом необходимо, чтобы взрослые замечали все те усилия детей, которые они проявляют при достижении конкретной цели в трудовой или учебной деятельности, и всячески поощряли их успехи»[2, с.301]. Дополняя вышесказанное, бережно сохраняя все рисунки, мы стимулируем ребенка на успешность, если перед глазами есть работы, сделанные своими руками, то дети наглядно видят свой рост. Количество чаще всего переходит в качество. А, если ребенок не получил грамоту и признание, это не повод его ругать или говорить, что он не успешен. По утверждению Ван Гога: «Нет ни чего более художественного, чем любить детей» [1, с. 9]. Поддерживая ребенка и его стремление чего-то добиться, мы показываем ему своим поведением, что любим его. Не важен результат, а важен процесс участия и подготовки – это тоже рост и маленький шаг на пути к успешности. Дети не всегда могут добиться успеха в силу своих возрастных, физических особенностей. По словам профессора Пунина: «В отношении детей

будьте...осторожны, ибо ни кто не знает, где лежит будущее искусства...» [1, с. 8].

Задача взрослого помочь ребенку, стать для него наставником и примером, ведь самый яркий пример для ребенка — это его творчески увлечённые родители. Совместные занятия изобразительной деятельностью не только развивают ребёнка, но они улучшают детско-родительские отношения. В результате родители становятся более сенситивными к своим детям. Важно воспринимать своего ребенка таким, какой он есть. Относиться к нему без оценочно, с пониманием, создавая атмосферу принятия, в которой ребёнок может чувствовать себя в безопасности и ощущать поддержку.

В.А. Сухомлинский, писал: «Ребенок - зеркало семьи: как в капле воды отражается солнце, так в детях отражается нравственная чистота матери и отца» [3]. Именно от родителей зависит, какой будет духовная жизнь ребёнка – богатой или бедной и тут совершенно не важны физические или умственные способности ребенка. Если человека нельзя вылечить от каких-то недугов это не значит, что он не может быть счастливым, а ведь счастье у всех своё.

Литература

1. **Берсенева, Г.К.** Ткань. Бумага. Тесто: Домашнее рукоделие / Г.К.Берсенева – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «АСТ», 2004.

2. **Кузин, В.С.** Психология. Учебник. 3-е изд., перераб. и доп./ В.С. Кузин. - М.: АГАР, 1997.

3. Мысли и высказывания знаменитых людей о: семье и браке, матери и материнстве, отцах и отцовстве, о семейном воспитании [Электронный ресурс] <http://vscolu.ru/articles/vyskazyvaniya-znamenitux-lyudej-o-seme.html> (дата обращения 09.02.15).

Условия формирования представлений о здоровом образе жизни детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования

*Михайловская Г.Е., Постнова И.Н.,
учителя-логопеды ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва*

Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором ВСЕ дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных учреждениях, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку.

Существует восемь принципов инклюзивного образования:

- 1.Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- 2.Каждый человек способен чувствовать и думать;
- 3.Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- 4.Все люди нуждаются друг в друге;
- 5.Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- 6.Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- 7.Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- 8.Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Совместное обучение детей с различными потребностями – это реальный способ воспитания у современных дошкольников толерантности и активного участия в жизни и судьбе тех детей, которым, в силу их особенностей, труднее жить, чем другим [6].

Пребывание в образовательной среде специально приспособленной для детей с ОВЗ может оказать отрицательное влияние на социальное развитие такого ребенка. Однородность состава детей облегчает создание комфортных условий пребывания, приспособление среды и адаптацию методов обучения к возможностям детей, но объединение детей с выраженными

проблемами коммуникации не может способствовать их социальному развитию. Ребенок с ОВЗ должен иметь возможность следовать образцам социального поведения других детей.

Главным в воспитании детей является то, что дети должны быть здоровыми, так как известно, что здорового ребенка легче воспитывать. Но как помочь ребенку с ОВЗ? Необходимо помочь ему в воспитании и приобретении специальных навыков, которые он может использовать в жизни. Необходимо инклюзивное образование!

Во все времена у всех народов мира непреходящей ценностью человека и общества являлось и является физическое и психическое здоровье. Еще в древности оно понималось врачами и философами как главное условие свободной деятельности человека, его совершенства. Проблемой формирования представлений о здоровом образе жизни занимались такие ученые как В.Н. Дубровский, Ю.П.Лисицын, Б.Н. Чумаков, О.С. Осадчук и другие. На основе медико-биологических признаков Н.М. Амосов указывает: «Здоровье – естественное состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных явлений» [1, с.9].

В литературе понятие «здоровье» представляется по-разному, в зависимости от критериев, определяющих основу для его выражения. В обобщенном виде это понятие может характеризоваться как емкая система, заключающая в себе совокупность критериев, соотносимых с требованиями общей культуры человечества. В целом можно констатировать, что здоровье – это состояние, при котором осуществляется полноценная реализация биологических, психических, социальных, экономических, духовных функций человека и общества, а также оптимальной трудоспособности и активности при максимальной продолжительности жизни, которые определяются уровнем освоенности общечеловеческих, государственных, региональных и национальных ценностей культуры. Предлагаемое определение отражает многие обозначенные критерии понятия о здоровье. «Одна из главных причин застоя и деградации во всех сферах жизнедеятельности общества состоит в низком уровне культуры во всех ее аспектах – культуры труда, культуры здоровья, культуры управления и др.

Здоровый образ жизни, по мнению Ю.Ф. Змановского - есть способ жизнедеятельности, соответствующий генетически обусловленным типологическим особенностям данного человека, конкретным условиям жизни и направленный на формирование, сохранение и укрепление здоровья и на полноценное выполнение человеком его социально-биологических функций [2, с.40]. Здоровый образ жизни объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья и развития условиях. Он выражает определенную ориентированность деятельности личности в направлении укрепления и развития личного (индивидуального) и общественного здоровья. Здоровье по сути своей должно быть первой потребностью человека, но удовлетворение этой потребности, доведение ее до оптимального результата носит сложный, своеобразный, часто противоречивый, опосредованный характер и не всегда приводит к необходимому результату. Образ жизни предопределяет механизмы адаптации организма человека к условиям окружающей среды, гармоничное взаимодействие всех органов и систем органов, способствующее полноценному выполнению им социальных функций и достижению продолжительной жизни. Образ жизни является также плодом культурного творчества человека и результатом его свободного выбора.

Здоровый образ жизни – это стиль жизнедеятельности, соответствующий наследственным особенностям организма, условиям существования человека, ориентированный на культуру сохранения, укрепления и восстановления здоровья, необходимого для выполнения лично и общественно значимых функций. Знания о здоровом образе жизни представляют собой представления, которые отражают объективную зависимость здоровья от образа жизни и окружающей социально-экологической среды и нацеливают ребенка на гармоничные отношения с окружающей средой и активное отношение к своему здоровью.

Н.Ф. Талызина определила этапы формирования знаний. Первым из них является восприятие объекта, которое связано с выделением этого объекта из фона и определением его существенных свойств. Этап восприятия сменяет этап осмысления, на котором

происходит усмотрение наиболее существенных вне и внутрисубъектных связей и отношений. Следующий этап формирования знаний предполагает процесс запечатления и запоминания выделенных свойств и отношений в результате многократного их восприятия и фиксации. Затем процесс переходит в этап активного воспроизведения субъектом воспринятых и понятых существенных свойств и отношений. По статистике, XXI-й век начался в России с резкого ухудшения такого существенного показателя, как здоровье дошкольников. На 8,1% снизилось число здоровых детей, на 6,7 % увеличилось число детей с нарушениями в физическом развитии и предрасположенностью к патологиям. Почти на 1,5% возросла численность детей 3-й группы здоровья с отчётливо выраженными отклонениями и хроническими заболеваниями. Основная проблема - низкий уровень знаний о ценности своего здоровья и здоровья своих детей.

М.Д. Маханева считает, что у детей старшего дошкольного возраста есть все предпосылки для стойкого формирования знаний о здоровом образе жизни. У дошкольников активно развиваются психические процессы, растёт самооценка, чувство ответственности. Дети способны самостоятельно выполнять бытовые поручения, владеют навыками самообслуживания, прилагают волевые усилия для достижения поставленной цели в игре, в проявлении физической активности» [3, с.14].

Основными компонентами здорового образа жизни в дошкольном возрасте, по мнению Т. А. Шорыгиной являются: рациональный режим, правильное питание, рациональная двигательная активность, закаливание организма, сохранение стабильного психоэмоционального состояния. Под режимом принято понимать научно обоснованный распорядок жизни, предусматривающий рациональное распределение времени и последовательность различных видов деятельности и отдыха [5, с.15].

М.Ю. Стожарова и другие специалисты отмечают, что психофизическое здоровье и эмоциональное благополучие ребенка во многом зависит от среды, в которой он живет и воспитывается. Психическое здоровье является составным элементом здоровья и рассматривается как совокупность психических характеристик, обеспечивающих динамическое равновесие и возможность

выполнения ребенком социальных функций [4, с.14]. В рабочей программе учителей-логопедов ГБОУ ЦДиК «Участие» Михайловской Г.Е., Кравцовой М.К., Постновой И.Н. «Коррекция нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с ОНР (III ур.речевого развития) особое внимание уделяется здоровьесберегающим технологиям. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что понятие здорового образа жизни является многогранным и пока недостаточно разработанным. Вместе с тем на уровне обыденного сознания представления о здоровом образе жизни существуют многие столетия.

Литература

1. *Амосов, Н.М.* Раздумья о здоровье / Н.М.Амосов. – Донецк: Сталкер, 2005.
2. *Змановский, Ю.Ф.* Воспитание здорового ребенка: физиологический аспект / Ю.Ф.Змановский // Дошкольное воспитание. 1993. № 9. - С.34-36.
3. *Маханева, М.Д.* Воспитание здорового ребенка: пособие для практических работников ДОУ [Текст] / М.Д.Маханева. - М.: АРКТИ, 2009.
4. *Стожарова, М.Ю.* Формирование психологического здоровья дошкольников / М.Ю. Стожарова. – Ростов н/Д: Феникс, 2010.
5. *Шорыгина, Т.А.* Беседы о здоровье / Т.А.Шорыгина. – М.: Сфера, 2010.
6. [Электронный ресурс] <http://q99.it/n14W73p> (дата обращения 03.02.15).

Проектирование адаптированной образовательной программы для детей с нарушением ОДА в рамках образовательных областей

Михалева Е.Л.,

учитель-дефектолог ГБОУ СОШ № 236 СП № 5, г. Москва

Реализация идеи инклюзивного образования является одной из ведущих тенденций современного этапа в развитии образования детей с ОВЗ, при которой создаются равные условия и возможности,

происходит включение детей с ОВЗ в общеобразовательный процесс. Дети с ОВЗ нуждаются в создании особой среды, адекватной общим и особым образовательным потребностям, которая обеспечит им полную и полноценную интеграцию в общество, позволит не только осваивать общеобразовательные программы, но и обрести навыки социальной адаптации, реализовывать собственную жизненную компетентность.

Образовательный процесс детского сада предусматривает как уход и заботу о детях, так и процессы воспитания и обучения знаниям, важным жизненным навыкам, развитие личностных качеств и способностей детей, коррекцию их дефицитов в развитии. Включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс ДООУ изменяет, прежде всего, установки взрослых на детей - у всех детей есть особенности, особые образовательные потребности [1, с.4].

Основная цель образовательных учреждений, реализующих инклюзивную практику - обеспечение условий для совместного воспитания и образования нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ, гарантирующие возможность:

- достижения планируемых результатов освоения основной и адаптированной образовательной программы;

- адекватной оценки динамики развития жизненной компетенции;

- включения детей в доступные им интеллектуальные и творческие соревнования, спортивно-массовые мероприятия и проектно-исследовательскую деятельность;

- использования современных коррекционно-развивающих программ и конструирования технологий психолого-педагогической коррекции.

А для детей с нарушениями ОДА важным условием является организация безбарьерной архитектурной среды, соблюдение ортопедического режима и построение педагогического процесса в соответствии с операционально-деятельностными возможностями ребенка-инвалида вследствие ДЦП.

Таким образом, формируется целостная система специальных образовательных условий, как общих, так и частно-специфических и индивидуально-ориентированных, определяющих эффективность

реализации образовательного процесса и социальной адаптированности ребенка с НОДА в соответствии с его особенностями и образовательными возможностями.

Учет индивидуальных потребностей детей и создание разнообразных условий в соответствии с ними, привлечение специалистов к участию в проектировании и организации образовательного процесса обеспечивает психолого-педагогическое сопровождение детей и их родителей.

Построение образовательного процесса в организации, которое реализует инклюзивную практику, диктует необходимость создания структурно-функциональной модели, спроектированной на основе интеграции системного, компетентностного и дифференцированного подходов, ориентирующих педагогов на овладение воспитанниками социальными, здоровьесберегающими, коммуникативными, деятельностными, информационными компетенциями [2, с.158].

Инклюзивное образование строится на следующих принципах:

- принцип индивидуального подхода;
- принцип поддержки самостоятельной активности ребенка (индивидуализации);
- принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников;
- принцип междисциплинарного подхода;
- принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания;
- принцип партнерского взаимодействия с семьей;
- принцип динамического развития образовательной модели детского сада [3, с.12].

Одной из моделей психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в образовательного учреждения в процессе становления инклюзивной практики является разработка специалистами организации индивидуального образовательного маршрута и адаптированной образовательной программы на основании рекомендаций ПМПК.

Проектирование и реализация индивидуально-дифференцированной коррекционной работы с детьми с НОДА и реализация выделенных в адаптированной программе образовательных областей в соответствии с требованиями ФГОС ДО

осуществляется с использованием утвержденных и рекомендованных коррекционных программ и технологий.

Для составления адаптированной образовательной программы можно использовать следующие виды программ и технологий:

- Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Особенности обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении: методические рекомендации. - М. ; СПб.: Нестор-История, 2012 (серия «Инклюзивное образование»).

- Программы ДОУ компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, С.А. Миронова, А.В. Лагутина. - М.: Просвещение, 2008 г.

- Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР. - СПб., 2007.

- Смирнова И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП. - СПб., 2003.

Инклюзивная практика осуществляется в процессе реализации образовательной программы в рамках образовательных областей: социально-коммуникативное развитие, познавательное и речевое развитие. Так работа по освоению детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата представлений социального характера и развитию коммуникативных навыков может осуществляться в:

- специальных играх и упражнениях, направленных на развитие представлений о себе, окружающих взрослых и сверстниках;

- обучении сюжетно-ролевым и театрализованным играм, играм-драматизациям, в которых воссоздаются социальные отношения между участниками, позволяющие осознанно приобщаться к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений.

У детей с нарушением ОДА развивается самостоятельность, мотивация к деятельности, уверенность в себе, позитивное отношение к окружающему миру. Специально организованная игровая деятельность, в которой используются коммуникативные ситуации, способствует гармоническому развитию интегративных качеств ребенка, приобщает детей с ОВЗ к миру общечеловеческих чувств и эмоций, определяет пути к изменению окружающего, его творческому, созидательному преобразению.

В содержание образовательной области «Познавательное развитие» входит сенсорное воспитание, предполагающее развитие восприятия, мыслительных процессов и формирование коммуникативной, планирующей и регулирующей функции речи. Нарушения опорно-двигательного аппарата препятствуют полноценному сенсорному развитию. Дети испытывают трудности в формировании пространственно-временных представлений, зрительно-моторной координации, мыслительные процессы у детей с ДЦП характеризуются инертностью, низким уровнем сформированности операции обобщения. Для активизации познавательной активности, креативного мышления, произвольности поведения нужны разнообразные творческие задания, интерактивные формы обучения, использование методов наглядного моделирования и проектирования.

Формирование навыка наглядного моделирования предполагает развитие у детей аналитико-синтетической деятельности, знакомство со знаково-символическим языком, графическим способом представления информации, умения дешифровки модели и самостоятельного моделирования с использованием компенсаторных возможностей ребенка.

Формирование элементарных математических представлений у дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата следует в процессе развития познавательно-исследовательской и конструктивной деятельности, и предполагает обучению детей умениям правильного восприятия пространства и времени, целостного восприятия предмета, установления соответствия между различными множествами и элементами множеств, обогащения количественных представлений.

Основная цель образовательной области «Речевое развитие» - обеспечивать своевременное и эффективное развитие речи как средства общения, познания, самовыражения ребенка, становления разных видов детской деятельности, на основе овладения языком своего народа [2, с.177].

Одной из важных задач организации образовательной деятельности является формирование речезыковой компетенции, ориентированной на развитие коммуникативных возможностей ребенка, а также на формирование речемыслительной деятельности в

целом. Развитие речи у дошкольников с нарушением ОДА осуществляется во всех видах деятельности и преимущественно в игре. Игровая деятельность способствует гармоническому развитию интегративных качеств ребенка, которые необходимы для обучения в школе, поскольку в игре максимально раскрываются способности и потенциальные возможности детей.

В проектировании специальной коррекционной работы по развитию речи у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП), минимальными дизартрическими расстройствами необходимо создание специальных условий - разработок грамматических схем, разнообразного наглядного дидактического материала, включение предметно-практической деятельности, использование игровых технологий и методов наглядного моделирования.

Поиск разнообразных эффективных методов коррекционной работы предполагает создание новых видов оборудования, технологий, разработку многофункциональных игровых пособий, изменение и преобразование содержания развивающей среды.

В рамках реализации адаптированной образовательной программы необходима организация мониторинга достижений и социальной компетентности ребенка, как показателя эффективности коррекционной работы.

Литература

1. Инклюзивное образование. Выпуск 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. – М.: Центр «Школьная книга», 2010.

2. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы»/ Под ред. Н.Е.Вераксы, Т.С.Комаровой, М.А.Васильевой. – М.: Мозаика-синтез, 2014.

3. *Прочухаева, М.М., Бородин, М.В.* Инклюзивный детский сад/ М.М.Прочухаева, М.В. Бородин. – М., 2009.

Создание условий для социализации и развития зрительного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения во время офтальмологического лечения

Полякова А.Ю.,

учитель-дефектолог (тифлопедагог)

ГБОУ СОШ № 1236; СП Детский сад комбинированного вида

№ 1446, г. Москва

Повышение эффективности созданий условий для социализации и развития зрительного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения во время офтальмологического лечения, является актуальной проблемой тифлопедагогики и офтальмологии.

Глаза - ценный, удивительный дар природа, а зрение - это самый мощный источник информации о внешнем мире. 90% информации поступает в мозг через зрительный анализатор и, частичное или глубокое нарушение его функций вызывает ряд отклонений в физическом и психическом развитии ребенка.

Патология зрительной функции в дошкольном возрасте при несформированности функции зрительной системы в целом отрицательно сказывается, прежде всего, на остроте зрения. Снижение центрально зрения у детей, как правило, бывает более выражено на одном глазу. Данный дефект затрудняет последующее формирование периферического и бинокулярного зрения, что приводит к недоразвитию или нарушению глазодвигательных функций, глазомера, затрудняет фиксацию взора, вызывает затруднения в установлении пространственных связей и отношение между предметами. У детей отмечаются недостатки прослеживающей функции, что нередко обуславливается сужением поля зрения. Все это вызывает нарушения в пространственной макро и микро ориентировке детей. Система педагогических мероприятий по созданию условий для социализации дошкольников младшего возраста, совместная работа медицинских и педагогических работников будет способствовать дальнейшей интеграции детей с нарушениями зрения в обычную школьную среду.

В нашем дошкольном образовательном учреждении комбинированного вида функционируют 3 группы для детей с нарушениями зрения. Данные группы посещают дети, имеющие различные зрительные патологии и низкую остроту зрения. Чаще всего самыми распространенными диагнозами у детей являются: гиперметропия, миопия, амблиопия, астигматизм и различные виды косоглазия. Дошкольники получают лечение в специальном ортоптическом кабинете с помощью современной лечебно-медицинской аппаратуры.

При организации социализации и коррекционно-развивающей среды у детей младшего дошкольного возраста мною учитывается:

- Структура первичного дефекта и проблемы, возникающие у детей при ориентации и взаимодействии с окружением;
- Обеспечение комплексного подхода во взаимосвязи медицинских и психолого-педагогических средств коррекции.

Иными словами, в учреждении необходимо создавать такие условия, чтобы задачи социализации, коррекционно-компенсаторной и лечебно-восстановительной работы были взаимосвязаны.

Основными задачами на этапе социализации и коррекционно-педагогической работы с детьми младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения во время офтальмологического лечения являются:

- Активизация зрительных функций, повышение остроты зрения: используются различные мозаики (напольные, настольные и т.д.) домино, лото, бусы, обводка, т.е. фиксация на мелких предметах. (близоруким нагрузки не давать или соблюдать осторожность);
- Тренировка сетчатки глаза: упражнения с цветными предметами – яркими, крупными;
- Формирование цветоразличения основных цветов (оттенков с детьми старшего возраста);
- Укрепление мышц глаза, развитие глазодвигательных, прослеживающих функций, расширение поле зрения (использование лазерной указки);
- Развитие устойчивой зрительной фиксации (локализации): использовать красную точку, смотреть, видеть, напрягать зрение. Восстановление пространственной локализации;
- Выработка бинокулярного зрения;

- Развитие стереоскопического зрения.

Методологической основой коррекционно-педагогического процесса является программа для детей с нарушением зрения под редакцией Л.И. Плаксиной.

Для создания благоприятной среды социализации и развития зрительного восприятия детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения мною была проделана работа по оформлению стен групповых комнат и спальни различными зрительными тренажерами и подбору дидактических игр и игрушек для развития сенсорного восприятия.

При оформлении групповых комнат и спальни мною использовался прием оформления стен с размещением на них зрительных тренажеров: схем Базарнова, приклеивание из цветных веревок различных сюжетных дорожек и лабиринтов. Этот прием тренирует мышцы глаза, помогает стимулировать у маленьких детей зрительные функции, локализацию, фиксацию, аккомодацию, способствует формированию бинокулярного зрения. Интересным приемом в работе с маленькими детьми, является использование в качестве зрительных тренажеров гибких светящихся шнуров (при проведении физминуток или зрительных гимнастик).

Органично вписываются в интерьер групповой комнаты и кабинета тифлопедагога изображения предметов по тематике или сезонному принципу оформления, выполненные из двухстороннего цветного картона методом аппликации и подвешенные к потолку на ниточке. Можно использовать и изображения заслонённых и зашумленных изображений, которые, можно так же менять в зависимости от темы изучаемого материала, что создает подвижность окружающей среды.

Маленькие дети с нарушением зрения получают недостаточно информации об окружающем мире, либо она искажена. Вследствие этого снижается качественный уровень представлений о том, что их окружает. К сожалению, наша промышленность практически не предлагает игровых пособий для детей имеющих патологию зрения и нам приходится пользоваться тем, что выпускается для нормально видящих детей. Поэтому очень важно при покупке игр и пособий обращать внимание на следующие параметры:

- Цветовое изображение;

- Четкие контуры изображений;
- Отсутствие лишних деталей;
- Игрушки должны быть похожи на реальные объекты по внешнему виду и цветовой гамме.

Еще важно помнить, что дидактические игры и задания подбираются индивидуально для каждого ребенка, в зависимости от состояния зрения и периода восстановительного лечения. Например, при высокой степени амблиопии предметы и их изображения даются более крупные, а по мере повышения остроты зрения, размеры пособий уменьшаются. Самые мелкие предметы не должны быть менее 2 см., т.к. у детей с нарушением зрения страдает и развитие мелкой моторики.

В период плеоптического лечения, направленного на повышение остроты зрения по рекомендации врача-офтальмолога на занятиях с детьми я включаю задания по нанизыванию бус, обводке через кальку контурных изображений, выкладыванию из мозаики, логические кубы, палочки Кюизенера, блоки Дьенеша, конструкторы. Детям младшего дошкольного возраста, для обводки необходимо давать простые крупные предметы (шар, яблоко, грушу и т.д.) В период лечения методом прямой окклюзии у детей на косящем глазу очень низкая острота зрения, поэтому использую при обводке крупные трафареты и шаблоны. Обязательно включаю в работу задания на выделение формы, цвета и величины, пространственного положения предметов: «Найди такой же», «Подбери одинаковые», «Что ближе от тебя, что дальше?» и т.д. в процессе таких упражнений дети учатся сравнению, узнаванию и классификации предметов по основным признакам.

В период ортоптического лечения для детей младшего дошкольного возраста я использую игры с матрешками, пирамидками, игрушками-вкладышами, разрезные лото. Такие упражнения заставляют маленьких детей активно вглядываться, включать все зрительные функции в процесс рассматривания. Использую так же различные деревянные лабиринты, лабиринты на проволоке, для развития остроты зрения.

Для активации зрения с косоглазием в период плеоптического лечения можно использовать методический прием, как дидактические

игры с лазерным фонариком «Где зажегся фонарик?», «Проследи дорожку в лабиринте».

Так же для развития глазомера и глазодвигательных функций, развития периферического зрения и координации способностей детей младшего дошкольного возраста, используются игровые лабиринты со скатыванием предметов по металлическим или пластмассовым дорожкам, используются игры типа: «Попади в цель», «Прокати шар в ворота».

В период ортоптического лечения (развития фузии – слияния двух изображений в одно) косоглазия очень важно провести специальную подготовку к лечению на синоптофоре. Для этого используются такие упражнения, как накладывание одного изображения на другое, Например, на листе белой бумаги нарисованы контурные изображения животных, предметов и даны вырезанные из цветной или черной бумаги точные копии этих изображений, дети должны наложить их на нарисованные изображения. Так же можно использовать специальные упражнения по подготовке к лечению на синоптофоре, по компьютерной программе «Контур»: на совмещение, слияние, накладывание одного изображения на другое; подборка цветного изображения контурному или силуэтному и точное совмещение их; выполнение действий по словесным описаниям в определенной последовательности.

Для развития социализации и стимулирования осязательных и тактильно-кинестетических функций, я применяю различные игровые средства: тактильные дощечки, контейнеры, мешочки, коробочки с природным материалом, упражнения с нитками, работа со счетными палочками (составление из палочек по образцу разных конструкций, в дальнейшем по памяти).

Таким образом, правильно созданная коррекционно-развивающая среда, способствует социализации и развитию сенсорного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения и повышает результативность лечебно-воспитательной работы, что позволяет сохранить здоровье детей.

Литература

1. *Малева, З.П.* Подготовка детей дошкольного возраста с нарушением зрения к плеопто-ортоптическому лечению./З.П.Малева – М., 2008.
2. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения./ под ред. Л.И.Плаксиной.- М., 1995.
3. *Солсо, Р.* Когнитивная психология. - М.: Тривола,1996.

Педагогическая технология формирования вопросительных высказываний у дошкольников с ОВЗ как одной из важных предпосылок коммуникативных универсальных учебных действий

Путкова Н.М.,

*кандидат педагогических наук,
учитель-логопед ГБОУ СОШ №305, г. Москва*

Одним из основных направлений процесса обучения и воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья является их социальная адаптация, создание максимально благоприятных условий для перехода детей с дошкольного уровня образования в начальную школу.

Важным условием успешности обучения в школе является умение активно вступать в речевое взаимодействие и инициативно высказываться в ходе общения. Данные виды коммуникативных умений позволяют получать информацию и налаживать отношения с окружающими. В настоящее время с внедрением ФГОС ДО мы рассматриваем умение задавать вопросы как предпосылки для формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

Ребенок начинает овладевать вопросительными высказываниями еще в раннем дошкольном детстве. От одного до трех лет дети осваивают вопросы о предметах и явлениях, от трех до семи – вопросы о причине и времени, а уже в младшем школьном возрасте происходит овладение умением задавать любые типы вопросов в проблемной ситуации. Поэтому, на наш взгляд, в дошкольном возрасте мы можем говорить о предпосылках

формирования такого универсального учебного действия как умение задавать вопросы с целью получения информации. Но начало этой работы обязательно должно быть положено еще на дошкольном этапе обучения детей с ОВЗ, так как именно возраст от 4 до 7 лет является сензитивным для обучения детей постановке вопросов.

Мы подходим к классификации вопросов, основываясь на выполняемых ими функциях в процессе общения. Соответственно этому выделяются социально-коммуникативные вопросы (служат для установления контакта) и познавательные вопросы (используются для получения недостающей информации).

Соответственно данным функциям был структурирован коррекционно - развивающий процесс. Основным при обучении постановке вопросов является создание мотивационно-потребностной базы. Это обеспечивает стимуляцию проявления речевой инициативы, а, следовательно, является основой для увеличения количества инициаций-вопросов.

Необходимо не только сформировать в речи детей модели вопросительных предложений, а актуализировать их в различных коммуникативных ситуациях (разные условия общения, виды деятельности, собеседники).

Направления работы:

- 1) повышение уровня речевой инициативы путем создания положительных мотивов проявления речевой инициативы;
 - 2) формирование лексико-грамматических средств оформления вопросительных предложений;
 - 3) формирование навыка построения моделей вопросительных предложений;
 - 4) обучение детей употреблению вопросительных высказываний (социально-коммуникативные и познавательные) в различных ситуациях общения;
 - 5) развитие интонационных средств оформления вопросительных высказываний;
 - 6) обучение детей адекватному употреблению невербальных средств оформления вопросительных высказываний;
 - 7) активизация познавательной деятельности детей.
- В обучении используются различные методы:

- репродуктивные (наблюдение, рассматривание картинного материала, восприятие художественных произведений, отраженные и сопряженные высказывания, речевые игры, тренинги); применяются на этапе формирования и автоматизации умений и навыков;

- продуктивные методы (беседа с незнакомым и знакомым взрослым, беседа с незнакомым и знакомым сверстником, коллективная беседа на заданную тему, сюжетно-ролевые игры, моделирование предметных и социальных условий протекания речи, дидактические и речевые игры творческого характера); применяются на этапе введения сформированных умений и навыков в свободное общение.

Преимуществом в работе логопеда и воспитателя, логопеда и педагога-психолога, заключающаяся в совместном тематическом планировании работы по различным видам деятельности и соблюдении единых требований при составлении индивидуальных коррекционных программ, позволяет нам реализовать выделенные направления работы.

Обязательным условием успешности формирования коммуникативных навыков является учет ведущей деятельности. Система педагогических воздействий строится таким образом, чтобы у детей в процессе осуществления все усложняющейся деятельности возникала потребность в активных ориентировочных действиях и использовании инициативной речи. Создаваемые ситуации являются значимыми для каждого ребенка, эмоционально и личностно окрашенными и носят воспитательный характер.

Реализация дифференцированного подхода к организации и содержанию работы состоит в разработке разноуровневых по сложности комплексов речевых упражнений, игровых заданий. Обеспечение последовательного освоения каждого уровня предполагает использование различных методов и приемов, учет характера нарушений речевой и неречевой функций.

Поуровневое предъявление заданий предоставляет возможность каждому ребенку почувствовать свою успешность, что ведет к повышению мотивации и уровня речевой и социальной активности. Коррекционная работа включает развитие речевой инициативы, языковой способности, коммуникативной способности и активизацию мыслительной деятельности – все эти компоненты

определяются нами как основа для формирования инициаций-вопросов.

Развитие речевой инициативы идет по пути создания мотивационно-потребностного уровня организации вопросительных высказываний. Необходимо ориентироваться не только на создание промежуточных целей, но, что особенно значимо, на наличие инициальных целей общения. В работе активно используются проблемные ситуации, сценарии активизирующего общения, введение языкового и речевого материала в реальные ситуации общения.

Развитие языковых средств направлено на расширение, активизацию словарного запаса и грамматического строя. Одновременно с этим осуществляется формирование коммуникативной способности в ходе непосредственного общения на основе практической деятельности с языковым материалом: применялось наглядное моделирование синтаксических конструкций вопросительных высказываний с помощью схем, таблиц, компьютерных слайд-программ. Автоматизированность и осознанность речевых умений становится базой для повышения речевой инициативы, что в свою очередь приводит к максимальной актуализации усвоенных слов и грамматических категорий.

Мы предлагаем начинать работу по формированию вопросительных высказываний у дошкольников с ОВЗ с отработки вопросов, выполняющих социально-коммуникативную функцию, а затем мы переходить к работе над познавательными вопросительными высказываниями.

Специфичной является работа по усвоению вопросительных слов как опорно-смысловых семантических единиц. Сначала уточняется понимание вопроса, а затем он вводится в активную речь путем постепенного перехода от репродукции к собственной продукции детей. Усвоение и актуализация вопросительных слов осуществляется в конкретных коммуникативных ситуациях.

Схема работы над вопросительными предложениями:

- введение вопросительных слов в пассивную речь путем наблюдения за вопросительными словами в специально подобранных стихах, сказках, рассказах (совместная работа логопеда и воспитателя);

- введение вопроса в активную речь:

а) репродукция вопроса взрослого (использовали структурные схемы, компьютерные слайд-программы);

б) использование вопросов в ситуации общения «взрослый-ребенок» и в ситуации «ребенок-ребенок».

Обучение постановке вопросов, тренировка в их использовании положительно влияют на активизацию мыслительной деятельности, которая достигается за счет развития функции анализа, упражнения в выделении главной мысли. В вопросе отражается результат мыслительных процессов. Существует и обратная взаимосвязь: активизация познавательной деятельности повышает уровень овладения детей изучаемым материалом.

Ведется работа по интонационному оформлению высказываний, по усвоению вопросительной интонации и формированию умения применять ее для целей общения.

При развитии невербальных средств общения, мы уделяем внимание формированию зрительного контакта с собеседником (как одному из условий успешного взаимодействия), учим детей адекватно использовать в общении мимику, жесты, в том числе вопросительные.

Основываясь на современных научных знаниях о закономерностях формирования речи и мышления, о деятельностном подходе к рассмотрению проблемы общения, психолингвистических представлениях о процессе порождения связных речевых высказываний, мы разработали и апробировали педагогическую технологию формирования вопросительных высказываний у дошкольников с ОВЗ, направленную на создание предпосылок для успешного формирования у наших воспитанников коммуникативных универсальных учебных действий при переходе к школьному обучению.

Литература

1. **Грибова, О.Е.** К проблеме анализа речевой коммуникации у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова // Дефектология. – М., 1995. № 6.-С.7-15.

2. **Лепская, Н.И.** Язык ребенка: Онтогенез речевой коммуникации / Н.И. Лепская. – М.: МГУ, 1997.

3. *Петрова, А.А.* Психолингвистическая модель становления вопроса в онтогенезе: Дис...канд.филол.наук./ Саратовский гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 1995.

Инклюзивное образование детей с нарушением ОДА в соответствии с ФГОС ДО

Рукавицына Т.Б.,

учитель-дефектолог ГБОУ СОШ №236 СП №5, г. Москва

Целью любого образовательного учреждения является всестороннее развитие личности ребенка, сохранение и укрепление здоровья, воспитание положительных нравственных качеств ребенка. Дошкольное образовательное учреждение является первой ступенью на пути реализации данной цели.

В современных условиях, когда особенно актуально инклюзивное образование, важно создать условия для воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья среди нормально-развивающихся сверстников с наибольшей долей комфорта и эффективности воспитательно-образовательного процесса детей с ОВЗ. Инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1,с.151].

В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством

организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья [5, Ст. 5].

В нашем структурном подразделении в группах комбинированной направленности осуществляется совместное воспитание и образование здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, в данном случае – детей с нарушениями ОДА. Данный контингент детей требует создания особых условий и развивающей среды, а так же реализации адаптированной коррекционно-развивающей программы, которая учитывает физические, умственные и личностные особенности воспитанников. Группа этих детей очень неоднородна: от незначительных моторных и интеллектуальных нарушений до сложных, сочетанных дефектов у детей – инвалидов. Даже при незначительных нарушениях наблюдаются расстройства эмоционально-волевой сферы, которые выражаются в повышенной возбудимости, расторможенности, излишней плаксивости и тревожности.

Нарушения психического развития детей с ДЦП проявляются, прежде всего в познавательной деятельности. Из научных исследований известно, что у большинства дошкольников с ДЦП наблюдается задержка психического развития, характерными особенностями которой являются: ограниченный запас знаний и представлений об окружающем мире, недостаточное развитие всех психических процессов, утомляемость. Другой вариант – вторичная задержка психического развития, обусловленная недостаточностью двигательного и речевого развития [2, с.15]. Практически у всех детей данной категории имеются нарушения слухового восприятия, недостаточно дифференцированное зрительное восприятие, нарушение оптико-пространственного восприятия. Дошкольники испытывают трудности при передаче величины предметов. Недостаточно дифференцированно цветовое восприятие [2, с.17].

В коррекционной работе особое место следует уделять развитию игровой деятельности в общении со сверстниками; обучению и коррекции нарушенных функций в процессе игры; воспитанию навыков самообслуживания и гигиены, формированию манипулятивной деятельности, зрительно-моторной координации. Большое внимание уделяют тренировке функциональных возможностей кисти и пальцев рук [4, с. 241].

Учителя-дефектологи работают в тесном взаимодействии с другими педагогами и осуществляют учебно-коррекционную работу с детьми, имеющими отклонения в развитии. Дефектолог обследует детей, определяет структуру и степень выраженности имеющегося у них дефекта, комплектует группы для занятий с учетом психофизического состояния детей. Специалистом проводятся групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия по исправлению отклонений в развитии, восстановлению нарушенных функций. Консультирует педагогических работников и родителей по применению специальных методов и приемов оказания помощи детям, имеющим отклонения в развитии, поддерживает постоянную связь с медицинскими работниками образовательного учреждения. На данном этапе воспитательно-образовательный процесс осуществляется нами по примерной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Вераксы Н.Е., Комаровой Т.С., Васильевой М.А., соответствует ФГОС. Адаптированная программа работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляется по результатам обследования на начало учебного года и предполагает участие специалистов различного профиля, формирование и развитие базовых умений и навыков: обогащение запаса знаний детей об окружающем мире, развитие умений совершать осмысленные действия с предметами по образцу и по инструкции, формирование сенсорных эталонов, развитие регулирующей и коммуникативной функций речи.

Наряду с фронтальными и подгрупповыми занятиями для каждого ребенка разрабатывается индивидуальный маршрут, который выстраивается с учетом индивидуальных особенностей и проблем в развитии, выявленных в результате диагностики и включает в себя: развитие базового уровня различных компонентов ВПФ как предпосылок успешной учебной деятельности, развитие моторики: работа с формированием оптимального тонуса, формирование точных и скоординированных движений; развитие зрительного, слухоречевого и кинестетического восприятия, элементарных зрительно-пространственных представлений о собственном теле и окружающем предметном пространстве; развитие произвольной саморегуляции собственного функционального

состояния и собственной деятельности, формирование навыков планирования и контроля действий.

Основной формой работы учителя-дефектолога являются групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия.

К основным направлениям коррекционно-развивающей работы относятся:

- сенсорное и сенсомоторное развитие (развитие зрительно-моторной координации, формирование сенсорных эталонов, развитие слухового восприятия и внимания);

- формирование и развитие временных и пространственных представлений;

- развитие познавательной деятельности (формирование знаний, умений и навыков в соответствии с возрастом ребенка);

- нормализация ведущей деятельности возраста;

- формирование и расширение представление об окружающей действительности на основе развития речи;

- формирование готовности к восприятию учебного материала;

- подготовка к школьному обучению (формирование стереотипа учебной деятельности, формирование предпосылок к освоению знаний по программе).

Индивидуальные занятия включают в себя работу по следующим направлениям:

- Развитие сенсомоторной сферы:

- Зрительное восприятие цветов (различение, называние, классификация, рядообразование по интенсивности);

- Зрительное и осязательное восприятие форм (различение, называние, классификация, трансформация, сравнение по величине, рядообразование по величине);

- Зрительное и осязательное восприятие фактуры предметов (различение, называние, классификация);

- Зрительное и осязательное восприятие пространственных отношений (понимание, называние, ориентирование, конструирование);

- Слуховое восприятие неречевых звуков;

- Узнавание и воспроизведение темпа ритмических структур.

- Развитие речи:

-Работа над фонематической системой (анализ, синтез, дифференциация звуков, фонематических представлений);

-Увеличение пассивного и активного словаря;

-Развитие понимания лексических значений слов;

-Развитие способности словоизменения и словообразования;

-Развитие структуры предложения;

-Развитие связной речи.

• Развитие мышления:

-Наглядно-действенное и наглядно-образное (сравнение, установление тождества предметов, моделирование по форме и величине, развитие способности соотнесения частей и целого, классификация);

-Вербально-логическое мышление.

• Развитие памяти и внимания:

-Развитие слухового и зрительного внимания и памяти;

-Конструирование по образцу;

-Заучивание стихотворений.

• Формирование элементарных математических представлений:

-Счетные операции;

-Знакомство с цифрами;

-Формирование представлений о времени и пространстве.

• Развитие мелкой моторики и подготовка к овладению письмом [2, с. 62-63].

Проанализировав данные о психическом и физическом развитии воспитанников можно сделать вывод, что организация специальных педагогических условий и специальных методов обучения для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата реализует обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создает необходимые условия для достижения успеха в образовании всеми детьми.

Литература

1. *Веракса, Н.Е., Комарова, Т.С., Васильева, М.А.* От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования.- Мозаика-Синтез, Москва, 2014.

2. *Левченко, И.Ю., Приходько, О.Г.* Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М.: «Академия».

3. *Левченко, И.Ю., Приходько, О.Г., Гусейнова, А.А.* Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками. – М.: Книголюб, 2008.

4. *Мастюкова, Е.М.* Лечебная педагогика. – М.: Владос, 1997.

5. Российская Федерация. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012 – Ростов н/Д: Легион, 2013.

6. *Семенович, А.В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте.– М., 2007.

7. *Шипицына, Л.М., Мамайчук, И.И.* Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. – М.: «Владос», 2004.

Инклюзия в дошкольном образовании

Рушатова М.Г.

учитель-дефектолог ГБОУ СОШ № 236 СП № 5 г. Москва

Традиционно российская система образования предполагала обучение детей с отклонениями в развитии в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, создающих благоприятные условия для их развития и коррекции нарушений психофизического развития, но затрудняющих процесс последующей адаптации и социализации ребенка.

Инновационные процессы в области современного образования требуют изменений подходов к обучению детей с особыми образовательными потребностями [3, с.3]. В настоящее время в России сложилось единое образовательное пространство, и инклюзия стала ведущим направлением при обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что выражается в сближении массовой и специальной образовательных систем. На сегодняшний день институт инклюзивного образования является единственным международно признанным инструментом реализации

прав ребенка с ограниченными физическими возможностями на образование и счастливое будущее.

С 1 января 2014 года введен в действие Федеральный государственный образовательный стандарт (далее ФГОС) [1], где говорится о выравнивании стартовых возможностей выпускников дошкольных образовательных учреждений, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья. Положения ФГОС предполагают обеспечить возможность инклюзивного обучения для детей с ОВЗ.

Инклюзивное обучение - процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзивное образование старается разработать подход к воспитанию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении и воспитании детей. Инклюзивное образование предполагает, что разнообразию потребностей учащихся должен соответствовать континуум сервисов, в том числе образовательная среда, наиболее благоприятная для них. В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого ребенка и, следовательно, воспитание и обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребёнка [5, с.134].

Следовательно, для успешного развития инклюзивного образования необходимо создать модель психолого-педагогического сопровождения и индивидуальные образовательные маршруты для детей с ОВЗ, где на каждой образовательной ступени должна быть оказана необходимая помощь специалистами учреждений. Основная задача - выявить индивидуальные положительные особенности в каждом ребенке, наметить возможную ближайшую зону и перспективу совершенствования приобретенных им навыков и умений и максимально расширить его функциональные возможности.

Целью инклюзивного образования является создание системы образования, учитывающей индивидуальные образовательные потребности ребенка, формирующей новые подходы к обучению детей с ОВЗ, применяющей вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания [3, с.3].

Еще Л. С. Выготский отмечал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Он считал, что при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника - слепого, глухого или умственно отсталого ребенка - в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Специальная школа вместо того, чтобы выводить ребенка из изолированного мира, развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции и усиливают его сепаратизм. Поэтому задачами воспитания ребенка с нарушением развития являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсации его недостатка каким-либо другим путем. Причем компенсацию Л.С. Выготский понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, так как считал, что воспитателю в работе с ребенком, имеющим дефекты развития, приходится иметь дело не столько с биологическими фактами, сколько с их социальными последствиями. Он считал, что широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой пересмотра специального образования [2, с.50].

В настоящее время количество детей с ОВЗ очень велико. Отношение общества к инвалидам в нашей стране неоднозначно. В советское время люди с ОВЗ были практически полностью исключены из нормальной жизни, вследствие чего современные родители зачастую просто не знают, как объяснить ребёнку об инвалидности, когда он впервые встречает на улице человека с ограниченными возможностями.

Многие люди не готовы быть толерантными к чужим недостаткам, не видят в людях с ОВЗ равноправного члена общества. Инклюзивное образование позволит избежать изоляции людей с ОВЗ, исключить любую дискриминацию, обеспечить равное отношение ко всем людям, а также в свою очередь создать «особые» условия для детей, имеющих особые воспитательные и образовательные потребности в стенах общих образовательных учреждений.

Для достижения максимального результата инклюзию необходимо начинать во время вхождения ребенка с особыми

образовательными потребностями в первую общественную образовательную систему – дошкольное воспитание и обучение.

Инклюзия в этот период жизни ребенка с ОВЗ даст наибольший эффект, будет наиболее плодотворной. У детей дошкольного возраста еще нет никаких предубеждений касательно сверстников с ограниченными возможностями, у них легко формируется отношение к физическим и психическим недостаткам, как к таким же индивидуальным особенностям другого человека, как цвет глаз или волос. Инклюзия в дошкольном возрасте позволит воспитать поколение с подлинно гуманным отношением к другим людям, имеющим недостатки. Нормально развивающиеся дети, воспитываясь в одной среде с детьми с ОВЗ, учатся понимать и принимать таких детей, существующие различия между ними, учатся таким важным качествам как терпимость и забота о ближнем. Со временем они начинают понимать, что дети с ограниченными возможностями могут быть равноправными партнерами в игре и общении.

Обязательным развитием детей с ОВЗ является взаимодействие с другими детьми в микрогруппах, что способствует формированию социальных навыков общения и взаимодействия. Взаимодействию детей в микрогруппах можно осуществлять через организацию игровой, проектной и исследовательской деятельности. Дети, решая в микрогруппах общие задачи, учатся общаться, взаимодействовать друг с другом, согласовывать свои действия, находить совместные решения, разрешать конфликты. Замечая различия в интересах, способностях, навыках сверстников, дети учатся с помощью взрослого учитывать их при взаимодействии [4, с.163].

Для детей с ОВЗ игры и занятия с нормально развивающимися детьми заставляют их стремиться к признанию и принятию их сверстниками как желанных партнеров по общению и игре, что способствует приобретению уверенности в собственных силах, возможностях, выработки у них позитивного самовосприятия.

Для осуществления интегрированного воспитания и инклюзивного обучения у детей с дошкольного возраста необходимо выстраивать взаимодействия на основе сотрудничества и взаимопонимания. Основой их жизненной позиции должна стать толерантность. Проблема воспитания толерантности зависит от эффективности интеграции ребенка с ограниченными возможностями

в культуру сверстников, под которой понимается определенная система ценностей при усвоении опыта, и предполагаются социальные правила общения в разных сферах жизни ребенка: в семье, школе, на улице и т. д., что позволяет формировать активную жизненную позицию в обществе [6, с.14].

Инклюзия позволяет детям с ОВЗ принимать участие в повседневной жизни обычной группы образовательного учреждения, расширяет социальные контакты, улучшает эмоциональное состояние, повышает возможности ребенка и его самооценку, а их нормально развивающимся сверстникам узнать и принять их проблемы, научиться жить вместе, взаимодействовать с ними. В дальнейшем это позволит расширить границы в позитивном восприятии инвалидов, окружающие научатся воспринимать «особых» людей как равноправных членов общества. Если включение будет происходить, начиная с раннего детского возраста и носить непрерывный характер, это будет способствовать росту толерантности, которую невозможно приобрести без практического опыта, так как она является результатом соответствующего взаимодействия между людьми.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки России от 17.10.2013 № 1155.
2. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений в 6 т. Т. 5 Основы дефектологии/ под ред. Власовой Т.А. – М.: Педагогика, 1983.
3. Особенности обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении: методические рекомендации. - СПб.: Нестор-История, 2012.
4. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Веракса Н.Е., Комаровой Т.С., Васильевой М.А. – М: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2014.
5. **Сорокоумова, С.Н.** Психологические особенности инклюзивного обучения. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12. - №3. - 2010.
6. **Шипицина, Л.М.** Интеграция и инклюзия: проблемы и перспективы // Материалы российского форума «Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения» 20-21 сентября 2010 г. - СПб, 2010. - 200 с.

Ранняя диагностика возможного возникновения нарушений письменной речи у старших дошкольников

Сапранова С.И., Орлова Л.В.,

учителя-логопеды

ГБОУ «Школа №283» СП №5, г.Москва

Письменная речь является особо сложной формой речевой деятельности. Она отличается от устной речи тем, что формируется только в условиях целенаправленного обучения. В последние годы не только увеличивается количество детей, имеющих нарушения письменной речи, но и усложняется структура и глубина дефекта.

Для овладения письмом, необходимо сформировать у ребенка достаточно высокий уровень определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, пространственных представлений, зрительного восприятия и т.д. Естественно, что такой сложный процесс требует совместной и слаженной работы различных участков мозга. Лингвистический уровень, на котором происходит выбор языковых средств, зависит от совместной работы передней и задней речевых зон головного мозга, обеспечивающих семантику и парадигматику речи. Перешифровка зрительных схем букв осуществляется в третичных зонах коры головного мозга (теменновисочнозатылочная область). Морфологически третичные зоны окончательно формируются на 10-11 году жизни. Мотивационный уровень письма обеспечивается лобными долями коры головного мозга. Включение их в функциональную систему письма обеспечивает создание замысла, который удерживается посредством внутренней речи.

Усвоение устной речи является основой для успешного овладения письменной речью, изначально основанной на знаковом восприятии и воспроизведении звуков речи. Недостатки устной речи, соответственно, рассматриваются как фонетико-фонематическое недоразвитие, общее недоразвитие речи. Таким образом, мы получаем категорию детей, у которых трудности при овладении письменной речью связаны с недостатками в усвоении устной речи.

К сожалению, есть и другая категория детей, выявление и проведение коррекционной работы с которой связано с рядом трудностей. К этой категории относятся дети, не имеющие нарушений устной речи. Следовательно, коррекционной работы логопед в дошкольном возрасте с этими детьми не проводит, и они оказываются лишены профилактической помощи по предупреждению нарушений письменной речи. Это дети, так называемой *«группы риска»*:

- Дети с нарушениями слухового, зрительного и пространственного восприятия;
- Дети с недостаточным уровнем развития фонематических процессов (при нормальном звукопроизношении);
- Дети с порциальными нарушениями памяти, внимания и мышления, затрудняющиеся в проведении различных видов анализа и синтеза.

Анализ ошибок в письменных работах этих детей указывает на то, что самое большое количество связано с несформированностью фонематических процессов:

- фонематический слух;
- фонематическое восприятие;
- звуковой анализ и синтез;

А так же с недостаточной сформированностью ряда психических процессов: неустойчивое слуховое внимание и восприятие, недостаточно сформированное зрительное восприятие, память на линейный ряд, несформированность пространственной стратегии.

Таким образом, не решенная во время проблема полноценного коррекционного обучения и воспитания детей-дошкольников, влечет за собой проблемы в освоении письменной речи в период школьного обучения. Предупреждение этих нарушений является одной из достаточно актуальных проблем в работе логопеда с детьми дошкольного возраста, ведь письмо и чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний. Таким образом, основная задача логопеда состоит в том, чтобы своевременно

- **Выявить** детей, которые при дальнейшем обучении в школе, будут иметь определенные трудности при усвоении письменной речи;

- **Провести исследование** состояния их устной речи, а также развития неречевых функций, лежащих в основе усвоения речи письменной, отметить психолого-личностные особенности;

- На основе полученных данных, **составить программу** коррекционной работы с данной группой детей. По возможности программа должна учитывать индивидуальные особенности детей и группы в целом.

Каждый год логопеды и психологи сталкиваются со все более сложными сочетанными дефектами у детей, которые еще и осложняются личностными особенностями и дисгармоничным развитием. И если не учитывать индивидуальность и не понимать структуру дефекта каждого ребенка, будет очень сложно добиться достаточно высоких результатов в работе по предупреждению возникновения нарушений письменной речи.

Ребенок идет в школу и сталкивается с трудностями в овладении письменной речью: написанное им непонятно, то, что удастся ему прочесть к концу 1 года обучения (побуквенным или послоговым способом) не имеет для него никакого смысла. Он не понимает прочитанного, следовательно, не владеет информацией.

Что это за категория детей?

1. Дети с нарушениями устной речи. Эти дети, надо сказать, оказались в более выгодной ситуации, потому что нарушения устной речи (особенно тяжелые) заметны окружающим. И, как правило, хоть в какой-то степени эти дети получили коррекционную помощь.

Совершенно иначе дело обстоит со следующими категориями детей, потому что выявить их проблемы можно только с помощью специально проведенных исследований. Следовательно, в коррекционную работу сразу они возможно и не попадут.

2. Дети с нарушениями зрительного, слухового и пространственного восприятия, с недостаточным уровнем сформированности фонематических процессов.

3. Дети с недостаточным уровнем развития памяти, внимания, мышления.

4. Социально запущенные дети (т.е. дети из социально неблагополучных семей).

Чтобы корректно построить работу по профилактике нарушений письменной речи надо хорошо представлять себе не только как формируется устная речь (ее основные онтогенетические ступени), но и по каким законам ребенок осваивает речь письменную. И не менее важно проследить взаимосвязь онтогенеза как устной, так и письменной речи.

Из года в год количество детей, нуждающихся в помощи логопеда в коррекции как письменной, так и устной речи увеличивается. На базе ГБОУ «Школа № 283», структурное подразделение №5 было проведено экспериментальное исследование по методике Ранней Диагностики Выявления Дислексии А.Н.Коренева. Цель данного исследования заключалась в том, чтобы проследить эффективность ранней диагностики на предмет выявления детей группы риска, у которых наиболее вероятно появление проблем в освоении письма и чтения. Следует отметить, что собственно структурное подразделение включает в себя 7 групп дошкольного звена и 4 класса начальной школы (по одному в каждой параллели).

Методика включает в себя следующие задания: рядоговорение, ритмы, пробу кулак-ребро-ладонь, повторение цифр-2 части, право-лево, составление рассказа по серии картинок. Для выявления группы риска (детей с возможными проблемами при обучении навыкам письма и чтения) логопедами ГОУ «Начальная школа - детский» сад №1856 проводилось тестирование со всеми детьми подготовительной группы, не зависимо от того, посещали они коррекционные занятия или нет.

С 2010 года отслеживались и анализировались данные о предполагаемой группе риска среди выпускников структурного подразделения и фактически созданной коррекционной группой по итогам обучения в 1 классе. (рассматривались дети, проходившие обучение в данном структурном подразделении, т.е. дети, которые перешли в 1 класс в другие школы не учитывались).

Результаты тестирования за данный период отражены в таблице.

Год	Общее количество во обследованных детей подготовительного к школе возраста	Предполагаемая группа риска	Группа коррекции по итогам 1 класса
2010-2011	23 (100%)	5 (21%)	4 (17%)
2011-2012	28 (100%)	7 (25%)	4 (14%)
2012-2013	20 (100%)	3 (15%)	0
2013-2014	24 (100%)	8 (33%)	5 (20%)

Как видно из таблицы, в 2010 г. в обследовании принимало участие 23 ребенка. Из них 8 по количеству набранных баллов составили группу риска: 3 из них ушли в 1 класс в другую школу, из 5 оставшихся в данном учреждении, 4 попали в коррекционную группу по итогам обучения в 1 классе.

В 2011 году в обследовании принимало участие 28 выпускников подготовительной группы. Из них 9 по количеству набранных баллов составили группу риска: 2 из них ушли в 1 класс в другую школу, из оставшихся в данном учреждении, 4 попали в коррекционную группу по итогам обучения в 1 классе.

В 2012 году в обследовании принимало участие 20 выпускников подготовительной группы. Из них 5 по количеству баллов составили группу риска: 2 из них ушли в 1 класс в другую школу, из оставшихся в данном учреждении никто не попал в коррекционную группу по итогам обучения в 1 классе, т.к. с ними проводилась профилактическая работа в течение учебного года.

В 2013 году в обследовании принимало участие 24 выпускника подготовительной группы. Из них 8 по количеству набранных баллов составили группу риска, 5 попали в коррекционную группу по итогам обучения в 1 классе. Таким образом, методика раннего выявления нарушений письма и чтения относительно современной популяции детей подготовительного к школе возраста показала себя как надежный и валидный инструмент, удобный в использовании.

Методика компактна и не требует специального обучения для овладения ею. Важно отметить то, что дети, попавшие в «группу риска» в подготовительной группе практически все при поступлении в 1 класс демонстрировали трудности обучения в школе и оказались в

коррекционной группе, выделенной логопедом. И, с другой стороны, не было ни одного ребенка, показавшего хорошие результаты при исследовании по МРВД в дошкольном возрасте и имеющего в дальнейшем сложности в усвоении письменной речи.

Развитие речи и коммуникативных возможностей учащихся с умеренной степенью умственной отсталости на уроках социально-бытовой ориентировки для успешной социальной адаптации и интеграции в обществе

Саркинова О.В.,

учитель начальных классов,

МБС(К)ОУ «Школа VIII вида», г.. Балашиха, МО

Значительное место в структуре интеллектуальных нарушений учащихся с умеренной степенью умственной отсталости занимает речевое недоразвитие. Недостаточная сформированность речи существенным образом влияет на становление их социальной адаптации. Умение человека воспринимать и передавать информацию посредством речи является одним из показателей его успешной адаптации в обществе. Жизнь в обществе предполагает постоянный процесс общения. Ученики с умеренной степенью умственной отсталости ограничены в социальных и вербальных контактах, не имеют возможности свободно общаться с другими людьми (кроме ближайшего окружения). Основной задачей школы, в частности уроков социально-бытовой ориентировки, является создание условий для такого речевого развития учащихся, которое станет опорой в их дальнейшей социализации и откроет широкие возможности для реализации приобретенных коммуникативных умений и навыков [1,с.35]. Учителю в своей работе необходимо в первую очередь учитывать индивидуальные особенности психофизического развития детей.

Речь учащихся с умеренной степенью умственной отсталости с самого начала развивается на патологической основе. Отмечаются замедленный темп овладения речью и сложность формирования произносительных умений. Причиной этому является стойкое

недоразвитие всей психической сферы в целом: нарушение в развитии высших психических функций, общее моторное недоразвитие, недостатки в развитии всех сторон речи [3, с.109].

На занятиях социально-бытовой ориентировки решается одна из важных задач обучения и воспитания учащихся с умеренной степенью умственной отсталости – развитие связной устной речи учащихся. Продолжается работа по формированию и совершенствованию диалогической речи, без которой невозможно общение. Диалогическая речь сложна для школьников данной категории, поскольку требует быстрой смены речевой деятельности. Необходимо выполнить почти одновременно несколько операций: выслушать и понять собеседника, подумать над ответом, вовремя ответить и постоянно следить за развертыванием мысли собеседника. Полноценности и своевременности данных действий препятствуют свойственные данной категории детей инертность нервных процессов, недостаточность мышления и замедленность реакций на воздействия. Поэтому диалог редко возникает по инициативе детей с интеллектуальными нарушениями. На вопросы они отвечают кратко, иногда заменяя слова невербальными средствами коммуникации. С взрослыми и между собой школьники с умеренной степенью умственной отсталости общаются вяло, недостаточно пользуются речью, произнося отдельные слова. Нарушение общения в значительной степени тормозит их социальную адаптацию. Поэтому на уроках социально-бытовой ориентировки необходимо предусматривать следующую работу: учить детей отвечать на вопросы правильно построенными простыми предложениями, логично, без пропусков и недомолвок, последовательно и развернуто выражать свои мысли [5, с. 67].

Недостаточная сформированность диалога препятствует развитию связного устного изложения мыслей. Учитель помогает школьнику выразить свои мысли побуждающими вопросами или частичным продолжением его рассказа. Также окажет помощь наличие картинок, схем, таблиц. При их использовании рассказ учащегося будет более полным и развернутым. Следует отметить, что опора на наглядность при составлении устного рассказа остается актуальной на протяжении всего обучения в школе.

Одним из показателей того, насколько понятна ученику обращенная речь, является выполнение им словесных инструкций. Ученик должен не только понять инструкцию, но и запомнить ее. Словесное задание учителя не будет вызывать трудностей в тех случаях, когда:

- задание состоит из одного звена и предполагает всего одно действие ученика (например, «подойди к доске» или «возьми тетрадь»);

- задание тесно связано с привычной школьной жизнью или бытовой жизнью (например, «вымой руки», «включи свет»);

- задание многократно повторяющееся и привычное (например, «сотри с доски», «завяжи шнурки») [4, с. 113].

Простая речевая инструкция способна побуждать учеников с умеренной степенью умственной отсталости к продолжительной продуктивной деятельности. Если же учитель дает сложное задание, то срок воздействия речевой инструкции будет весьма непродолжительным и потребует подкрепления словесных заданий различными приемами. Сложная словесная инструкция окажется более понятной и доступной, если она представляет собой ряд простых заданий.

Основными факторами, обуславливающими трудности при выполнении сложных инструкций, можно считать следующие:

1. Особенности памяти школьников:

- быстрая или постоянная смена материала, который нужно запомнить;

- уподобление предлагаемого материала другому (похожему, ранее изученному, более легкому).

2. Особенности мышления:

- анализ ситуации;

- осуществление операций сравнения (определение различий и тождества);

- соотнесение своих действий с требованиями инструкции;

- выбор необходимого действия.

3. Речевое развитие:

- речь учителя не имеет достаточного побудительного значения;

- многие слова, содержащиеся в инструкции, не входят в активный словарь учащихся;

- отдельные части инструкции могут не восприниматься учениками как обязательными [4, с. 93].

Одной из задач учителя является обучение учащихся с умеренной степенью умственной отсталости точно следовать полученным указаниям и инструкциям. Ученик должен не только понять инструкцию и правильно повторить задание, но и правильно выполнить задание. Однако на уроках СБО можно наблюдать, как ученик, выполнив задание, не может последовательно рассказать о своей деятельности, почему он поступил так, а не иначе, как ему удалось это сделать. Если попросить ученика рассказать о выполнении своего задания, то зачастую можно услышать воспроизведение инструкции, того, что нужно было сделать, но не то, что было на самом деле. Здесь происходит замена одного задания другим, более легким, так как повторить заученную инструкцию для умственно отсталого ученика намного легче, чем обосновать свои действия. Нежелание рассказать о происшедшем объясняется слабой мотивированностью задания, недостаточным осмыслением выполняемой деятельности. Обучение умению рассказывать о своей деятельности должно проводиться, на всех уроках социально-бытовой ориентировки, предусматривающих выполнение практических работ и упражнений, поскольку является важной стороной формирования навыков общения.

Процесс формирования у учащихся с умеренной степенью умственной отсталости коммуникативных навыков и умений весьма сложный и длительный. Поэтому необходимо систематически и последовательно продолжать работу по развитию коммуникативных умений во внеурочное время, включающую в себя следующее:

1. Проведение бесед с применением упражнений, активизирующих аналитическую деятельность школьников и расширяющую круг их знаний.

2. Организацию игр, моделирующих реальные ситуации, которые способствуют формированию определенных знаний и умений, связанных с коммуникативными процессами.

3. Разбор воображаемых ситуаций.

4. Организацию жизненно важных практических ситуаций в пределах школы.

5. Проведение экскурсий в учреждения и организации ближайшего окружения, предусматривающих выполнение учащимися практических заданий [3, с. 253].

Придерживаясь системы, организацию работы по формированию навыков и умений делового общения у учащихся с умеренной степенью умственной отсталости во внеурочное время можно проводить в следующей последовательности. На первом этапе происходит повторение, закрепление и расширение полученных на уроке СБО знаний о назначении учреждений и организаций ближайшего окружения, о видах оказываемых ими услуг, а также формирование понимания значения правильного делового общения с окружающими. Практически применить и закрепить знания можно с помощью разбора воображаемых ситуаций, моделирования жизненно важных ситуаций в условиях школы, направленных на закрепление умения учащихся анализировать условия окружающей обстановки, согласовывать свое поведение с данной обстановкой. Здесь уместно применить различные формы общения с работниками школы. Создав специальные условия для формирования навыков общения, учитель ставит следующие задачи:

- обучение школьников умению анализировать обстановку и определять нужного собеседника;
- обучение умению самостоятельно вступать в контакт с собеседником;
- обучение умению непринужденно вести себя во время разговора;
- формулировать вопросы и выслушивать ответы;
- расширять знания учащихся относительно источников приобретения информации.

Второй этап предусматривает формирование умений общения вне школы. Посещая различные организации и учреждения, учащиеся приобретают навыки и развивают способности вступать в общение с незнакомыми им сотрудниками данных учреждений, получать определенную информацию и самостоятельно ее использовать, выполняя несложные практические задания [3, с. 275].

Важным моментом при организации процесса общения умственно отсталых школьников является формирование определенного уровня их самостоятельности. Необходимо учить

детей самостоятельно вступать в разнообразные отношения с окружающими людьми и самостоятельно пользоваться полученными при общении сведениями. Проводя данную работу, нужно постоянно расширять круг общения учащихся, тем самым помогать школьникам наиболее благополучно проходить адаптацию в социум.

Литература

1. **Воронкова, В.В.** Социально-бытовая ориентировка учащихся 5-9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида: пособие для учителя / В.В. Воронкова, С.А. Казакова. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2010. – 247 с.

1. **Гладкая, В.В.** Социально-бытовая подготовка воспитанников специальных (коррекционных) учреждений VIII вида: Методическое пособие. – М.: НЦ ЭНАС, 2003. – 184 с.

2. **Долженко, А.И.** Методические рекомендации по социально-трудовой адаптации учащихся начальных классов вспомогательной школы-интерната. Севастополь, 1989. – 321 с.

3. **Стариченко, Т.Н.** Социально-экономическая подготовка выпускников специальной (коррекционной) школы VIII вида: Вопросы теории и методики. – Екатеринбург: УрО РАН, 2002. – 85 с.

4. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида: Пособие для учителя / Под ред. А.М. Щербаковой. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 275 с.

Подростки с девиантным поведением: психологическая безопасность личности и среды

Селезнева Т.В.,

педагог-психолог,

Краевое ГБОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Хабаровский краевой Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции», г. Хабаровск

Понятие «безопасность» включает в себя психологическую и физическую составляющие. Одно из определений «**Психологической безопасности**» - *состояние среды, создающее защищенность или*

свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее причастность к среде и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников. Таким образом, психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга.

Образовательная среда является частью жизненной, социальной среды человека. В рамках среды образовательного учреждения, включенными в нее участниками (субъектами) являются, в первую очередь дети, их родители и весь педагогический персонал, осуществляющий взаимодействие с детьми и родителями. Причем самым активным компонентом, строящим пространство психологической безопасности в образовательном учреждении, являются именно педагоги.

Специалисты отмечают, что порой образовательная среда может являться источником психологических угроз, провоцирующих тревожность, агрессию, асоциальное поведение, снижение интереса к процессу познания, неадекватную самооценку и другие проявления психологического нездоровья подростков.

Одним из показателей психологической безопасности является наличие или отсутствие **тревожности** у подростка в различных областях деятельности. Для определения уровня тревожности нами была использована методика «Шкала тревожности», разработанная по принципу «Шкалы социально-ситуационной тревоги» Кондаша. Преимуществом методики для девиантных подростков является то, что подросток оценивает не наличие или отсутствие у себя каких-либо переживаний и симптомов тревожности (при низких рефлексивных навыках и неустойчивой самооценке), а ситуацию с точки зрения того, насколько она может вызвать тревогу.

По результатам исследований, общий уровень тревожности воспитанников Центра большей частью в пределах нормы (74%) (рисунок 1). Несколько повышенный уровень тревожности имеют 9% воспитанников. Особого внимания требуют учащиеся с высокой общей тревожностью (4%). Это свидетельствует о неблагополучии подростков в наиболее значимых областях деятельности и общения. Следует также обратить внимание на учащихся, показывающих уровень «чрезмерного спокойствия» (13%). Подобная

нечувствительность к неблагоприятию носит компенсаторный, «защитный» характер и препятствует полноценному формированию личности. Ребенок как бы не допускает неприятный опыт в сознание. Эмоциональное благополучие в этом случае сохраняется ценой неадекватного отношения к действительности, отрицательно сказываясь на продуктивной деятельности.

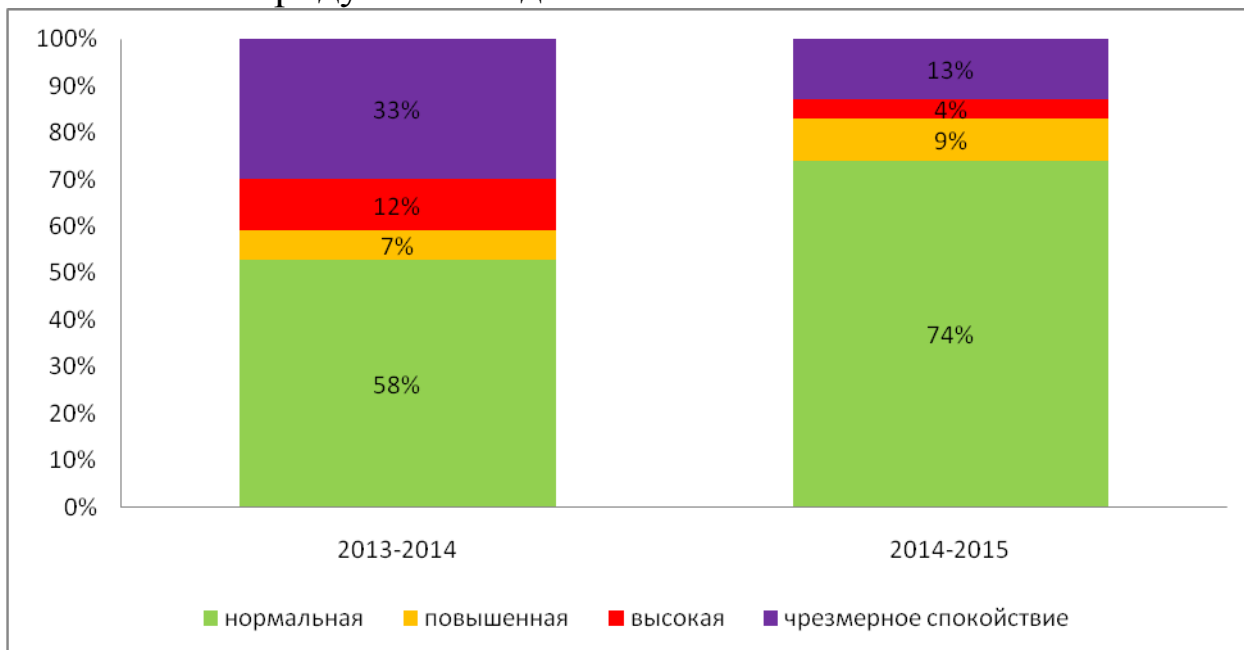


Рисунок 1. Уровень общей тревожности воспитанников Центра.

Для наглядности и сравнения, нами были взяты несколько контрольных групп: 7А класса (как проучившиеся в Центре один год) и 9А (несколько лет в Центре). По результатам исследований, выявлено снижение тревожности у воспитанников в диапазоне от 16% до 30%.

Таким образом, большая часть воспитанников имеет нормальный и слегка повышенный уровень тревоги, что не представляет психологической опасности для личного пространства подростков. Те воспитанники, что показывают неблагоприятие и тревогу, являются в большинстве своем учениками первого года обучения, которые еще очень мало находились в реабилитационном пространстве Центра или требуют более длительной по сравнению с остальными учащимися коррекционной работы. Безопасней всего подростки чувствуют себя в ситуациях школьной деятельности, общении с педагогами и окружающими, другими словами находятся в психологически безопасном пространстве.

Самооценка – это та составляющая часть личности, которая в первую очередь свидетельствует о психологически безопасной среде или ее угрозах. Адекватная (высокая или средняя) самооценка позволяет человеку принимать и понимать себя в окружающем мире, занимать определенную нишу в человеческом сообществе, и, следовательно, чувствовать себя в безопасности. Нами проведено исследование самооценки и уровня притязаний воспитанников по шкале Дембо-Рубинштейн.

Категории «умственных способностей», «результатов учебной деятельности» и «умений» в самооценке соответствуют тому, как оценивают собственные возможности и достижения подростки по результатам деятельности в Центре: в учебе, в производственном обучении, на кружках (рисунок 2). Здесь большая часть воспитанников оценивает средне и высоко свои успехи. Причем, завышенный уровень в данном случае, в контексте психологически безопасного пространства, является больше положительным результатом, потому что помогает подросткам на какое-то время чувствовать себя успешными, компенсировать неуспешность в других областях. Лучше и безопасней всего воспитанники чувствуют себя в области умений.

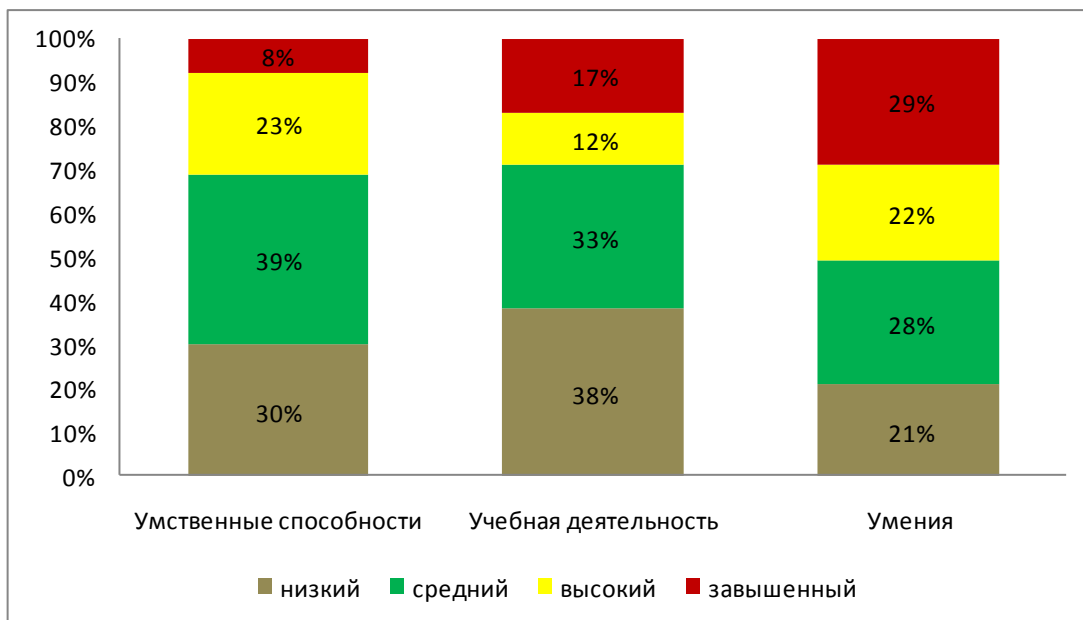


Рисунок 2. Самооценка умственных способностей, результатов учебной деятельности и умений воспитанников Центра.

Самооценка в области отношений показывает, что отношения с родителями менее благополучны и очень важны для подростков (высокий уровень завышенной самооценки) (рисунок 3). Дети не

хотят видеть неблагополучия в значимых областях, и используют защитный механизм для психического благополучия.

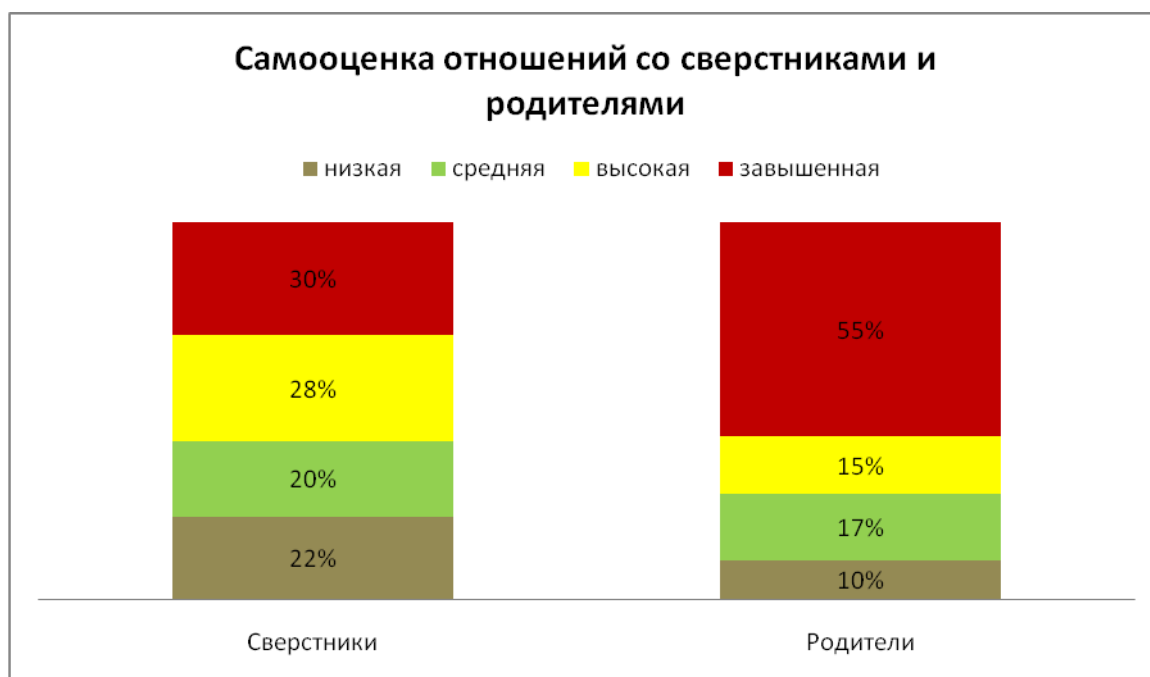


Рисунок 3. Самооценка отношений со сверстниками и родителями воспитанников Центра.

Данные контрольных групп свидетельствуют о том, что уровень самооценки при обучении в Центре один год и более, становится адекватным и психологически безопасным.

Позитивное самоощущение, позитивный основной эмоциональный фон настроения, позитивное восприятие окружающего мира – значимые составляющие критериев психологической безопасности личности. Известно, что у подростков различная степень эмоциональной чувствительности и ранимости, поэтому то, что кажется совершенно нормальным или безопасным для одного – для другого может иметь разрушительное влияние. Неблагоприятные факторы психологической среды глубоко переживаются детьми, подростками и юношами, но порой без внешнего видимого проявления до определенного времени, пока не накопится достаточное для психического взрыва количество обид, страданий, что и проявится в открытых конфликтах, эмоциональных срывах, протестных реакциях, аддиктивном поведении ребенка.

Нами выявлены особенности **нервно-психического состояния и внутрличностные конфликты** подростков, на основании обследования воспитанников по методике В.М. Элькина (рисунок 4).

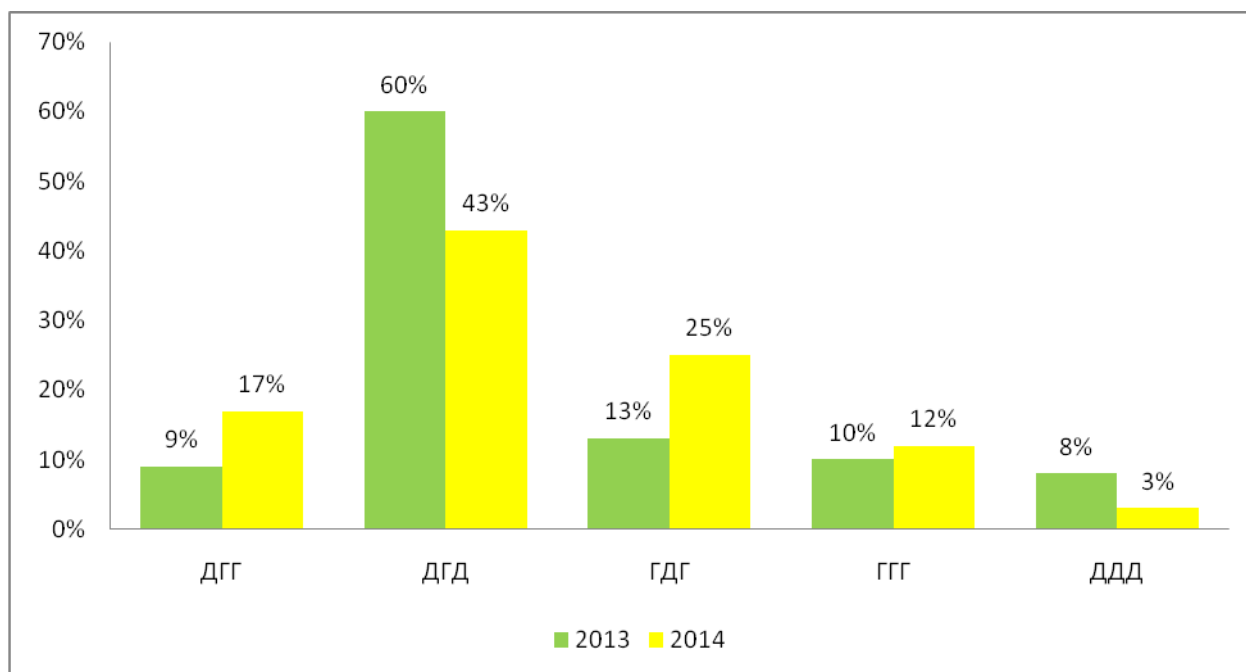


Рисунок 4. Уровень нервно-психического состояния воспитанников Центра.

Дисгармоничное-гармоничное-гармоничное состояние (Д-Г-Г) показывают 17% воспитанников. Это означает, что у подростков есть психологические резервы для решения проблем, они интуитивно находят направление выхода из проблемной ситуации. Психолого-педагогической помощью для таких подростков является эмоциональная поддержка, вовлечение в деятельность по интересам (спорт, кружки, творчество, сценическая деятельность), создание ситуаций успеха в учебной и внеучебной деятельности.

Дисгармоничное-гармоничное-дисгармоничное состояние (Д-Г-Д, Д-Д-Г) показывают 43% воспитанников. Это состояние показывает, что подростки не осознают свои психологические резервы для решения проблемы. Здесь от педагогов требуется установление контакта и доверительных отношений с ребенком, учет индивидуальных психологических особенностей подростка, помощь в самоопределении, подкрепление и поощрение положительного поведения, наглядное подтверждение успехов.

Гармоничное-дисгармоничное-гармоничное состояние (Г-Д-Г, Г-Г-Д, Г-Д-Д) показывают 25% воспитанников. Это означает, что у подростков есть скрытые проблемы, которые им трудно вербализовать. В этом случае можно порекомендовать установление контакта и доверительных отношений, создание благоприятной эмоциональной атмосферы тепла и принятия через совместную деятельность (не речевую), оказание помощи в поиске «значимого» взрослого в условиях Центра, избегать излишних, навязчивости вопросов в острых (стрессовых) ситуациях.

Гармоничное-гармоничное-гармоничное состояние (Г-Г-Г) (12%) показывает, что проблемы подростка не связаны с его внутренним состоянием. Здесь педагогической помощью будет создание ситуаций самостоятельного выбора и ответственности за принимаемые решения, поощрение проявления лидерских качеств в положительном направлении, в учебной деятельности самостоятельная проектная работа.

Дисгармоничное-дисгармоничное-дисгармоничное состояние (Д-Д-Д) (3%) означает, что у подростка имеется психическая стрессовая нагрузка, имеющая различную степень тяжести от конфликтной тенденции до тяжелой конфликтной ситуации. С этими подростками рекомендовано создание благоприятной эмоциональной атмосферы тепла и принятия, учет индивидуальных психологических особенностей, щадящий режим эмоциональной и физической нагрузки, помощь в разрешении конфликтов со сверстниками и взрослыми.

Результаты мониторинга показывают, что количество учащихся, у которых проблемы не связаны с психо-эмоциональным состоянием, и тех, которые находят в себе психологические резервы для решения проблем, стало выше на 10%. Меньше на 22% стало подростков, которые не осознают свои психологические возможности или имеют стрессовую нагрузку.

Таким образом, в результате комплексной совместной работы всех специалистов Центра (психолог, социальный педагог, мастер, воспитатель, учитель, медик, руководитель), мы наблюдаем у подростков в течение периода обучения снижение уровня школьной, самооценочной и межличностной тревожности, стабилизацию самооценки (до адекватной), снижение психоэмоциональной

напряженности, обретение внутренних психологических резервов для решения проблем. Это, в свою очередь, свидетельствует о создании психологически безопасной среды и комфортного образовательного пространства в Центре.

Литература

1. **Коренкова, А.Ю.** Психологическая безопасность образовательной среды. [Электронный ресурс]: газета «Первое сентября». - Режим доступа: <http://www.rae.ru/forum2012/268/1431>.

Использование технологии ТРИЗ (теории решения изобретательских задач) в образовательной деятельности по развитию связной речи

Утямишева К.В.,
учитель-логопед

ГБОУ ЦДиК «Участие» ТСП «На Королева», г. Москва

Современная школа требует от будущего школьника достаточного базисного уровня образования для быстрого и оптимального процесса адаптации и перехода его на последующую, более высокую ступень образования. Такой базисной основой является умение ребенка общаться, поэтому проблема развития связной речи у детей дошкольного возраста не теряет своей актуальности. Особенно важным является овладение связной речью дошкольников с общим недоразвитием речи.

Новая система образования ориентируется на ценностные основания педагогического процесса, его гуманизацию и индивидуализацию, решает проблемы конкретного ребенка, побуждает учителя - логопеда к созданию новых моделей, поиску новых форм и технологий специализированной помощи детям с тяжелыми нарушениями речи.

Формирование у детей связной речи сложный процесс даже при отсутствии патологии в речевом развитии, но она многократно усложняется, если у ребёнка наблюдается системное недоразвитие речи. Дети с общим недоразвитием речи без радости включаются в коммуникативную деятельность. Недостаточно сформированная

слуховая память, сниженное внимание, трудности планирования деятельности, обедненный лексикон и недостаточно сформированный грамматический строй затрудняют процесс развития связной речи. При построении смыслового высказывания дети не соблюдают временную и логическую последовательность событий, им недоступно понимание скрытого смысла. Одновременно с этим у детей снижен мотивационный компонент и интерес к результату - творческому рассказу.

Поэтому наряду с традиционными классическими методами в образовательной деятельности важно использовать новые технологии и формы, помогающие сформировать все, вышеперечисленные, компоненты.

Одной из таких технологий является *ТРИЗ (теория решения изобретательских задач)*, созданную и разработанную бакинским учёным, писателем-фантастом Генрихом Сауловичем Альтшуллером.

Главная идея его теории - технические решения возникают и развиваются не стихийно, а по определённым законам, которые можно познать и использовать для сознательного решения изобретательских задач без множества пустых проб. ТРИЗ превращает производство новых технических идей в точную науку, т.к. решение изобретательских задач вместо поисков впустую строится на системе логических операций. Неразумно и расточительно ждать «творческих озарений», когда можно пользоваться системным инструментом, способным мыслить в нужном направлении и выполнять большую часть рутинной и малоинтересной работы. В 1982 году была создана Международная ассоциация ТРИЗ, которая в конце 89-х начала проводить специальные семинары, благодаря которым ТРИЗ получает широкое распространение в школах и училищах. В 1987 г. ТРИЗ случайно, по недоразумению (семинар для инженерно-технических работников проводился на базе детского сада) приходит в детский сад. В 1987 году в городе Находка, дети подготовительной группы с удовольствием приняли игру для развития творческих способностей «Маленькие человечки». Знакомство с неживой природой (лед, пар, вода) перенесло «маленьких человечков» в другие области знаний, и они начали строить крепости, плавать, летать. Обстановка занятий непривычная: общение происходит свободно, демократично, можно

сомневаться, отвечая на вопросы, угадывать, поправляться, размышлять и совершать «открытия».

Оказалось, что ТРИЗ может использоваться в работе с дошкольниками и даёт поразительные результаты в плане развития воображения, фантазии, творчества детей.

Детский возраст - период бурной деятельности воображения и важный период для развития этого ценного качества. Воображение одно из важнейших качеств творческой личности. Потребность ребенка проявлять себя в творчестве велика. Это выражается в желании создать что-нибудь в рисунке, музыке, игре, труде. Самая главная цель, которую ставит перед собой ТРИЗ-педагог, - формирование у детей творческого мышления, т.е. воспитание творческой личности, подготовленной к стабильному решению нестандартных задач в различных областях деятельности. Он требует определенной подготовки педагога, его искреннего желания творить, искать и находить новое, нетрадиционное, казалось бы, в обыденном.

Чтобы стимулировать творческую активность детей и устранить отрицательное воздействие психологической инерции, используются различные методы и приёмы, применяемые в решении изобретательских задач (ТРИЗ). Вот некоторые из них:

1. Мозговой штурм. Предполагает постановку изобретательской задачи и нахождения способов ее решения с помощью перебора ресурсов, выбора идеального решения.

- ✓ исключение всякой критики;
- ✓ поощрение самых невероятных идей;
- ✓ большое количество ответов, предложений;
- ✓ чужие идеи можно улучшать.

2. Синектика. Это метод аналогий:

✓ личностная аналогия (эмпатия). Предложить ребенку представить самого себя в качестве какого-нибудь предмета или явления в проблемной ситуации.

✓ прямая аналогия. Основывается на поиске сходных процессов в других областях знаний (вертолет - аналогия стрекозы, подводная лодка - аналогия рыбы и т.д.). Пусть дети находят такие аналогии, делают маленькие открытия в сходстве природных и технических систем;

✓ фантастическая аналогия. Решение проблемы, задачи осуществляется, как в волшебной сказке, т.е. игнорируются все существующие законы (нарисуй свою радость - возможные варианты: солнце, цветок; изобрази любовь - это может быть человек, растение) и т.д.

3. *Морфологический анализ.* Суть его заключается в комбинировании разных вариантов характеристик определённого объекта при создании нового образа этого объекта.

4. *Метод каталога.* Суть метода в том, что на четкие выстроенные вопросы взрослого, объединенные в один сюжет. Ребенок дает произвольные ответы, используя объекты, не связанные между собой.

5. *Метод фокальных объектов (МФО.)* Суть метода заключается в том, что к определённому объекту "примеряются" свойства и характеристики других, ни чем с ним не связанных объектов. Сочетания свойств оказываются иногда очень неожиданными, но именно это и вызывает интерес.

В образовательной деятельности по связной речи я использую адаптированную для детей методику *ТРИЗ И.Н. Мурашкова, Н.П.Валюмс «Картинка без запинки».*

Рассмотрим один из этапов работы над связной речью - *составление рассказа, с опорой на сюжетную картинку.*

Шаг первый. Состав картинки. Волшебники «Дели» и «Давай» умеют все на свете делить на части, а потом объединять в единое целое. С помощью «кинокамеры» - свернутого листа в трубочку, сложенных ладошек или лупы рассматриваем картинку, называя как можно больше объектов (одушевленных и неодушевленных).

Детям интересно выискать все предметы, незамеченные другими. Идет настоящая охота за подробностями. Даже части целых предметов помогут в описании внешнего вида героев. Логопед схематически фиксирует их на доске в виде кружков.

Затем находим связи между предметами. Сначала разделили картинку на части, теперь соединяем части в единое целое. Дети составляют предложения и объясняют, почему надо соединить кружки, как предметы связаны между собой, а логопед соединяет кружки на доске.

Шаг второй. Усиление образности характеристиками. Волшебники «Я слышу», «Я чувствую», «Я нюхаю», «Я пробую» помогут раскрасить картинку яркими характеристиками. Дети мысленно перешагивают рамки картинки и представляют, что они рядом с героями. Дети рассказывают, что услышали, что почувствовали, что понюхали, что пожевали, если это не вредно. Активно исследуем картинку с помощью каждого органа чувств, передвигаемся по кружочкам и линиям схематичного рисунка.

Шаг третий. Копилка образных характеристик. Волшебник «Узнаю новое» поможет узнать новые, незнакомые слова. Заглядываем вместе с детьми в толковый словарь, сравниваем предметы, используя части, придумываем загадки.

Шаг четвертый. События предшествующие и последующие. Волшебники «Отставай» и «Забегай» помогут найти начало и конец рассказа, выстроить все события в нужной последовательности. Для этого логопед рисует на доске линию и отмечает в середине время события на картинке. Детям так гораздо легче представить, что герой делал раньше, а что будет делать потом.

Шаг пятый. Разные точки зрения. Наступает время придумать свой интересный рассказ, непохожий на другие. Как этого добиться? Дети выбирают героя и придумывают историю с его точки зрения. Затем находим другого героя, с другим настроением и составляем другой рассказ, описывая другую точку зрения.

Для того, чтобы у ребенка остался продукт его деятельности, а также, чтобы вспомнить и рассказать историю родителям, я раздаю домой «макеты» книг (листы, сложенные пополам и скрепленные между собой) и прошу создать книгу, в которой ребенок будет выступать автором и художником-иллюстратором. Дети вместе с родителями оформляют страницы и обложку в свободном стиле, а также придумывают свое оригинальное название.

Предлагаю попробовать использовать эту уникальную технологию коллегам, учителям - логопедам в своей образовательной деятельности, т.к. ТРИЗ не только поможет в реализации коррекционных задач, но и превратит скучную, для детей, работу над рассказом в увлекательное путешествие в мир общения.

Литература

1. *Альтишуллер, Г.С., Верткин, И.М.* Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности.- Минск: «Беларусь», 1994.
2. *Гин, А.А.* Задачи-сказки от кота Потряскина.- М.: «Вита-Пресс», 2002.
3. *Мурашкова, И.Н., Валюмс, Н.П.* Картинка без запинки: Методика рассказа по картинке.- СПб.: ТОО «ТРИЗ-ШАНС», 1995.

Стимуляция речевой активности как средство логопедической профилактики у детей раннего возраста

Хаджи Н.В.,

учитель-логопед ГБОУ СОШ 285 СП № 5, г. Москва

Обращение к раннему возрасту как к первой ступени инклюзивного образования не случайно. Существует множество исследований и работ, в которых говорится о критическом значении первых лет жизни ребенка для всего его последующего развития. Ранний возраст ребенка – это чрезвычайно ответственный период, это истоки развития, закладка фундамента личности. При этом в науке и практике отмечается роль коммуникативного фактора в становлении и развитии речи (Н.М. Аксарина, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Н.М. Щелованов и др.).

В современных исследованиях ребенок раннего возраста рассматривается как активное, требующее взаимодействия с матерью и в процессе данного взаимодействия развивающийся индивид. Дети не просто подвержены одностороннему влиянию со стороны взрослых, но уже с рождения организованы и участвуют в процессе собственного развития.

В сложной позиции находятся родители, имеющие детей с особыми образовательными потребностями. Именно в раннем возрасте в таких семьях часто формируется феномен инвалидизации, когда семья замыкается и теряет большинство социальных контактов. В тоже время максимальная эффективность коррекционных и развивающих мероприятий приходится именно на ранний возраст. Ни

в какой другой период добиться такой эффективности оказывается практически невозможно. В последнее время в Москве создаются службы ранней помощи, направленные на работу с семьями, имеющими детей с нарушениями развития. Создание данных структур, безусловно, необходимо в сложившихся условиях российского образования и медицины, но не менее важным является работа с семьями, имеющими детей с условно нормативным развитием.

Как уже отмечалось по данным статистики, более 85% детей уже на момент рождения попадают в «зону риска». Дети этой группы относятся к условной норме, и зачастую не получают должного внимания со стороны специалистов, что в свою очередь приводит к формированию различных вторичных нарушений (трудности поведения, проблемы обучения, проблемы социальной адаптации). Поэтому нам видится очень важным комплексная работа с семьями, имеющих нормативных детей младенческого и раннего возраста. Отношение ребенка с миром взрослых, являясь ведущим на протяжении всего этапа взросления, в силу сложности и различных зависимостей психической сферы, может выступать как фактор реальной полноценной адаптации ребенка в его взаимоотношениях с окружающим миром. Именно активное межличностное отношение взрослого и ребенка является залогом увеличения активности малыша, его самостоятельности, а может быть и источником психической травмы личности ребенка, уменьшения его активности в субъект-субъектных взаимоотношениях.

В отечественной науке общепринятым является подход к исследованию речи в контексте общения, так как речь возникает в процессе общения, выступает как средство общения (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн и др.).

Формирование речи проходит несколько этапов развития, превращаясь в развернутую систему средств общения и опосредования различных психических процессов. Особое место в этих исследованиях занимают работы М.И. Лисиной, в которых изучалась роль коммуникативного фактора в процессе развития детей дошкольного возраста, где был выделен ряд аспектов, влияющих на становление речи. В результате этих работ установлена связь развития речи с содержанием потребности в общении, а именно

подчеркивается роль эмоционального общения и делового сотрудничества.

Важность данной проблемы обусловлена многими факторами, главным из которых является значительное увеличение за последнее десятилетие числа детей с различными отклонениями в развитии. Наш опыт работы с детьми раннего возраста показывает, как увеличивалось количество детей с ранней речевой патологией, тяжелая речевая патология занимает приоритетное место в данной проблеме. Задержка темпов речевого развития и задержка речевого развития стали самыми распространенными диагнозами у неврологов и логопедов при осмотре детей раннего возраста (один-три года).

Речь является очень важным показателем развития ребенка, в процессе которой закладываются основы будущих высших психических функций: мышления, внимания, памяти, то родители должны обязательно знать, что пассивное ожидание речи недопустимо. Раннее стимулирование речевого развития, а затем последовательное наблюдение специалистами этапности формирования речи в норме, позволяет выявить и преодолеть проблемы развития «особых детей».

Как известно, своевременное и полноценное овладение речью является важным условием развития личности ребенка. Процесс формирования речи охватывает несколько возрастных этапов. Особенно продуктивным и важным в этом плане является период раннего и младшего дошкольного возраста от 8 - 12 месяцев до 3-4 лет. В течение этого короткого отрезка времени ребенок овладевает основными закономерностями языка.

Ребенок с нормативным развитием к 3-4 годам имеет словарь состоящий из 800-1000 слов, при этом ребенок практически не использует звукоподражаний и облегченных вариантов слов. Малыш умеет строить основные модели предложений с соблюдением норм грамматического оформления. Четырехлетний ребенок может пересказать содержание простой сказки, рассказать о своих действиях, проанализировать бытовую ситуацию.

Причины задержки речевого развития разнообразны: проблемы в развитии слухового, зрительного и тактильного восприятия; интеллектуальная недостаточность, наследственный тип позднего развития речи. Среди возможных причин следует также отметить

соматическую ослабленность, болезненность ребенка, из-за которой задерживается формирование всех психических функций; и социальные факторы, а именно отсутствие адекватных условий для развития речи малыша. В условиях гиперопеки речевая функция часто остается неостребованной, так как окружающие понимают ребенка без слов и предупреждают все его желания. Возможна первичная задержка развития речи в тех случаях, когда родители постоянно сопровождают свои обращения к ребенку жестами и действиями, и малыш привыкает реагировать не на слова, а на жесты. Зачастую бывает так, что ребенок двух с половиной – трех лет не говорит. В активной речи присутствуют отдельные звуки, звукокомплексы, звукоподражания, лепетные слова. В истории развития ребенка появляется заключение – алалия. Алалией принято называть полное или частичное отсутствие речи у детей при хорошем физическом слухе, обусловленное недоразвитием или поражением речевых областей в левом полушарии головного мозга, наступившем во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка.

В ситуации, когда у малыша 1,5-2,5 лет отсутствует активная речь, перед родителями и педагогами встает вопрос: необходимо ли немедленно начинать специальные логопедические занятия или стоит подождать? Родители обычно сравнивают речь ребенка с уровнем развития речи его сверстников. И, безусловно, их начинает беспокоить тот факт, что ребенок отстает в речевом развитии. На бытовом уровне существуют представления о том, что «мальчики вообще начинают говорить позже» или «бывает, что молчит, молчит, а потом заговорит», и т.п.

Однозначно, что в случае отсутствия активной речи у малыша 1,5-3 лет необходимо организовать консультацию у грамотных специалистов - логопеда, психолога, психоневролога, отоларинголога (ЛОР). Наблюдения специалистов и объективные данные медицинских исследований позволяют уточнить характер нарушения и степень его сложности, предположить возможные причины возникновения нарушения. В результате такого обследования становится возможным спланировать и организовать адекватную помощь ребенку.

Технологии работы учителя-логопеда с детьми раннего возраста особые. Роль педагога в работе с детьми раннего возраста в

стимуляции речевой активности малышей. Именно общение со взрослым можно рассматривать как средство логопедической профилактики у детей раннего возраста. Занятия с маленькими детьми отличаются от занятий с дошкольниками не только объемом и содержанием материала, но и специфическими приемами проведения занятий.

Чтобы построить работу наилучшим образом, учитель-логопед также должен хорошо представлять себе психологическую характеристику раннего возраста: особенности развития восприятия, внимания и памяти, речи, мышления, деятельности и т.д. Малыши с интересом исследуют сенсорные свойства окружающих предметов: открывают и закрывают, бросают, трогают, нюхают, пробуют на вкус. Но только с помощью взрослого ребенок узнает функциональное назначение предметов нашего быта — что ложкой едят суп, а лопаткой копают песок, книжку читают, а карандашом рисуют. Чтобы новый навык закрепился, необходимо повторение. Малыши любят повторять одно и то же действие (или движение, слово и т.д.) снова и снова. Это механизм обучения: чтобы навык закрепился, необходимо большое количество повторений, и чем сложнее навык, тем больше времени и количества повторений потребуется.

Предположение, что необходимо постоянно вносить разнообразие в игры и занятия ребенка, правильно для детей старшего возраста. А малыши более комфортно чувствуют себя в знакомой ситуации, действуют более уверенно в ходе знакомых любимых игр. Логопедические занятия с детьми раннего возраста также имеют ряд особенностей. Многие будут зависеть от того, насколько интересно организованы игры, насколько ребенок эмоционально вовлечен. Логопеду необходимо вызвать у ребенка доверие и добиться положительной мотивации ребенка по отношению к занятиям. Необходимо встать на позицию ребенка, научиться играть, быть эмоциональным, непосредственным и доброжелательным в общении с малышом. Кроме этого, важно поощрять любое проявление ребенком активности, хвалить, побуждать к новым попыткам говорить. Это поможет избежать сопутствующих нарушению речи психологических проблем — нежелания говорить, боязни речи.

Прежде чем начинать работу над развитием речи, надо специально подготовить ребенка, т.е. замотивировать его на общую деятельность. Среди большого разнообразия игр, прежде всего, выбираем игры на развитие подражания. Именно в таких играх ребенок учится получать важную информацию от другого человека. Также проводится работа по развитию у малыша слухового восприятия и дыхания, внимания и памяти, без должного уровня развития которых формирование речи также будет тормозиться.

Отсутствие у малышек активной речи не позволяет строить занятия на основе речевого общения. Взрослый берет на себя активную роль: ведет ребенка за собой - объясняет и показывает, задает вопросы и сам же на них отвечает, предлагает ребенку несколько вариантов ответов на выбор. При этом необходимо многократное повторение словесного материала, чтобы облегчить детям его усвоение и запоминание. К речи взрослого также предъявляется ряд требований: говорите простыми словами и фразами; речь должна быть чистая, без нарушений, взрослый дает только образцы правильной речи (недопустимо повторение за ребенком слов-заменителей); артикуляция должна быть четкой, дети должны видеть движения губ взрослого. Ребенок 2-3 лет может заниматься продуктивно только тогда, когда ему по-настоящему интересно. Кроме этого, активизация речи детей требует наглядности и должна быть тесно связана с практической ситуацией. Всего этого можно добиться в игре. Помимо интересного игрового сюжета, основанного на практическом опыте ребенка, в логопедических играх используются специальные приемы работы: паузы в речи педагога, использование жестов, договаривание ребенком слов и фраз и др.

Несмотря на постоянный интерес к проблеме интегрированного образования, существуют определенные противоречия между объективной значимостью проблемы и отсутствием материальной, правовой и научно - методической базы, позволяющих успешно осуществлять процесс включения семей имеющих «особых» детей раннего возраста в социальную жизнь, а также между потребностью в грамотном психолого-педагогическом сопровождении семей с детьми раннего возраста и ограниченной возможностью ее реализации при существующих условиях.

Названные противоречия, разобщенность и отсутствие взаимосвязанной работы участников интеграционного процесса могут быть решены в рамках психолого-педагогического сопровождения семей, что и определяет актуальность проблемы создания модели службы сопровождения семей с детьми раннего возраста.

Литература

1. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Методическое пособие для практических психологов / Е.О.Смирнова, Л.Н. Галилузова,, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. - СПб.: «Детство-Пресс», 2005.
2. *Лисина, М.И.* Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986.
3. *Приходько, О.Г., Югова, О.В.,* Как научить малыша говорить.- М.: Издательство «Каисса» — «Русская Речь», 2010.

Особенности коррекционно-развивающей работы нейропсихолога с детьми с ОВЗ в образовательных комплексах

*Хазиахмедова Л.Р., Юрьева Е.А.,
педагоги-психологи ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва*

В настоящее время проблема физического, психического и психосоматического здоровья вошла в число наиболее значимых по причине широкого распространения заболеваний среди представителей различных возрастных групп. Дети с различными видами нарушений в развитии испытывают значительные трудности обучения и отстают в разных школьных дисциплинах.

В последние годы ключевой задачей специалистов, работающих в образовательных комплексах, является психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), а именно: помощь детям и семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ, сопровождение ребёнка с ОВЗ в условиях образовательного комплекса с целью его адаптации, а также профилактика инвалидности в детском возрасте.

Результативность образовательного процесса в значительной степени определяется качеством организации медико-психолого-педагогического сопровождения в учреждении, внедрением в психолого-педагогическую коррекцию современных здоровьесберегающих технологий и инновационных методов, сплоченностью работы специалистов различных подразделений. В данной статье речь пойдет, в частности, о работе нейропсихологов.

О комплексном подходе (бригадном методе) в сопровождении детей с ОВЗ в образовательных комплексах.

Коррекционно-развивающее обучение должно происходить во взаимодействии с лечащим врачом ребенка, а также с педагогами школы или детского сада, инструктором ЛФК, логопедом, дефектологом, преподавателями дополнительного образования (музыки, русского языка, математики) и прикладных дисциплин (рисование, лепка, папье-маше, бумагопластика), что обеспечивает комплексный (бригадный) медико-психолого-педагогический подход к ребенку. При этом каждый специалист решает общие задачи своими методами. От того, насколько рано, последовательно и полно будет организовано такое взаимодействие, зависит его эффект, то есть дальнейшая судьба ребенка.

Формы взаимодействия с другими специалистами могут быть следующими:

- изучение документации (медицинские карты, продукты учебной деятельности);
- психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПконсилиум), в рамках которого происходит выработка совместных решений, рекомендаций;
- наблюдение во внеобразовательной деятельности (досуг и другое).

О роли ближайшего окружения при работе с детьми с ОВЗ.

Содержание и динамика взаимодействия взрослого и ребенка направляет развитие психической активности последнего. В связи с этим существенным условием реализации программы является включение родителей в коррекционный процесс.

Формы взаимодействия с родителями:

- беседа (жалобы, ожидания, анамнез, социальная ситуация развития ребенка);

- анкетирование (заполнение родителями анкет и опросников);
- консультирование (включает составление рекомендаций в устной или письменной форме);
- «открытые» занятия.

Специалист проводит нейропсихологическую диагностику, о которой подробнее будет написано ниже, по результатам которой составляет индивидуальную коррекционно-развивающую программу и вносит дополнения и изменения в неё. Также он разъясняет родителям проблемы ребенка, возможности и ограничения предстоящей коррекционной работы. По окончании курса занятий специалист выдаёт родителям рекомендации по дальнейшему сопровождению ребёнка в учебном процессе.

В ходе нейропсихологической коррекции родителям предоставляется материал для занятий на неделю. Необходимым условием положительной динамики развития психических функций является выполнение двигательных и коррекционно-развивающих упражнений дома при контроле со стороны родителей ребенка с учетом рекомендаций, данных специалистом.

Практика показывает, что низкий уровень динамики отмечается у детей, родители которых не следуют рекомендациям специалиста, не помогают ребенку выполнять домашние задания, часто, по уважительной причине или без неё пропускают занятия. Кроме того, в таких семьях зачастую нарушены отношения между взрослыми, близкими ребенку, а иногда между ребёнком и взрослыми; ребёнок может быть предоставлен самому себе. Воспитание в этих семьях является непоследовательным либо не учитывает особенностей ребенка.

Напротив, высокие показатели при выполнении проб (по сравнению с данными первичной диагностики) отмечаются у детей, родители и близкие взрослые которых активно участвуют в образовательном процессе, следуют рекомендациям специалиста, помогают ребенку выполнять домашние задания, организуют время ребёнка.

Кроме того, значительных результатов достигают дети, с которыми работают специалисты различных подразделений, среди них и специалисты физкультурно-оздоровительного блока, и логопед-

дефектолог, и преподаватели дополнительного образования (русского языка, математики) и прикладных дисциплин (рисование, лепка, папье-маше, бумагопластика). Таким образом, комплексный междисциплинарный подход (в том числе, согласованная работа специалистов в центре и в рамках подразделения) и активное участие родителей в образовательном процессе имеют ключевое значение в преодолении трудностей, стоящих перед специалистом.

Основные нарушения, наблюдаемые у детей с ОВЗ.

Как можно обобщить основные нарушения, которые выявляются в ходе диагностики, бесед с родителями и анализа особенностей выполнения упражнений, и трудности, сопровождающие эти нарушения, показано ниже:

1. Высокая утомляемость: ребёнок быстро устаёт, показатели его деятельности ниже от теста к тесту. Причины: нарушение работы энергетического блока мозга (I блок мозга), коры лобных долей мозга (III блок мозга), несформированность связей между этими блоками. Во всех случаях страдают нейродинамические показатели работы мозга.

2. Нарушение крупной и мелкой моторики проявляется двигательной неловкостью, трудностями усвоения двигательных программ, затруднением осуществления таких операций как застёгивание пуговиц, продевание и завязывание шнурков и др. Причины: органическое поражение некоторых зон и отделов мозга, а также педагогическая запущенность.

3. Трудности переработки кинестетической информации: ребёнок не определяет предметы на ощупь, у него не развита тактильная чувствительность, отмечается слабость кинестетической дифференциации, которая выражается в замене звуков, близких по произношению (Т и Н, Т и К), и букв, близких по написанию (У и И, Ж и К). Причины: нарушение работы нейродинамики различного происхождения, восходящих проводящих путей, а также несформированность и повреждение теменных отделов коры.

4. Трудности переработки слуховой информации: ребёнок «забывает» начало фразы, для синтеза смысла фразы ему нужно много времени; нарушения фонематического слуха (Б и П), отчуждение смысла слов при чтении. Причины: поражение зоны

Вернике, нарушение работы нейродинамики, функций внимания, памяти.

5. Трудности переработки зрительной информации проявляют себя в угадывающем характере чтения, смещении или замене перцептивно близких стимулов (К и Х, 7 и 4), тенденции к фонематическому письму. Причины: нарушение работы нейродинамики, вторичных зрительных корковых зон, нарушение внимания, нарушение памяти.

6. Зрительно-пространственные трудности, проявляющиеся в затруднении повторения движений (трудности перешифровки), срисовывания сложных фигур, угадывающем характере чтения, возникают при нарушении или повреждении зоны ТПО (теменно-височно-затылочной области коры мозга), где происходит синтез информации, поступающей от различных анализаторов.

7. Нарушение *концентрации* внимания характеризуется рассеянностью, отвлекаемостью, вялостью, несобранностью. Нарушение *распределения* внимания проявляется в неспособности выполнять одновременно два действия. Нарушение *переключения* внимания очевидно при инертном повторении уже оконченого задания, упрощении или в целом изменении программы. Во всех случаях причинами могут быть нарушение работы нейродинамики и/или нарушение работы III блока мозга.

8. Нарушение функции контроля за собственной деятельностью обнаруживают себя общей импульсивностью, разнообразными нестойкими ошибками при письме, угадывающим характером чтения и решения арифметических задач и примеров. Причины: нарушение работы лобных отделов коры мозга (III блок мозга).

9. Нарушение речевой регуляции и мышления при бедном словарном запасе и нормальном развитии проявляются в импульсивности, угадывающем характере чтения и решения задач, неспособности выделить существенный признак, обобщить понятия. Ребёнок «не слышит» взрослого. Причины: среда обитания (нет режима дня, ребёнок неконтролируемо смотрит телевизор и пользуется компьютером и планшетом, играя в игры).

10. Нарушение функции планирования: ребёнок не может самостоятельно организовывать собственное поведение в

соответствии с целью и создавать программу деятельности. Причины: нарушение работы III блока мозга.

Место нейропсихологической коррекции в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ в образовательных комплексах.

Нейропсихология детского возраста является наукой о формировании мозговой организации психических процессов. Детская нейропсихология в последние годы интенсивно развивается, что объясняется не только большим числом детей с теми или иными нарушениями психического развития, но и высокой эффективностью нейропсихологического подхода к их диагностике и коррекции. Преимущество данного подхода к коррекционно-развивающему обучению, обеспечивающее его эффективность, в методологическом плане состоит в принципе системности, то есть направленности коррекционно-развивающего обучения не на устранение отдельного нарушения, а на гармонизацию психического функционирования и личности ребенка в целом. Нейропсихологический подход к методам коррекционно-развивающего обучения состоит в развитии слабого звена при опоре на сильные звенья в ходе специально организованного взаимодействия педагога и ребенка. Это предполагает взаимодействие сильных и слабых звеньев психики. Выделение слабого звена осуществляется на основе нейропсихологического обследования и анализа учебной деятельности ребенка и ее продуктов. В процессе взаимодействия взрослый сначала берет на себя функции слабого звена ребенка, а затем в соответствии с закономерностями процесса интериоризации постепенно передает их ребенку. Это также способствует более успешной адаптации и социализации ребёнка в условиях инклюзивного обучения в образовательном комплексе и повышению качества жизни семьи ребёнка с ОВЗ в целом.

Специалисты-нейропсихологи проводят не только первичное нейропсихологическое обследование, но также динамическое и итоговое, решая при этом ряд задач, которые представлены ниже.

Первичное диагностическое обследование.

– Беседа с ребенком, родителями, или их законными представителями (жалобы, ожидания, анамнез, социальная ситуация развития ребенка, анкетирование родителей, анализ учебной продукции ребенка).

– Проведение комплексного нейропсихологического обследования ребенка.

– Определение уровня развития психических функций и отдельных их составляющих (факторов).

– Написание нейропсихологического заключения.

Промежуточное диагностическое обследование.

– Проведение нейропсихологического обследования.

– Анализ динамики в ходе коррекционной работы.

– Оценка эффективности коррекционной работы.

Итоговое диагностическое обследование проводится в конце коррекционной работы. По результатам данного обследования можно оценить динамику и успешность программы и составить рекомендации для дальнейшего сопровождения ребёнка в образовательном процессе.

– Проведение итогового нейропсихологического обследования.

– Анкетирование родителей.

– Анализ учебной продукции ребенка.

– Анализ динамики в ходе коррекционной работы.

– Написание нейропсихологического заключения.

Нейропсихологическая коррекция или коррекционно-развивающее обучение направлено на решение следующих задач:

- развитие интеллектуальных способностей (преодоление учебной неуспешности);

- коррекция негативных личностных особенностей (решение поведенческих и эмоциональных проблем, прежде всего, устранение негативного отношения к обучению, повышение самооценки и уверенности в себе, раскрытие уникальных особенностей ребенка);

- развитие коммуникативных умений;

- психолого-педагогическую и просветительскую работу с родителями.

Основные методы коррекционно-развивающей работы, используемые в рамках нейропсихологического подхода к коррекции трудностей обучения:

- Метод двигательных ритмов (звуковые, речевые)

- Метод тактильного опознания предметов («определи на ощупь»)
- Метод звуко-дыхательных упражнений (пропевание звуков, слогов, слов)
- Релаксационный метод (напряжение- расслабление)
- Метод подвижных игр
- Метод визуализации («представь», «представь и нарисуй»)
- Конструктивно-рисуночный метод (составление схем, конструирование по плану).

В своей работе с детьми различного возраста нейропсихологи ГБОУ ЦДиК «Участие», а также и других Центров ПМС могут использовать программы, направленные на коррекцию самых разных нарушений, в том числе, например, программу Хазиахмедовой Л.Р. *«Коррекционно-развивающая работа при нарушениях психических функций в младшем школьном возрасте»*, рассчитанную на школьников в возрасте 7 – 10 лет, или Юрьевой Е.А. *«Коррекционно-развивающая работа с детьми младшего дошкольного возраста с нарушениями формирования функции экспрессивной речи (моторная алалия) нейропсихологическими методами»*, рассчитанную на младших дошкольников 3 – 4 года. Все программы предполагают 36 занятий в течение учебного года, по одному занятию в неделю, индивидуально или по подгруппам (2 – 4 человека).

Модель коррекционно-развивающей работы нейропсихологов способствует тесному сотрудничеству семьи и специалистов, позволяет реализовать индивидуальный подход к каждому ребенку, обеспечивая успешное обучение в дошкольной образовательной организации или школе и эффективно использует возможности не только психолого-педагогической службы и социально-педагогической помощи, но и медицинского сопровождения, дополнительного образования, успешно содействуя социальной интеграции детей с ОВЗ.

Литература

1. **Глозман, Ж.М., Потанина, А.Ю., Соболева, А.Е.** Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008.
2. **Семенович, А.В.** Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: «Академия», 2007.

Формирование социально-коммуникативных предпосылок развития у детей с ОВЗ, испытывающими эмоциональные нарушения

Шапкина Т.А.,

кандидат психологических наук, педагог-психолог

ГБОУ лицей информационных технологий №1537

СП Детский сад комбинированного вида №1962, г. Москва

Социализация детей испытывающих серьезные эмоциональные нарушения в образовательных организациях, на сегодняшний день является одной из самых острых проблем. Такие дети не просто не готовы или не умеют взаимодействовать в новой социальной среде (какой является для них группа детского сада). Им изначально трудно просто *быть* в социальных контекстах окружающего мира, поэтому еще задолго до попадания в детский сад ребенок находится в непрерывном «патологическом» стрессе, который усиливается еще больше при смене среды и привычного окружения [3].

В отличие от обычных детей, у которых каждый последующий этап развития естественным образом сменяет предыдущий (ребенок спонтанно осваивает разные системы отношений), у особых детей с эмоциональными нарушениями этого не происходит вследствие того, что искажено и в значительной степени страдает развитие аффективных механизмов, определяющих активное взаимодействие с миром [6]. Вследствие этой причины, по данным исследований отечественной психологической школы, дети с эмоциональными нарушениями, «не включены» в заданные системы отношений социальной среды, а защищаются от нее при помощи своеобразного «психологического пресса, который они накачали», как пишет Е.Карвасарская, находясь в «клетке аутизма».

Укрепление нервной системы аутичного ребенка, устойчивости эмоционально-волевой сферы, похоже, как пишет автор, на уход за молодыми саженцами деревьев, которым из-за неокрепшего ствола необходимы «распорки» и «растяжки» [4]. Из-за низкой выносливости по отношению к окружающему миру, и особенно социальной среде, такие дети просто не могут обойтись без формирования специальных психологических «опор». Без них

аутичные дети обречены все больше отрешаться от происходящего, впадать в пассивность или «закрываясь» в аутистических стереотипных занятиях, проявлять крайне низкую собственную активность, быстро пресыщаясь попытками близких выстроить взаимодействие с ребенком, организовать его, начинают «уходить» в агрессию и самоагрессию.

Защитное поведение достаточно часто проявляется у таких детей при попадании в группу детского сада, в крайних формах дезадаптации, как реакции на сильный стресс. Сверстники редко могут найти точки соприкосновения с таким ребенком, потому что он, находясь в состоянии стресса, агрессивен или отрешен, испытывая крайнюю тревогу и страх [5].

Постановка и достижения цели *специального моделирования среды как системы отношений для аутичного ребенка* в рамках организации инклюзивной практики, на этапе «включения» в инклюзивную группу, как показывает наш опыт, представляет собой необходимую «подушку безопасности», которая делает продуктивным весь адаптационный период. В то же время, *решение задачи формирования социально-коммуникативных предпосылок взаимодействия аутичного ребенка со средой и людьми* способно значительно выстроить ту систему «опор», которая позволит сбалансировать состояние аутичного ребенка, входящего в новую социальную ситуацию развития и повысить его адаптационные возможности [6,3].

Первый этап: «*Знакомство с ребенком с ОВЗ, испытывающим эмоциональные нарушения и его семьей*».

Пространство спортивного зала – как коммуникативно-организованная среда, для первичного приема ребенка вместе с мамой, ставит целью *выявление доступного в настоящее время ребенку уровня взаимодействия со средой*. Это уровень активности - пассивности, присутствие - отсутствие избирательности во взаимодействии со средой и людьми, выявляются: характер интересов и степень их стереотипности, приоритетные зоны активности, в которых ребенок и взрослый могут потенциально выстраивать взаимодействие. В процессе наблюдения за свободной активностью ребенка при поддержке взрослого уточняется, а иногда формулируется, переформулируется первоначальный запрос мамы.

Второй этап: «Установочный».

В формулировке того, что является первоочередным в создании социально-коммуникативных предпосылок, и поэтому объединяющим всех специалистов в нашей работе с таким ребенком, нам всегда помогают родители. Детско-родительские психологические сессии начинаются, уже на первом и втором этапах организации инклюзивной практики. На этих сеансах мы пытаемся воссоздать опыт совместно-разделенных аффективных переживаний, которые начинают формироваться во взаимоотношениях матери и ребенка еще в младенчестве и направляют дальнейшее созревание социальных отношений [1].

Командный подход специалистов к работе с аутичными детьми, учитывая обозначенные цели и задачи, требует от нас погружения родителей в процесс выстраивания первых полноценных форм контакта, а не проведения стандартных «занятий» по формированию у ребенка конкретного навыка, что часто вызывает непонимание, растерянность родителей. Мамы могут задавать такие вопросы: почему дефектолог все время играет с ребенком; почему логопед и психолог пытаются разобраться в его речевых штампах, узнать откуда они пришли из мультфильмов или речи близких. Ответить на эти вопросы наша главная задача. Ведь с помощью мамы мы можем найти ту самую фразу, к которой так «неравнодушен» аутичный ребенок и включить ее в психологический сеанс, в качестве первого «кирпичика» для базового фундамента отношений с мамой. Понимание родителем того, что улучшение контакта между ним и ребенком – напрямую связано с формированием отношений с социальными взрослыми и со сверстниками в группе способно заложить основы доверия и продуктивного сотрудничества с ним [4].

Третий этап: «Коррекционно-интеграционный». Смыслы социальных отношений, предпосылки формирования которых у аутичных детей интересуют нас, разворачиваются в той или иной среде, которая осваивается ребенком.

Под «средовым» подходом, в след за Л.С. Выготским, И.А.Аршавского, А.А Ухтомским, в нашей работе понимается, создание цепочки развивающих, коммуникативно-познавательных сред, способствующих пробуждению собственной активности ребенка и расширению его *социально-адаптивных возможностей*

[7,3]. Формирование положительного пространственно-временного стереотипа взаимодействия ребенка со взрослым через его эмоционально-контактную «завязку», «заякорение», «расширение», а затем и «расшатывание» требует продумывания устройства среды, в которой будут проходить совместные сеансы специалистов. Пространство кабинета, спортивного (музыкального) зала делится на зоны, в которых стимулируется собственная активность ребенка. Так у психолога это могут быть зоны: эмоционально-тактильной игры, зрительно-ориентированной игры, зоны двигательной ритмо-организующей игры, творческой активности. Решаются задачи: «заякорения» в соответствующей пространственной зоне первых эпизодов контакта, развития зрительного контакта, активной эмоциональной тонизации, формирования у ребенка способности к эмоциональному заражению, разделению со взрослым эмоциональных переживаний, антиципации эмоционального контакта со взрослым, присоединению в деятельности. Передвигаясь по одним и тем же зонам активности, с одной и той же последовательностью, ребенок осваивает устойчивый, положительный пространственно-временной стереотип взаимодействия со взрослым. Среда и созданные внутри нее эпизоды контакта с ребенком являются внешним средством организации, которое создает предпосылки внутренней организации поведения самим ребенком. Не забывая о том, что каждый ребенок при моделировании среды должен быть мотивирован, мы применяли систему внешних «опор»: оборудования или приемов, которые помогают ребенку освоить ситуацию взаимодействия, предписанную средой или удержаться без срыва в новой и сложной для него ситуации [3]. Отличительными особенностями системы внешних опор являются: *стабильность и предсказуемость в организованной среде* (устойчивости повторений одних и тех же игровых атрибутов, обеспечивающей ребенку необходимое ощущение безопасности); *внесении социальных смыслов в «полевые» тенденции*, характерные для поведения таких детей (игровое оборудование устроенный по принципу «тоннеля» - ширмы, трубы, скаты, книги с прорезями, домики с окнами и дверями, позволяющими направить ребенка навстречу со взрослым); *организации и упорядочения поведения ребенка значимым взрослым* овладение ребенком элементами саморегуляции в ритмообразующих

играх-повторах с мячами, направленных на: утешение, снятие напряжения, тонизацию, переключение и т.д. и их алгоритмизация.

Четвертый этап: «Эффективность психолого-педагогических воздействий». Выявление степени сформированности социально-коммуникативных предпосылок развития происходит при включении ребенка во взаимодействие со сверстниками в парах и мини-группах, наблюдении ребенка на занятиях и праздниках в группе, в определении совместно с мамой дальнейших задач индивидуального образовательного плана.

Опыт специальной психолого-педагогической работы в нашем учреждении с аутичными детьми, позволяет выявлять их возможности и потенциальные достижения, повышать готовность к социальным отношениям и самостоятельности в окружающем мире, изменяя отношения ребенка с близкими в кругу семьи.

Литература

1. **Баенская, Е.Р.** Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием ранний возраст. – М: Теревинф, 2007.

2. **Бардышевская, М.К., Лебединский, В.В.** Диагностика эмоциональных нарушений у детей. - М.: УМК «Психология», 2003.

3. **Бондарь, Т.А., Захарова, И.Ю., Константинова, И.С., Посицельская М.А., Яремчук М.В.** Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. – М.: Теревинф, 2011.

4. **Карвасарская, Е.** Осознанный аутизм или Мне не хватает свободы. - М.: Генезис, 2010.

5. **Лебединская, К.С., Никольская, О.С., Баенская, Е.Р.** и др. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм.– М.: Просвещение, 1989.

6. **Никольская, О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг, М.М.** Аутичный ребенок. Пути помощи. - М.: Теревинф, 2007.

7. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Научно-практический сборник, в. 5, – М: Теревинф, 2006.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

I раздел

Белогуров Анатолий Юльевич - доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора, Государственное бюджетное научное учреждение города Москвы «Московский институт развития образования», Почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

Буланова Ольга Евгеньевна - кандидат психологических наук, директор, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие», Почётный работник общего образования Российской Федерации, Лауреат премии города Москвы 2006 года в области образования.

Красило Александр Иванович - кандидат психологических наук, Методист, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие», Почётный работник общего образования Российской Федерации.

Полякова Лариса Александровна – директор, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа № 962.

Белогурова Лидия Николаевна – кандидат педагогических наук, проректор Северо-Осетинского института повышения квалификации работников образования, г. Владикавказ, Заслуженный учитель Российской Федерации.

Крестинина Ирина Александровна - кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой специального (коррекционного) образования института развития образования, Кировское областное государственное образовательное автономное учреждение дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Институт развития образования Кировской области».

Салтыкова Марина Алексеевна – заведующая центром инклюзивного образования, Кировское областное государственное образовательное автономное учреждение дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Институт развития образования Кировской области», Заслуженный учитель Российской Федерации.

Леонгард Эмилия Ивановна - кандидат педагогических наук, доцент, методист, Государственное бюджетное образовательное учреждение

города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие», доцент ГУИМЦ МГТУ им. Н.Э.Баумана, г.Москва, Почётный работник общего образования Российской Федерации.

Покрина Оксана Викторовна - кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Поликашева Наталия Владимировна – кандидат педагогических наук, старший методист, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие», Почётный работник общего образования Российской Федерации.

Ткачева Ирина Александровна - кандидат педагогических наук, старший методист, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие», Почётный работник общего образования Российской Федерации.

II раздел

Аксенова Елена Михайловна - учитель-дефектолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие» ТСП «Северо-Восток».

Вавинова Елена Владимировна - кандидат педагогических наук, учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие» ТСП «На Королева».

Варешина Наталья Михайловна - учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие» ТСП «Северо-Восток».

Васильева Людмила Геннадиевна - учитель-логопед, педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа №254 СП №3.

Голубова Татьяна Вениаминовна - учитель-логопед, педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Школа с углубленным изучением иностранного языка № 1220» СП № 6.

Добрынина Елена Евгеньевна – учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Долгирева Галина Григорьевна - педагог дополнительного образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Евдокимова Галина Александровна – учитель начальной школы, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Школа №1494» СП 296, Заслуженный учитель Российской Федерации.

Егорова Елена Ивановна - педагог дополнительного образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие» ТСП «Северо-Восток».

Епанчинцева Инна Валерьевна – учитель-дефектолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие» ТСП «Северо-Восток».

Идрисов Наиль Анверович - педагог дополнительного образования, актер и режиссер, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Карнозова Нелли Николаевна - педагог дополнительного образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие»

Киселева Людмила Владимировна - учитель-дефектолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Киселёва Марина Юрьевна - старший педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Кольцова Наталья Викторовна - учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Копеёл Людмила Васильевна - кандидат педагогических наук, педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие» ТСП «На Королева».

Корнильева Татьяна Николаевна - педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие» ТСП «Северо-Восток».

Краснова Наталья Александровна – заместитель директора, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие», педагог-психолог, Почётный работник общего образования Российской Федерации.

Лапинская Ольга Федоровна - педагог дополнительного образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Малинина Наталья Анатольевна - педагог-психолог КГБОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Хабаровский краевой центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции», г. Хабаровск.

Максимова Мария Владимировна - кандидат педагогических наук, учитель-дефектолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие» ТСП «Северо-Восток».

Мальцева Надежда Петровна - старший воспитатель Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа № 254 СП №3.

Машошина Юлиана Вячеславовна - педагог дополнительного образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие» ТСП «На Королева».

Михайловская Галина Евгеньевна - учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Михалева Екатерина Леонидовна - учитель-дефектолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа № 236 СП №5.

Моисеева Юлия Борисовна - учитель-логопед Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа № 254 СП № 3.

Нестеркина Ольга Сергеевна - учитель начальной школы, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Школа №1494» СП 296.

Орлова Лариса Викторовна - учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Школа №283 СП № 5.

Полякова Алла Юрьевна - учитель-дефектолог, ГБОУ СОШ № 1236 СП Детский сад комбинированного вида №1446.

Постнова Ирина Николаевна - учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Протченко Екатерина Михайловна - учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Путкова Надежда Михайловна – кандидат педагогических наук, учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа №305.

Рукавицына Татьяна Борисовна - учитель-дефектолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа № 236 СП № 5.

Рушатова Мария Григорьевна - учитель-дефектолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа № 236 СП № 5.

Сазонова Елена Михайловна - учитель-дефектолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Сапранова Светлана Ивановна - учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Школа №283» СП № 5.

Саркинова Ольга Викторовна - учитель начальных классов, Муниципальное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья городского округа Балашиха «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида», г. Балашиха Московской области.

Селезнева Татьяна Ванкаремовна - педагог-психолог, Краевое государственное бюджетное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Хабаровский краевой Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции», г. Хабаровск.

Утямишева Клавдия Витальевна - учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие» ТСП «На Королева».

Хаджи Наталья Викторовна - учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя образовательная школа № 285 СП № 5.

Хазиахмедова Луиза Руслановна - педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Шапкина Татьяна Александровна – кандидат психологических наук, педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы лицей информационных технологий №1537 СП Детский сад комбинированного вида №1962.

Юрьева Елизавета Адольфовна - педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	3
------------------	---

Раздел I. ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Белогуров А.Ю.</i> Гуманитаризация инклюзивного образования в стратегии формирования поликультурной воспитательной среды.....	4
<i>Буланова О.Е., Красило А.И., Полякова Л.А.</i> Психологическое сопровождение обучающихся при реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения на второй ступени обучения в общеобразовательной школе.....	8
<i>Белогурова Л.Н.</i> Профилактика синдрома эмоционального выгорания социального педагога в процессе его профессиональной деятельности.....	14
<i>Крестинина И.А., Салтыкова М.А.</i> Система подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (региональный опыт).....	19
<i>Леонгард Э.И.</i> Проблема качества освоения образовательной программы детьми-инвалидами по слуху дошкольного и школьного возраста в разных условиях инклюзии.....	27
<i>Покрина О.В.</i> Актуальные проблемы подготовки кадровых ресурсов в реализации инклюзивного образования.....	33
<i>Поликашева Н.В.</i> Поликультурный аспект проблемы двуязычной образовательной среды.....	37
<i>Ткачева И.А.</i> Игровая деятельность как средство интеграции «особых» детей раннего дошкольного возраста в общество «нормативно» развивающихся сверстников.....	45

Раздел II. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ: ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ

<i>Аксенова Е.М.</i> Применение методологически обоснованных практических подходов к организации помощи детям с проблемами в развитии.....	53
<i>Вавинова Е.В.</i> Особенности формирования грамматического компонента речи у учащихся с дизорфографией.....	59

Варешина Н.М. Логопедическое сопровождение ребенка с ОВЗ при переходе из детского сада в инклюзивный класс общеобразовательной школы.....	63
Васильева Л.Г. Партнерское взаимодействие учителя-логопеда с родителями детей, имеющих тяжелые нарушения речи.....	68
Голубова Т.В. Особенности работы учителя-логопеда с дошкольниками со смешанной латерализацией.....	73
Добрынина Е.Е. Особенности логопедической работы по нормализации функции дыхания у детей с ОВЗ.....	80
Долгирева Г.Г. Инклюзивное образование на занятиях по декоративно-прикладному творчеству.....	85
Евдокимова Г.А., Нестеркина О.С. Инклюзивное образование в начальных классах в условиях общеобразовательной школы.....	89
Егорова Е.И. Дифференцированный подход в обучении русскому языку детей с разными возможностями на коррекционно-развивающих занятиях – один из методов инклюзивного образования.....	96
Епанчинцева И.В., Сазонова Е.М. Обучение пространственным представлениям и ориентировке в пространстве детей с нарушением зрения в сочетании с ЗПР.....	102
Идрисов Н.А. Театральная деятельность как фактор интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс.....	109
Карнозова Н.Н., Лапинская О.Ф. Коррекционно-развивающие занятия по учебным предметам как одна из форм коррекционной помощи младшим школьникам с ОВЗ.....	114
Киселёва Л.В. Коррекционная работа по формированию собственно пространственных представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья.....	119
Киселёва М.Ю. Практика помощи детям с нарушением развития: проблемы, достижения, перспективы.....	126
Кольцова Н.В., Протченко Е.М. Логопедическая работа по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников в условиях инклюзивного образования.....	130
Копейл Л.В. Функциональная диагностика в младшем дошкольном возрасте.....	133

Корнильева Т.Н. Развитие и коррекция эмоционально-волевой сферы, нормально развивающихся и с отклонениями в развитии старших дошкольников средствами музыки.....	139
Краснова Н.А. Коммуникативная компетентность педагога как составляющая успешной профессиональной деятельности при сопровождении инклюзивного образования.....	144
Малинина Н.А. Опыт работы психолога подростками отклоняющегося поведения в скалолазании.....	150
Мальцева Н.П., Моисеева Ю.Б. Воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями.....	153
Максимова М.В. Воспитание толерантности и уточнение представлений у детей дошкольного возраста о профессиональной деятельности людей.....	158
Машошина Ю.В. «Рука в руке. Рисуем с ребенком вместе!» - особенности организации взаимодействия детей с ОВЗ с родителями в условиях интегрированного обучения средствами изобразительного искусства.....	164
Михайловская Г.Е., Постнова И.Н. Условия формирования представлений о здоровом образе жизни детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования.....	173
Михалева Е.Л. Проектирование адаптированной образовательной программы для детей с нарушением ОДА в рамках образовательных областей.....	177
Полякова А.Ю. Создание условий для социализации и развития зрительного восприятия у детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения во время офтальмологического лечения.....	183
Путкова Н.М. Педагогическая технология формирования вопросительных высказываний у дошкольников с ОВЗ как одной из важных предпосылок коммуникативных универсальных учебных действий.....	188
Рукавицына Т.Б. Инклюзивное образование детей с нарушением ОДА в соответствии с ФГОС ДО.....	193
Рушатова М.Г. Инклюзия в дошкольном образовании.....	198

Сапранова С.И., Орлова Л.В. Ранняя диагностика возможного возникновения нарушений письменной речи у старших дошкольников.....	203
Саркинова О.В. Развитие речи и коммуникативных возможностей учащихся с умеренной степенью умственной отсталости на уроках социально-бытовой ориентировки для успешной социальной адаптации и интеграции в обществе.....	208
Селезнева Т.В. Подростки с девиантным поведением: психологическая безопасность личности и среды.....	213
Утямишева К.В. Использование технологии ТРИЗ (теории решения изобретательских задач) в образовательной деятельности по развитию связной речи.....	220
Хаджи Н.В. Стимуляция речевой активности как средство логопедической профилактики у детей раннего возраста.....	225
Хазиахмедова Л.Р., Юрьева Е.А. Особенности коррекционно-развивающей работы нейропсихолога с детьми с ОВЗ в образовательных комплексах.....	231
Шапкина Т.А. Формирование социально- коммуникативных предпосылок развития у детей с ОВЗ, испытывающими эмоциональные нарушения.....	239
Сведения об авторах.....	244
Содержание.....	250

Научное издание

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИННОВАЦИОННЫЕ
ПРОЕКТЫ, МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ, НОВЫЕ ИДЕИ**

Сборник научно-методических материалов

Под редакцией А.Ю. Белогурова, О.Е. Булановой,
Н.В. Поликашевой

Дизайн обложки: В.С. Загладин

Издательство «Спутник+»
109428, Москва, Рязанский проспект, д.8а.
Тел.: (495) 730-47-74, 778-45-60 (с 9 до 18).
Подписано в печать 27.05.15. Формат 60х84/16.
Бумага офсетная. Усл. печ. 15,88 л. Тираж 500 экз. Заказ 191.
Отпечатано в ООО «Издательство «Спутник+»