

АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СИБИРСКИЙ ИНСТИТУТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ,
ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ»

НАУКА И СОЦИУМ

МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ
(1 ЧАСТЬ)

(Новосибирск, 1 июня 2019 г.)

Новосибирск
2019

УДК 37(063)+376.1(063)+159.9(063)
ББК 74я43+74.5я43+88я43

Рекомендовано научно-методическим
советом АНО ДПО «СИПППИСР»

НЗ4

Редакционная коллегия:

Одиноква Наталья Александровна, доцент АНО ДПО «СИПППИСР» (отв. редактор)

Сорокина Елена Львовна, канд. пед. наук, доцент

Елинская Янина Алексеевна, директор АНО ДПО «СИПППИСР»

Черноусова-Никонорова Татьяна Владимировна, канд. пед. наук

Макарихина Инна Михайловна, канд. пед. наук, PhD (переводчик)

Рецензенты:

Баликоев Владимир Заурбекович, доктор эконом. наук

Кузь Наталья Александровна, канд. пед. наук

Пискун Ольга Юрьевна, канд. психол. наук

Чухрова Марина Геннадьевна, доктор медицинских наук

Черноусова-Никонорова Татьяна Владимировна (техническое редактирование и компьютерная верстка)

Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (1 июня 2019 г.): в 2 ч. / отв. ред. Н.А. Одиноква.– Новосибирск: Изд-во АНО ДПО «СИПППИСР», 2019. – Ч. 1. – 121 с.

ISBN 978-5-6041878-9-0

В сборнике представлены материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Наука и социум», отражающие актуальные проблемы и перспективы развития науки. Конференция организована и проведена АНО ДПО «СИПППИСР».

В сборник включены тезисы докладов участников конференции «Коррекционно-развивающая среда и инклюзивная практика помощи детям с ОВЗ».

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

УДК 37(063)+376.1(063)+159.9(063)

ББК 74я43+74.5я43+88я43

ISBN 978-5-6041878-9-0

© АНО ДПО «СИПППИСР», 2019

© Группа авторов, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИКА

Великжанина К.Г., Прокудина Г.В. ВЫБОР ЭФФЕКТИВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РАБОТЫ С РЕБЕНКОМ, ИМЕЮЩИМ ОВЗ, В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	5
Воробьёва Е.А. СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЕМ-ДЕФЕКТОЛОГОМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В МБОУ СОШ «ПЕРСПЕКТИВА»	10
Головач Л.А. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	15
Гонина О.О., Морозова Е.А. РОЛЬ ТЬЮТОРА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	19
Гриднева М.В., Заева Д.О. СОЗДАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ В ПРОСТРАНСТВЕ БИБЛИОТЕКИ	24
Дервягина Е.В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА И ВОСПИТАТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	28
Загайнова А.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ	32
Ильина Л.В. РИСОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	37
Касаткина Н.С., Констанц Н.В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	42
Куклина О.В. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ВЗАИМОСВЯЗИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ	49
Мамонько О.В. ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБОВ ПРИЁМА ПИЩИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	54
Одинокова Н.А. ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ И ЗРЕНИЯ	58
Одинокова Н.А. РОЛЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ПРЕДПОСЫЛОК КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	63
Радичко Е.И., Одинокова Н.А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДИКАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ И ЗРЕНИЯ	69
Речкина Т.В. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ	76
Стрельникова А.С., Веселкова Е.А. МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	83

Тюрина И.А. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	87
Чащина Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ: СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ И ПОДХОДЫ К МОНИТОРИНГУ И ОЦЕНКЕ ИХ СФОРМИРОВАННОСТИ	93
Черненко М.А. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	100
Чирцова М.И. РЕЗЕРВЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	106
Шерстяных Т.В. СОВРЕМЕННЫЙ АСПЕКТ ПРИНЦИПА ПАРТНЕРСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ	112
Ярёмко Е.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНСТРУКТОРА «КУБОРО» В РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	117

ВЫБОР ЭФФЕКТИВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РАБОТЫ С РЕБЕНКОМ, ИМЕЮЩИМ ОВЗ, В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Великжанина Ксения Геннадьевна.

г. Новосибирск, МКДОУ детский сад № 459, учитель-логопед, logo.ksenia@mail.ru.

Прокудина Галина Васильевна.

г. Новосибирск, МКДОУ детский сад № 459, учитель-логопед, logo.ksenia@mail.ru.

Аннотация. В статье подчеркивается важность и необходимость индивидуального подхода к каждому ребенку, обосновывается значимость разработки и целесообразность модульного построения индивидуального образовательного маршрута для дошкольника с ОВЗ.

Ключевые слова: индивидуализация, комплексный подход, образовательный маршрут, динамика развития, взаимодействие.

SELECTION OF EFFICIENT DIRECTIONS OF WORK WITH A CHILD WITH HVD UNDER A PRESCHOOL ESTABLISHMENT CONDITION

Velikzhanina Ksenia Gennadievna.

Novosibirsk, kindergarten № 459, teacher-speech therapist, logo.ksenia@mail.ru.

Prokudina Galina Vasilyevna.

Novosibirsk, kindergarten № 459, teacher-speech therapist, logo.ksenia@mail.ru.

Abstract. The article stresses the importance and necessity of an individual approach to each child, substantiates the significance of the development and the feasibility of a modular construction of an individual educational route for a preschool child with disabilities.

Key words: individualization, integrated approach, educational route, development dynamics, interaction.

Реализация Федеральных государственных образовательных стандартов ставит перед образовательными организациями проблему определения условий индивидуализации процесса обучения ребенка с ОВЗ. И.Ю. Исаева считает, что организация взаимодействия педагогов, специалистов ДОУ и родителей в вопросах обучения, развития и воспитания ребенка с ОВЗ на этапе дошкольного образования позволяет существенно повысить эффективность образовательных воздействий, способствует снижению рисков проблем обучения и социализации таких детей в будущем [2].

На сегодняшний день большинство дошкольников с ОВЗ посещают комбинированные группы наряду с детьми, не имеющими статуса ОВЗ. В данных группах пребывания здоровых детей и детей с ОВЗ, совместное их обучение и

воспитание осуществляется в соответствии с образовательной программой дошкольного образования, в соответствии с требованиями Министерства, но с учетом индивидуальных особенностей детей. Состояние и особенности психофизического развития детей, имеющих ограничения здоровья, препятствуют освоению ими общеобразовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Многочисленные вторичные нарушения, вызванные первичным дефектом, значительно осложняют достижение детьми с ОВЗ планируемых результатов освоения основной образовательной программы (ООП). По мнению Ш.Ю. Амонашвили, приходя в образовательное учреждение, ребенок вынужден подстраиваться под его условия, но образовательная система тоже должна стремиться к созданию условий для реализации потенциальных возможностей детей в обучении и воспитании в соответствии с их особенностями [1].

В тоже время, благодаря гибкой системе, педагоги и специалисты дошкольного учреждения, на своем профессиональном уровне, организуют такое инклюзивное пространство для каждого ребенка с проблемами развития, которое создаст условия (постоянную поддержку и сопровождение самого ребенка и его семьи), позволяющие наиболее эффективно ему использовать и реализовать свои ресурсы. В связи с этим для воспитанников с ОВЗ разрабатывается и реализуется адаптированная основная образовательная программа (АООП), рекомендуемая ПМПК. Каждый ребенок осваивает ее в своем темпе и имеет специфические способы овладения учебным материалом.

Индивидуальные различия детей предусматривают также разработку и создание собственной образовательной траектории, которая реализуется посредством индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). Индивидуальный образовательный маршрут – это персональный путь компенсации трудностей в обучении, а затем и реализации личностного потенциала ребенка: интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного. Следовательно, ИОМ это некая модель взаимодействия, совместной деятельности учителя-логопеда и ребенка, построенная на основе индивидуальных возможностей самого ребенка и определяющая последовательность действий для его развития.

Вслед за Л. В. Свирской мы считаем целью создания индивидуального образовательного маршрута – максимальная реализация образовательных и социальных потребностей детей с ОВЗ в условиях оптимизации образовательной работы, активного включения интеграционных процессов в образование [3]. ИОМ разрабатывается коллективом педагогов и специалистов ДОУ на основании заключения территориальной ПМПК и анализа собственных полученных результатов диагностики, согласуется и утверждается родителями воспитанника. Структуру ИОМ составляют модули (базисный, диагностико-оценочный, коррекционно-развивающий, диагностико-динамический), в совокупности позволяющие создать условия для обеспечения психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья, индивидуализировать работу по содержанию, темпам, технологиям, способам взаимодействия с каждым.

Базисный модуль включает сведения о ребенке и родителях, информацию из заключения ПМПК, режим ежедневной организации жизни ребенка, график посещения кружков, предусмотренных вариативной частью программы.

Диагностико-оценочный модуль включает комплексное, систематическое, динамическое изучение ребенка в различных видах деятельности, а также в привычных условиях (в игре, межличностном общении, в семье), обобщение и анализ информации о состоянии общего развития для осуществления оценки, планирования коррекционно-развивающего процесса и прогнозирования конечного результата. На основании полученных данных устанавливается психолого-педагогический диагноз – обоснование сущности индивидуально-психологических особенностей личности. Далее специалистами сопровождения определяются приоритетные задачи образовательной коррекционно-развивающей работы. Важно дифференцировать степень и характер нарушений, выявить актуальные и потенциальные возможности ребенка. Они будут учитываться специалистами при выборе и разработке программы, которую будет осваивать ребенок в процессе индивидуального комплексного сопровождения. На основе перспективного плана составляется ИОМ на каждого ребенка с ОВЗ, который конкретизирует и уточняет время, объем, вид, содержание и продолжительность воздействия, включаются все мероприятия, способствующие коррекции выявленных недостатков, с учетом актуального состояния ребенка и зоны его ближайшего развития. Целесообразно оформлять ИОМ в виде таблицы, что позволяет компактно поместить материал по модулям.

В коррекционно-развивающем модуле отражены необходимые условия для реализации коррекционно-развивающей работы (режим, виды деятельности, программы, технологии, особенности дидактического материала, формы организации образовательной работы), указаны специалисты, задействованные в процессе. Для коррекционно-развивающей работы отбираются те направления работы, в которых ребенок испытывает трудности. Взаимосвязь всех участников совместной деятельности: учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физическому воспитанию отражается в планировании работы, в решении коррекционно-образовательных задач для достижения общей цели. Взаимодействие осуществляется на уровне разработанного совместного перспективного тематического плана в зависимости от особенностей психического и физического развития ребенка, возраста и выраженности аффективных или когнитивных проблем. Специалистами и педагогами ДОУ проводятся коррекционные занятия в формах индивидуальной, подгрупповой и групповой деятельности с детьми. Необходимо контролировать влияние тех или иных воздействий на ребенка, корректируя или изменяя педагогические методы и формы работы с ним в случае их неэффективности, соблюдать конфиденциальность полученной информации. Педагог-психолог оказывает помощь в организации психологически комфортной образовательной среды в соответствии с реальными возможностями ребенка, проводит коррекционно-развивающие занятия с детьми по развитию психических процессов, по коррекции и развитию эмоциональной сферы и межличностных отношений, осуществляет контакт с педагогическим коллективом, родителями.

Учитель-логопед на основе личностно-ориентированного подхода осуществляет поэтапное формирование компонентов речи, коррекцию нарушений речевого развития, формирование речевых компетенций, развитие коммуникативных навыков. Направления работы воспитателя соответствуют направлениям развития, изложенным в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования: социально-личностное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие. Кроме этого, педагог отвечает за создание гибкой развивающей предметно-пространственной среды, как одного из условий качественной индивидуализации образовательного процесса в группе комбинированной направленности. В данном случае среда является важным реабилитационным и социально-адаптивным средством воспитания и развития детей с ОВЗ. Родители также активно включены в процесс, следят за ходом выполнения поставленных задач, высказывают свои пожелания, получают консультации специалистов.

Диагностико-динамический модуль включает проведение систематической диагностики в ходе обучения, воспитания и позволяет выявлять особенности продвижения ребенка на различных этапах его развития. Информация о качественных изменениях в развитии ребенка фиксируется педагогом и специалистами в «Карте комплексного динамического наблюдения» и доступна для ознакомления родителям. А.С. Тришанина пишет, что мониторинг эффективности реализации ИОМ должен включать отслеживание динамики развития ребенка, прогнозирование и оценку результатов его обучения и социализации, результативность интеграции деятельности педагогов и родителей в рамках единого пространства развития ребенка [4]. И.М. Цыпкина, Е. В. Шаталова обосновывают, что реализация ИОМ в течение заданного временного периода, требует наблюдений измерения индивидуального развития каждого ребенка, связанное с его качественными изменениями в деятельности, прежде всего, игровой, новых ресурсов, которые у него появляются или не появляются. Это позволяет оценить уровень актуального развития ребенка, поставить новую педагогическую задачу. В случае если прогресса нет, разрабатывается новый ИОМ, если же намечается прогресс, то можно продолжить или доработать уже существующий [5].

Таким образом, индивидуализация образовательного процесса заключается в удовлетворении особых образовательных потребностей детей, учете их индивидуальных возможностей, способностей и особенностей. Выбор эффективных направлений работы с ребенком с ОВЗ в условиях дошкольного учреждения включает активное психолого-педагогическое сопровождение, которое направлено на помощь ребенку в личностном развитии, освоении образовательных программ соответствующего уровня, формирование социально значимых компетенций, гармоничную интеграцию ребенка с отклонениями в развитии в социальную среду с целью безболезненного перехода на следующую ступень образования.

Библиографический список:

1. Амонашвили Ш.Ю. Гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Издательство Университетское, 1990. – 560 с.
2. Исаева И.Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов: учебное пособие. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. – 116 с.
3. Свирская Л.В. Индивидуализация образования: правильный старт: учеб.-метод. пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. – М.: Обруч, 2011. – 240 с.
4. Тришанина А.С. Индивидуальный образовательный маршрут как обязательное условие психолого-педагогического сопровождения развития ребенка // Образование и воспитание. – 2015. – №2. – С. 19-21. – URL <https://moluch.ru/th/4/archive/5/45/> (дата обращения: 09.02.2019).
5. Цыпкина И.М., Шаталова Е.В. Особенности проектирования индивидуального образовательного маршрута с детьми группы риска дошкольного возраста // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5. – С. 3.

СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЕМ-ДЕФЕКТОЛОГОМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В МБОУ СОШ «ПЕРСПЕКТИВА»

Воробьева Екатерина Андреевна.

г. Новосибирск, МБОУ СОШ «Перспектива», учитель-дефектолог, vorobyova1995ekaterina@mail.ru.

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы сопровождения младших школьников с аутизмом. Раскрыты методы и приемы работы с обучающимися данной нозологии. Описан опыт работы с использованием психомоторной коррекции в работе с детьми с РАС.

Ключевые слова: сопровождение, учитель-дефектолог, аутизм, инклюзия.

SUPPORT BY TEACHER-DEFECTOLOGISTS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH A MECHANISM OF AUTHISTIC SPECTRUM IN MBOU SOSH "PERSPECTIVE"

Vorobieva Ekaterina Andreevna.

Novosibirsk, school "Perspective", teacher-defectologist, vorobyova1995ekaterina@mail.ru.

Abstract. The article deals with the maintenance of younger students with autism. Disclosed methods and techniques for working with students of this nosology. The experience with the use of psychomotor correction in working with children with ASD is described.

Key words: support, teacher-defectologist, autism, inclusion.

В настоящее время, в условиях, когда велика роль образования детей с ограниченными возможностями, все большую важность приобретает деятельность по организации индивидуального сопровождения учащихся с расстройством аутистического спектра (РАС).

Научные исследования, а также опыт практиков доказывают, что для категории детей с РАС можно выделить достаточно большой перечень особенностей, свойственным этим детям.

С раннего детства у них отмечается сенсорная и эмоциональная сверхчувствительность, они не откликаются на вопросы, ничего не спрашивают, ни о чем не просят; движения лишены детской пластичности, плохо координированы, производят впечатление «деревянных», марионеточных, в моторике характерна особая подпрыгивающая походка, бег на цыпочках, причудливые гримасы и позы, дети неуклюжи, угловаты, медлительность сочетается с импульсивностью. Особое место занимают трудности в общении, дети не могут играть со сверстниками, играют «рядом», но не вместе, не

переносят и избегают взгляда в глаза другого человека (часто даже матери), присутствует так называемый «бегающий взгляд», наблюдается порой беспричинная тревога, агрессия. Еще одни принципиально важные нарушения, это нарушение зрительного восприятия, которое характеризуется избирательностью и фрагментарностью, а также нарушения концентрации (сосредоточения) внимания и его быстрая истощаемость. У детей достаточно выражены и специфичны речевые расстройства.

В тоже время некоторые дети с аутизмом могут иметь хорошие интеллектуальные возможности, даже быть частично одаренными в различных областях, у них может быть хорошо развита механическая память, т. е. они быстро запоминают большие по объему стихи и рассказы. Однако, плохо понимают содержание художественных произведений, не умеют пользоваться заученными знаниями на практике; для их интеллектуальной деятельности в целом типичны нарушения целенаправленности, затруднения в концентрации внимания.

Работа учителя-дефектолога строится в совокупности с учителем класса, а также со всеми узкими специалистами и направлена на преодоление школьных трудностей у детей с расстройством аутистического спектра.

В нашей школе работает система первичного осмотра детей, так называемые «пробные уроки». В период весенних каникул будущие первоклассники посещают 4 урока (по 2 урока в день), которые проводят: учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель начальных классов. Этот метод позволяет заблаговременно определить форму обучения ребенка – это индивидуальную, с последующим включением в групповую или же классно-урочную. Затем, на школьном ПМПК, происходит общее обсуждение статуса ребенка, уточняются возникшие вопросы по форме обучения детей, рассматриваются рекомендации, выставленные территориальной ПМПК программой. Принятые решения сообщаются родителям на индивидуальных консультациях.

Целесообразность взаимодействия всех участников образовательного процесса рассматривается в контексте концепции медико-психолого-педагогического сопровождения. Данная содружественная деятельность, просто необходима, прежде всего, в отношении ребенка с особыми образовательными потребностями. Медицинский работник предоставляет данные о физическом состоянии (соответствие возрастным нормам физическое развитие, состояние слуха, зрения, мышечной системы, переносимость зрительных, умственных, физических нагрузок), факторы риска нарушения развития (травмы, наличие хронических заболеваний); педагог-психолог предоставляет результаты наблюдений, диагностики, помогает педагогу наладить контакты с семьей, оказывает консультативную помощь в случае возникновения ситуативных трудностей, так и в стратегическом плане [4].

Учитель-дефектолог проводит двухуровневую диагностику: индивидуальная диагностика всех первоклассников и вновь поступивших учеников школы, и диагностика, с использованием методов наблюдения и бесед с учителем и родителями, для учащихся 2-4 классов.

Занятия с учителем-дефектологом проходят 1 раз в неделю: 35 минут для учащихся 1 классов на период первого полугодия, затем по 40 минут. Для учащихся 2-4 классов – 40 минут. Этого достаточно, так как с учащимися на уровне основной образовательной программы проходят обязательные коррекционные занятия, которые проводит классный руководитель 2 раза в неделю по программе, написанной учителем в соавторстве с учителем-дефектологом и учителем-логопедом. Зачисление на занятия с учителем-дефектологом происходит как по рекомендациям территориального ПМПК, а также учитывая результаты и полученные данные проведенной им диагностики в начале года.

Далее приведем список некоторых используемых для диагностического исследования наиболее актуальные методики, предлагаемые группой авторов [1].

1. «Анкета для изучения школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова).
2. Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан).
3. Методика «Оцени поступок» (по Э. Туриелю в модификации Е.А. Корчагиной и О.А. Карабановой).
4. Методика оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности (Г.В. Репкина).
5. Методика отслеживания уровня коммуникативных навыков у учащихся (Г.А. Цукерман).
6. Методика определения уровня развития словесно-логического мышления у первоклассников (Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупров).
7. Методика «Кодирование» (11 субтестов теста Векслера в версии А.Ю. Панасюка).

Форма проведения занятий, где работает весь класс, групповая – только для учащихся 2-4 классов; подгрупповая – для учащихся 1 классов, индивидуальная – для тех детей, которые находятся на индивидуальном обучении и слабоуспевающие дети.

Календарно-тематическое планирование формируется для трех типов детей:

- 1) дети первого класса – обучающиеся в ресурсной зоне;
- 2) дети первого класса, которые обучаются по программам 7.1 и 8.1; для программ 7.2 и 8.2 данное планирование продлевается на 2 года обучения;
- 3) дети на индивидуальном обучении – планирование по программе 8.3 (умственная отсталость I вида).

Занятия делятся на основные предметы: русский язык (в него включаются элементы литературного чтения), математика (элементы окружающего мира).

Обязательным моментом каждого занятия является вводный компонент. Для детей с РАС, особенностью которых является алгоритмичность образа жизни, эффективно использовать шарик Су-Джок, соединяя разминку для рук со стихами. Затем обязательно проводится минутка чистописания для первых-вторых классов. Дети пишут ручкой в обычной школьной тетради. Для детей, плохо ориентирующихся на листе бумаги, не чувствующих строку и клетку,

строчки и клетки специально выделяются более контрастным цветом, чтобы были лучше видны, и тем самым детям было легче сфокусировать свое внимание и включить зрительное восприятие.

Н.А. Одиноква [3] подчеркивает, что многие свойства восприятия (целостность, структурность, константность) не являются врожденными, а приобретаются ребенком по мере овладения системой перцептивных действий, в ходе формирования образа. Он осваивает их в качестве способов, обеспечивающих адекватное познание окружающего, в процессе обучения и индивидуального развития. Расширение и совершенствование восприятия ребенка идет по мере овладения новыми перцептивными действиями, что дает ему возможность открывать в предметах и явлениях новые свойства и качества. Следовательно, восприятие можно охарактеризовать, как действие по созданию образа, эталона, умению выделять существенные признаки (форму, размер, контур, цвет, яркость, контраст, местоположение в пространстве, ориентацию отдельных деталей), что нарушено и возникают трудности у детей с аутизмом. Вследствие чего в основную часть обязательно входит развитие психических процессов (особенно зрительного восприятия и зрительного внимания). Учащимся предлагают упражнение почитать запутанные слова: «Допиши буквы», «Что зашифровано», «Буквы рассыпались», а затем уже идет работа с примерными школьными заданиями, согласно программе обучения. Завершается урок так же с использованием шариком Су-Джок, что для детей является показателем окончания урока.

Так же хочется представить опыт работы с одним из учеников 1 класса, который вызвал затруднения при проведении диагностического исследования и построении траектории обучения.

С первых дней данный ребенок показывал достаточно высокий уровень познавательных способностей, однако только на вербальном уровне. Он абсолютно не видел ни строчек в тетради, ни клеток. У ребенка была нарушена крупная и мелкая моторика, координация, пространственная ориентировка, трудности вызывало задание сориентироваться на листе бумаги, даже на широкоформатной, он не мог соединить две точки ни пальчиком, ни карандашом, ни ручкой, ни фломастером, не мог провести пальцем ни по прямой линии, ни тем более по ломаной. Так же, эпизодически мальчик проявлял признаки нарушений цветового зрения: путал или вовсе не называл даже основные цвета. Ребенок наблюдается у врача-офтальмолога, но итоговый зрительный диагноз не установлен.

Три месяца работа велась на активное развитие мелкой моторики, зрительного восприятия и коррекции зрительных нарушений. Результатов, даже незначительных, не наблюдалось. Был пересмотрен взгляд на типичную, традиционную работу. Поэтому работа была выстроена несколько иначе. Первоочередность была сделана на формирование крупной моторики и координации тела в пространстве. Школьным консилиумом было принято решение использования учителем-дефектологом метода психомоторной коррекции. Примером таких игр-упражнений стали: игры с мячом, игры-тренировки на балансировку, совмещение балансировки и игр с мячом, игры

малой подвижности, работа с перемещением предмета по плоскости парты, с постепенным уменьшением площади пространства, с выходом на лист ватмана, затем альбомного листа, тетради и, наконец, клетки, предложенные Е.А. Конева и Н.А. Рудаметовой [2].

На сегодняшний день ребенок может ориентироваться на листе формата А2 (420x594 мм), чувствует строку, клетку увеличенного формата (в работе используется тетрадь для слабовидящих), улучшились показатели крупной и мелкой моторики, познавательные процессы, по итогам выходящей диагностики показал положительную динамику развития. Школьным консилиумом было принято решение о переводе ребенка во второй класс со своими одноклассниками.

Из выше сказанного можно сделать вывод, что метод психомоторной коррекции в работе с детьми с РАС дает положительную динамику в развитии познавательных процессов, двигательных навыков, благополучно влияет на развитие личности ребенка в целом, повышая его образовательный ресурс и создавая тем самым социальную поддержку.

Библиографический список:

1. Афанасьева Н.В., Коптяева О.Н., Малухина Н.В. Программа стартовой диагностики универсальных учебных действий первоклассников / Под ред. Н.В. Афанасьевой. – Вологда: ВПК, 2011. – 80 с.
2. Конева Е.А., Рудаметова Н.А. Психомоторная коррекция в системе комплексной реабилитации детей со специальными образовательными потребностями. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2008. – 116 с.
3. Одиноква Н.А. Развитие зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с ограниченными зрительными возможностями: учебное пособие. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. – 159 с.
4. Одиноква Н.А. Педагогическое взаимодействие и сотрудничество в системе инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями// Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции.– Омск: ФГБОУ ВО «ОГПУ», 2017. – С. 181-185.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Головач Людмила Александровна.

г. Новосибирск, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», студент 4 курса, Lyudmila.golovach.97@mail.ru.

Аннотация. В статье представлена информация об особенностях развития внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Интерактивные технологии рассматриваются как инновационные вспомогательные средства, используемые при обучении и воспитании детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Ключевые слова: внимание, задержка психического развития, интерактивные технологии.

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPMENT ATTENTION IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY

Golovach Lyudmila Aleksandrovna.

Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University, 4th year student, Lyudmila.golovach.97@mail.ru.

Abstract. The article provides information on the peculiarities of the development of attention in children of senior preschool age with mental retardation. Interactive technologies are considered as innovative aids used in the education and upbringing of children of 6-7 years of age with mental retardation.

Key words: attention, mental retardation, interactive technologies.

На современном этапе развития дошкольного и школьного образования отмечаются отрицательные тенденции роста числа детей с задержкой психического развития (ЗПР). Большинство дошкольников с ЗПР не справляются с требованиями программ дошкольного образования и к поступлению в общеобразовательную школу не владеют нужным уровнем подготовки к обучению.

Задержка психического развития характеризуется нарушением нормального темпа психического развития. При этом наблюдается отставание в развитии таких психических функций, как внимание, память, мышление, восприятие и эмоционально-волевой сферы [6].

Рассмотрим разработанную К.С. Лебединской классификацию, которая выделяет 4 типа задержки психического развития:

1. Задержка психического развития конституционного происхождения. Для детей характерны преобладания игровой мотивации поведения, повышенный фон настроения, легкая внушаемость, непосредственность и яркость эмоций при их поверхности и неустойчивости.

2. Задержка психического развития соматогенного происхождения. Этот тип аномального развития обусловлен длительной соматической недостаточностью различного генеза: хроническими инфекциями и аллергическими состояниями, врожденными и приобретенными пороками развития соматической сферы.

3. Задержка психического развития психогенного происхождения. Данный тип обусловлен неблагоприятными условиями воспитания, рано возникшими, длительно действующими и препятствующими правильному формированию личности ребенка.

4. Задержка психического развития церебрально-органического происхождения. Этот тип обладает большой стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности [1].

Исследователями доказано, что для детей данной категории нарушений характерно недостаточное развитие высших психических функций, в частности внимания. Н.Н. Данилова, А.Л. Крылова отмечают, что внимание характеризуется направленностью психической деятельности на одни предметы или явления действительности при одновременном отвлечении от других [3]. А.П. Панфилова [5] выделяет следующие нарушенные функции внимания, которые приводят к отставанию в развитии у ребенка с ЗПР: объем, сосредоточенность, переключение, устойчивость, избирательность и распределение. Н.С. Глуханюк [2] представляет характеристику основных свойств внимания:

- объём внимания зависит от особенностей воспринимаемых объектов, структурной организации материала;
- сосредоточенность внимания проявляется в различиях, которые имеются в степени его концентрированности на одних объектах и в его отвлечении от других;
- переключение проявляется при переводе с одного вида деятельности на другой, от одного объекта к другому. Оно может обуславливаться требованиями деятельности, необходимостью включения в новые виды деятельности в соответствии с изменяющимися условиями, либо осуществляться в целях отдыха;
- устойчивость внимания предполагает способность длительно задерживать восприятие на определенных объектах окружающей действительности;
- избирательность заключается в способности сосредоточения на наиболее важных объектах;
- распределение внимания характеризуется способностью поддерживать достаточный уровень сосредоточенности столько времени, сколько целесообразно для данной деятельности, а также означает способность сопротивляться отвлекающим обстоятельствам, случайным помехам в работе.

Все вышеперечисленные свойства внимания у детей с ЗПР нуждаются в развитии и коррекции. У детей с задержкой психического развития коррекционный блок в большинстве случаев включает в себя высокую двигательную активность ребенка в процессе занятий. Средством, повышающим активность и мотивацию, предполагается игровая деятельность, так как игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста. Необходимо использовать различные специфические методы и приемы в работе, учитывая индивидуальные и возрастные особенности ребенка.

В силу развития дошкольного образования и науки в целом целесообразно применять инновационные методы обучения, например, такие как интерактивные технологии. По мнению А.П. Панфиловой, обучение с применением интерактивных технологий – это специальная форма организации познавательной деятельности, когда учебный процесс протекает таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают [5].

Стоит отметить, что применение интерактивных технологий никаким образом не вытесняет традиционные методы и приемы обучения, а наоборот улучшает их, делая предоставляемый материал более интересным и понятным детям.

Применение интерактивных технологий при коррекционно-развивающей работе по развитию свойств внимания с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имеет положительную тенденцию, и, прежде всего:

- повышает уровень концентрации, объема, устойчивости и переключения внимания;
- пробуждает у обучающихся интерес к продуктивной деятельности;
- поощряет активное участие каждого в учебном процессе;
- обращается к чувствам каждого обучающегося;
- способствует эффективному усвоению учебного материала;
- оказывает многоплановое воздействие на развитие высших психических функций;
- формирует у обучающихся мнения и отношения;
- формирует жизненные навыки;
- способствует изменению поведения [4].

Таким образом, внимание является одним из важнейших факторов успешного обучения детей с задержкой психического развития, отклонения, в становлении которого нуждаются в своевременной и последовательной коррекции с учетом индивидуальных психофизических особенностей ребенка. Интерактивные технологии, применяемые в процессе коррекционно-развивающей работы, являются универсальным средством, так как занятия с их применением основываются на личностно-ориентированном подходе и имеют четкую структуру, что значительно повышает продуктивность деятельности.

Библиографический список:

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР. – М.: НЦ ЭНАС, 2002. – С. 23.
2. Глуханюк Н.С. Практикум по психодиагностике. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – С. 102-103.
3. Данилова Н.Н., Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности. – М.: Учебная Литература, 1997. – 478 с.
4. Использование активных и интерактивных образовательных технологий: метод. рекомендации / авт.-сост. М.Г. Савельева, Т.А. Новикова, Н.М. Костина; отв. ред. Е.Н. Анголенко. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 44 с.
5. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
6. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 464 с.

РОЛЬ ТЬЮТОРА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гонина Ольга Олеговна.

г. Тверь, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Институт педагогического образования и социальных технологий, кафедра психологии и педагогики дошкольного образования, доцент, olg1015@yandex.ru.

Морозова Екатерина Анатольевна.

г. Тверь, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Институт педагогического образования и социальных технологий, студент 1 курса магистратуры, katenok_mo@list.ru.

Аннотация. В статье актуализируется проблема психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. Характеризуются особые образовательные потребности детей с ранним детским аутизмом. Раскрываются особенности тьюторского сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях реализации инклюзивного образования в общеобразовательной школе. Определяются цель тьюторского сопровождения данной категории детей, задачи и средства их реализации.

Ключевые слова: тьютор, ранний детский аутизм, расстройства аутистического спектра, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение.

THE ROLE OF A TUTOR IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN THE INCLUSIVE EDUCATION

Gonina Olga Olegovna.

Tver, TVER state University, Institute of pedagogical education and social technologies, Department of psychology and pedagogy of preschool education, associate Professor, olg1015@yandex.ru.

Morozova Ekaterina Anatolyevna.

Tver, TVER state University, Institute of pedagogical education and social technologies, 1st year master's student, katenok_mo@list.ru.

Abstract. The article actualizes the problem of psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorders. Special educational needs of children with early childhood autism are characterized. The features of tutor support of children with autism spectrum disorders in the conditions of implementation of inclusive education in secondary school are revealed. The purpose of tutor support of this category of children, tasks and means of their realization are defined.

Key words: tutor, early childhood autism, autism spectrum disorders, inclusive education, psychological and pedagogical support.

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), являются одной из групп детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждающимися в инклюзивном образовании. Ввиду специфики данных расстройств, детям с РАС в процессе инклюзивного обучения, необходимо тьюторское сопровождение. В практике современного образования, крайне актуальным является вопрос включения в образовательную среду детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и создание условий для наиболее эффективного освоения ими учебной программы. В последнее время особое внимание уделяется идее инклюзивного образования. Отмечается положительная динамика в количестве детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающимися в условиях инклюзии. Реализация инклюзивного образования требует от школы создания специальных условий, учитывающих особые образовательные потребности (ООП) детей с ОВЗ. Обучающиеся с ОВЗ представляют собой неоднородную по составу группу, соответственно в каждом конкретном случае модель психолого-педагогического сопровождения выстраивается индивидуально, исходя из потребностей ребенка.

Особая группа детей с ОВЗ – это дети с расстройствами аутистического спектра. Под этим определением понимается группа расстройств развития мозга. Специфичной особенностью расстройств аутистического спектра является стойкий дефицит способности к социальному взаимодействию, коммуникации. Также для детей с РАС, характерен ограниченный круг интересов и, так называемые, стереотипии – набор повторяющихся действий, связанных с какими-либо сенсорными ощущениями [3; 4].

По данным Всемирной организации здравоохранения, один из 160 детей имеет какое-либо из расстройств аутистического спектра. С каждым годом, распространенность РАС возрастает во всем мире. По оценкам специалистов, около 50% детей с РАС имеют умственную отсталость различных степеней тяжести. Часто расстройства аутистического спектра сопровождаются специфическими нарушениями речевого развития.

С учетом специфики данных расстройств, большая часть детей с РАС обучаются на дому, дистанционно, либо индивидуально в школе. В некоторых случаях возможно обучение в условиях инклюзии. Одной из главных образовательных потребностей ребенка с РАС является оказание постоянной системной помощи на протяжении всего процесса обучения. Инклюзивное образование такого ребенка требует комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающегося. Осуществлять выработку наиболее подходящей образовательной стратегии для ребенка с РАС, необходимо, учитывая мнение таких специалистов, как педагог-дефектолог, учитель-логопед, специальный психолог. Также эффективность её реализации во многом зависит от готовности родителей выполнять рекомендации специалистов вне школы.

Особые образовательные потребности ребенка с РАС включают в себя: создание эмоционального и сенсорного комфорта; индивидуализацию программы

обучения; создание структурированной образовательной среды; отработку навыков коммуникации, форм учебной деятельности, социально приемлемого поведения. Таким образом, для успешного осуществления образовательного процесса, ребенку необходим посредник между ним и учителем – тьютор.

Тьютор (англ. tutor – наставник, опекун; лат. tueor – наблюдаю, забочусь, оберегаю) – это специалист, сопровождающий образовательную деятельность учащегося. В случае ребенка с РАС, практически все виды деятельности в школе являются образовательными, в той или иной мере, и соответственно требуют тьюторского сопровождения. Задачей тьютора является создание необходимых условий для удовлетворения особых образовательных потребностей, что способствует успешному включению ребёнка с расстройством аутистического спектра в образовательный процесс.

Успешность включенности ученика с ООП в процесс инклюзивного обучения оценивается в зависимости от уровня развития его:

- Когнитивной сферы: объема знаний и владения навыками.
- Коммуникативной сферы: умения вступать во взаимодействие с прочими участниками образовательного процесса.
- Эмоциональной сферы: наличие мотивации к учебной деятельности и устойчивое положительное отношение к ней, психологическая адаптация к обучению в школе.
- Самостоятельности: наличие навыков самообслуживания, а также умение самостоятельно контролировать эмоции и поведение.

Главной целью взаимодействия тьютора и ребёнка с РАС, является достижение максимально возможного для конкретного ребенка уровня самостоятельности, его социальная адаптация в условиях инклюзивного обучения. На первых порах тьютор и ребенок действуют как некий «симбиоз», необходимые навыки сначала отрабатываются в тесном взаимодействии с тьютором. По мере усвоения ребенком форм учебной деятельности и отработки соответствующих моделей поведения, тьютор постепенно отстраняется, предоставляя ребенку большую самостоятельность действий, при этом продолжая контролировать образовательный процесс и оказывая помощь в случае необходимости.

Адаптация ребенка с РАС к новой обстановке, как правило, протекает намного дольше, нежели у других детей. Родителям и тьютору, необходимо максимально чутко и аккуратно вводить ребенка в школьную жизнь в комфортном темпе. Для этого требуется тщательная предварительная подготовка. В зависимости от потребностей ребенка, можно показать ему фотографии одноклассников, рассказать о них, прийти в школу во внеурочное время – дать возможность привыкнуть к новым звукам и запахам. В первые дни посещения школы, крайне важно, чтобы родители находились рядом, так ребенок будет чувствовать себя в безопасности. Постепенно, ведущая роль во взаимодействии с ребенком, переходит к тьютору. Время пребывания в классе также определяется индивидуально и увеличивается постепенно, во избежание перегрузки и дискомфорта у ребенка.

Для детей с РАС крайне важно постоянство окружающей среды, рутинность происходящего. Любые изменения привычного хода событий могут ввести ребенка в ступор, спровоцировать неожиданную эмоциональную реакцию. Для адаптации ребенка к учебной деятельности, необходимо каждый раз действовать по определенному, заранее выработанному алгоритму. Это поможет ребенку успокоиться и влиться в образовательный процесс. Целесообразно постепенно знакомить ребенка с различными учебными и коммуникативными ситуациями, вырабатывать необходимые умения и навыки, и накапливать знания о том, как и когда их можно применять. Получение подобного жизненного опыта обеспечивает расширение области, где ребенок способен самостоятельно справиться с проблемой, уже имея образец модели её решения.

Одной из специфических особенностей детей с РАС, является преимущественно визуальное восприятие окружающей среды, отсутствие волевого контроля своих действий и, так называемое, «полевое» поведение. Действия ребенка зависят от того, что он видит вокруг себя. Его привлекают изображения, он следует по линиям на полу, стрелкам, увлекается различными предметами. В подобных случаях, специалисты рекомендуют структурировать пространство: отделить рабочую зону от игровой, цветом или линиями; поместить в зоне видимости ребенка памятки, о том, как действовать в определенных ситуациях, например – последовательность мытья рук и т.п.

Как правило, у детей с РАС наблюдается дисфункция сенсорной интеграции – нарушение сенсорного восприятия. Дисфункция может быть вызвана двумя основными причинами. В одном случае задействованы все каналы восприятия одновременно, тогда мозг ребенка обрабатывает слишком много чувственной информации, он перегружен. В другом случае сенсорной информации не хватает, тогда ребенок ищет различные способы её получить. Так или иначе, подобные нарушения мешают ребенку воспринимать учебный материал. Для решения этой проблемы, ребенку необходима консультация с педагогом-психологом и строгое следование рекомендациям специалиста. В случае сенсорной перегрузки, могут быть задействованы устройства, препятствующие получению лишней информации, например – наушники. В случае недостатка ощущений, необходима дополнительная сенсорная стимуляция, например утяжеляющие жилеты или одеяла.

Разумеется, сопровождение особого ребёнка не должно мешать образовательному процессу и коммуникации в группе остальных детей. Отношение класса к ребенку с ООП также оказывает влияние на мотивацию ребенка учиться. Родителям, учителю и тьютору целесообразно объединить усилия, для того, чтобы способствовать формированию в классе толерантного отношения к «особым» детям, в целях предупреждения дискриминации. Необходимо научить детей проявлять терпимость, доброжелательность, желание помогать окружающим, учитывать индивидуальные особенности каждого человека.

Немаловажное значение обретают личностные качества человека, избравшего профессию тьютора. В работе с любыми детьми, а тем более с «особенными», тьютору необходимо уделять пристальное внимание таким

аспектам, как чуткость, терпимость, доброжелательность, последовательность, вера в ребенка, принятие его особенностей, интерес к его личности и внимание к потребностям.

Достижение вышеназванной цели возможно при решении следующих задач:

- 1) участие тьютора в создании условий для успешного обучения ребёнка;
- 2) участие тьютора в создании условий для успешной социализации ребёнка;
- 3) содействие максимальному раскрытию потенциала личности ребенка.

Перечисленные задачи достигаются следующими средствами:

- Организация, адаптация и структурирование школьного пространства: рабочего места, места отдыха и других мест, где бывает ребёнок.
- Понимание тьютором и педагогом зон ближайшего развития, обучающегося с особыми потребностями, опора на его явные и скрытые ресурсы, дозирование нагрузки, чередование видов деятельности, адаптация и структурирование учебного материала и учебных пособий.
- Применение тьютором специфических стратегий работы с детьми с РАС, исходя из потребностей ребенка[1; 2].

Более конкретные задачи тьюторского сопровождения определяются возможностями и индивидуальными особенностями ученика. Каждый ребёнок уникален. В каждом отдельном случае условия, необходимые для успешного включения детей с РАС в образовательное пространство, будут несколько отличаться. Также возможность реализации комфортных условий для детей с ООП может быть ограничена особенностями и ресурсами отдельно взятой школы, реализующей инклюзивное образование.

Таким образом, вопрос разработки стратегии обучения и развития ребенка с расстройством аутистического спектра, наиболее целесообразно решать индивидуально, задействовав всех работающих с ребенком специалистов. Целью тьюторского сопровождения ребенка с РАС является достижение ребенком максимального уровня самостоятельности, его социальная адаптация, выработка коммуникативных навыков. Задачи тьютора – обеспечение наиболее комфортных условий для успешного обучения и социализации ребенка, раскрытие его потенциала, компенсация особенностей сенсорного восприятия. Средствами тьюторского сопровождения являются организация пространства, адаптация учебных материалов, работа с зонами ближайшего развития ребенка.

Библиографический список:

1. Вишнякова Е.А. Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ / сост. Е.А. Вишнякова. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2017. – 66 с.
2. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребёнка с особенностями развития. Из опыта работы. – М.: АНО «Наш Солнечный Мир», 2017. – 116 с.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 2012. – 284 с.
4. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 192 с.

СОЗДАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ В ПРОСТРАНСТВЕ БИБЛИОТЕКИ

Гриднева Марина Васильевна.

г. Новосибирск, МКУК «Централизованная библиотечная система имени П.П. Бажова», филиал «Библиотека им. М.И. Калинина», заведующая библиотекой, bibllio@mail.ru.

Заева Дарья Олеговна.

г. Новосибирск, МКУК «Централизованная библиотечная система имени П.П. Бажова», филиал «Библиотека им. М.И. Калинина», библиотекарь, bibllio@mail.ru.

Аннотация. В статье представлен опыт деятельности библиотеки в работе с детьми, имеющими различные ограничения здоровья. Описан опыт организации и реализации проектной деятельности в рамках сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: инклюзивная среда, проектная деятельность, библиотека, дети с ОВЗ.

CREATING AN INCLUSIVE ENVIRONMENT IN THE SPACE OF LIBRARY

Gridneva Marina Vasilyevna.

Novosibirsk, "Centralized Library System named after P.P. Bazhov", branch "Library named after M.I. Kalinina ", Head of Library, bibllio@mail.ru.

Zaeva Daria Olegovna.

Novosibirsk, "Centralized Library System named after P.P. Bazhov", branch "Library named after M.I. Kalinina, librarian, bibllio@mail.ru.

Abstract. The article presents the experience of the library in working with children with various health restrictions. Describes the experience of organizing and implementing project activities in the framework of networking.

Key words: inclusive environment, project activities, library, children with disabilities.

Библиотекой им. М.И. Калинина организовано сетевое взаимодействие с образовательными учреждениями, территориально находящимися рядом: Православной гимназией, общеобразовательными школами № 48, № 90, школой-интернат № 133 для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, специальной (коррекционной) школой-интернат № 39 для детей с нарушением зрения, детским садом № 203 «Радужка» для детей с нарушением зрения. В условиях инклюзивного образования данная категория детей регулярно посещает библиотеку.

С 2014 года библиотека им. М.И. Калинина стала участником реализации программы «Доступная среда». В этом направлении библиотекой реализованы следующие проекты.

В 2015 на средства гранта за социально-значимый проект «Мосты над барьерами» создано рабочее место, оснащенное специальным компьютерным оборудованием (Специализированное рабочее место ЭлСис 205, тифлофлешплеер «ТФП-СОЛО-1»), специальной литературой для свободного доступа незрячих к информации, приобретено две кушетки для работы с книгой в положении «лежа» и две конторки – в положении «стоя» для читателей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В этом же году, 1 декабря 2015 года, в библиотеке состоялось торжественное открытие комнаты «С тобой говорит книга» для свободного доступа к информации детей с нарушениями здоровья.

С 2016 года силами и средствами «Новосибирской областной специальной библиотекой для незрячих и слабовидящих» на базе нашей библиотеки открыт библиотечный пункт. Это позволяет сотрудникам библиотеки обеспечить своих особенных читателей интересующей их информацией в любом удобном для них формате [2].

Также в 2016 году библиотека приняла участие в конкурсе инновационных проектов муниципальных библиотек в номинации «Программное планирование и организационно-структурные инновации» и получила грант за проект «Библиотека – место равного доступа». Была создана сенсорная комната «Огонек» для детей с нарушениями здоровья для совершенствования познавательной и эмоциональной сферы. Обстановка комнаты позволяет детям чувствовать себя комфортно и уверенно, творчески реализовывать себя наравне с другими детьми.

Одним из шагов по созданию безбарьерного доступа к информации является наше тесное сотрудничество с Новосибирским зоопарком. На базе библиотеки создан небольшой контактный зоопарк, целью которого является получение положительного результата по улучшению эмоционального и психологического состояния, оказание помощи в социальной адаптации детей через контакт и общение с ручными животными. В нашем зоопарке проживают мадагаскарские тараканы, улитки ахатина и виноградные улитки, шиншилла.

В 2017 г. по инициативе Новосибирской Епархии РПЦ при поддержке Фонда гуманитарных и просветительских инициатив «Соработничество» библиотека им. М.И. Калинина за разработку проекта «Не вижу, но читаю» в региональном конкурсе «Православная инициатива» приобрела по гранту сканирующую и читающую машину SARA™ CE для незрячих и слабовидящих пользователей. Данное тифлотехническое средство позволяет сканировать текст, а затем с помощью специального программного обеспечения распознавать отсканированный текст и произвести последующее его воспроизведение синтезатором речи. Юному пользователю всего лишь нужно положить материал, нажать нужную кнопку и наслаждаться воспроизведением текста вслух.

При содействии доцента кафедры логопедии и детской речи Института детства ФГБОУ ВО «Новосибирского государственного педагогического университета» Натальи Александровны Одиноквой, для помощи в создании инклюзивной среды на базе библиотеки и в реализации проекта «Театр доступный всем» были привлечены студенты-волонтеры Института детства [1].

Так, 15 января 2019 года был организован и проведен познавательный час «Точка Брайля», приуроченный к 210-летию со дня рождения Луи Брайля – изобретателя и создателя рельефно-точечного шрифта, известного всему миру. Студенты-волонтеры познакомили учащихся старших классов с нарушением зрения и нарушением опорно-двигательного аппарата с биографией Брайля и его знаменитой системой, помогали детям в работе с различными тифлотехническими средствами, приборами, инструментами, книгами и альбомами в доступных форматах. Большой интерес у школьников вызвало участие в творческой мастерской «Письмо другу», где студенты помогали старшеклассникам с разным уровнем здоровья с помощью азбуки Брайля написать друг другу письмо.

Активное участие студенты-волонтеры приняли в мероприятии, проведенном на базе библиотеки 12 марта 2019 года. Студенты провели для учащихся с нарушением зрения урок-портрет «Он к звездам проложил дорогу», приуроченный к 85-летию со дня рождения Юрия Алексеевича Гагарина. Волонтеры познакомили учащихся с биографией Ю.А. Гагарина и его первым космическим полетом, организовали творческую мастерскую «Созвездие Гагарина», где старшеклассники с помощью азбуки Брайля на карте звездного неба «зажгли» новое созвездие. Рассматривались специально подготовленные альбомы. В завершение все участники мероприятия получили от студентов тактильные закладки в виде ракет.

В этом же году мы приняли участие в конкурсе социально-значимых проектов «Парад идей». Организаторами конкурса «Парад идей» является Департамент культуры, спорта и молодежной политики мэрии г. Новосибирска, портал «Тымолод. рф». Были получены средства на реализацию проекта «Театр доступный всем» – кукольный экспресс-театр для подростков разного уровня здоровья, в том числе с нарушениями зрения и заболеваниями позвоночника. Номинация конкурса: содействие развитию активной гражданской жизненной позиции молодежи. Проект направлен на адаптацию и социализацию подростков с разным уровнем здоровья путем раскрытия творческого потенциала.

Дети и подростки с ОВЗ ведут достаточно замкнутый образ жизни, чаще всего они общаются со сверстниками только в условиях школы. Возможность заниматься внеучебной творческой деятельностью наравне со сверстниками с нормой здоровья позволит расширить круг общения, преодолеть трудности и повысить коммуникативные навыки. Так же проект способствует созданию творческого инклюзивного сообщества молодежи с ОВЗ по зрению и проблемам позвоночника.

Формат кукольного экспресс-театра предполагает организацию короткой, но увлекательной постановки без длительных репетиций, изнуряющих тренировок, заучивания ролей, громоздких костюмов. Именно методика такого театра предельно проста и доступна для подростков с ОВЗ. И здесь нам без помощи волонтеров не обойтись! Участники проекта в сопровождении студентов-волонтеров Института детства НГПУ примут участие в театрализованных представлениях, написании сценариев к спектаклям, подборе музыки, песен, росписи декораций. Итогом данного проекта будет открытый урок «Ходит добро по кругу». Проект является долгосрочным. Планируется, что за год

благополучателями станут более 300 детей и подростков с ОВЗ и других категорий читателей.

В настоящее время уже началась реализация проекта. Волонтеры принимают активное участие в сопровождении целевой аудитории проекта. Подростки с нарушением зрения пробуют себя в роли кукловодов, проиграв без предварительной подготовки спектакль-импровизацию. Ребята осваивают новые техники работы с различными материалами при изготовлении кукол и декораций: папье-маше, декупаж, шитье, роспись деревянных изделий с помощью трафарета.

Наша библиотека не останавливается на достигнутом и ищет новые формы работы с разными категориями пользователей. Мы благодарим Новосибирскую областную специальную библиотеку для незрячих и слабовидящих, доцента кафедры логопедии и детской речи Института детства НГПУ Н. А. Одинокovu, студентов-волонтеров за помощь в реализации проекта, всех наших друзей и партнеров, кто поддерживает наши проекты, принимает активное участие в их осуществлении.

Библиографический список:

1. Косенко Г.Н., Одинокова Н.А. Особенности развития общения со сверстниками дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции. Под ред. Г.С. Чесноковой, А.Ю. Зверковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 152-155.
2. Лесневский Ю.Ю., Волошина Т.В. Одинокова Н.А. Опыт сотрудничества между специальной библиотекой и вузом // Дефектология. – 2005. – № 4. – С. 39-40.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА И ВОСПИТАТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Деревягина Елена Викторовна.

г. Когалым, ХМАО-Югра, МАДОУ «Колокольчик», педагог-психолог,
deva1972@yandex.ru.

Аннотация. В статье рассматривается совместная деятельность педагога-психолога и воспитателя в коррекционной работе с дошкольниками с особыми образовательными потребностями (ООП). Раскрыты условия, пути, качества, преимущества тесного слаженного сотрудничества.

Ключевые слова: педагог-психолог, воспитатель, взаимодействие.

THE INTERACTION OF THE TEACHER-PSYCHOLOGIST AND THE EDUCATOR IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Derevyagina Elena Viktorovna.

Kogalym, Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug-Yugra, kindergarten "Bell",
educational psychologist, deva1972@yandex.ru.

Abstract. The article discusses the joint activities of the teacher-psychologist and educator in remedial work with preschoolers with special educational needs (PLO). The conditions, ways, qualities, advantages of close harmonious cooperation are disclosed.

Key words: educational psychologist, educator, interaction.

Педагог-психолог – это специалист, реализовывающий комплексную психологическую работу с ребенком с особыми образовательными потребностями – обучающую, развивающую и коррекционную. Такая возможность существует благодаря многим условиям и одно из них – это то, что данный специалист работает в тесном сотрудничестве с воспитателем. Слаженность работы и заинтересованность в гармоничном развитии ребенка обоих специалистов – это основа их совместной деятельности.

Совместная работа педагога-психолога с воспитателем в логике комплексного сопровождения психологического развития ребенка с ООП предполагает, что педагог-психолог выступает в качестве координатора и катализатора взаимодействий всех участников образовательного процесса в ДОУ [2].

Основная работа педагога-психолога приходится на адаптационный период. Поэтому педагог-психолог обязан информировать педагогов о своих функциях и задачах, дать представление о том, какую помощь он может оказать. Объяснить, особенно начинающим педагогам, что детская психология не является отраслью медицины, она занимается изучением закономерностей нормального развития ребенка, и основная задача педагога-психолога в работе с ребенком ООП состоит

в сопровождении воспитанников и их родителей, оказания своевременной помощи и поддержки. Для этого необходимо создание следующих условий:

- организация деятельности всех участников образовательного процесса в системе индивидуального психологического сопровождения ребенка;
- построение позитивного взаимодействия всех участников, совместное решение возникающих проблем;
- учет индивидуальных психологических, личностных, особенностей детей с ООП;
- обеспечение благополучия ребенка, его успешности, исключение стрессов;
- обеспечение преемственности с содержанием и формами совместного психолого-педагогического сопровождения;
- создание условий воспитания и развития качеств личности ребенка с ООП, отвечающих требованиям современного общества.

Следовательно, воспитатель понимает, что педагог-психолог – это помощник, соратник, а не контролер, что способствует созданию необходимой атмосферы доверия.

В модели сопровождения «педагог-психолог – воспитатель» теряют всякий смысл вопросы типа: кто кому больше нужен? Или кто для кого «поставляет» информацию о ребенке: воспитатель педагогу-психологу или педагог-психолог воспитателю? Вывод напрашивается сам за себя: без взаимного обмена информацией ни воспитатель, ни педагог-психолог не смогут грамотно помочь ребенку, испытывающему те или иные трудности, найти оптимальные условия для его обучения и развития.

С одной стороны, педагог-психолог нуждается в информации воспитателя, результатах его наблюдений и анализа характеристик деятельности и поведения дошкольника. Не обладая этими данными, ему трудно соотнести свои психологические факты с реальной жизнедеятельностью ребенка, определиться в приоритетных направлениях работы с ним.

С другой стороны, воспитателю необходима информация педагога-психолога о внутренней «картине» наблюдаемых внешних проявлений, о глубинных истоках и механизмах (если таковые имеются) существующих учебных и социально-психологических проблем. Без этой информации воспитателю трудно построить грамотную программу собственных педагогических действий.

Ряд ученых, исследователей и практиков рассматривают взаимодействие педагога-психолога и воспитателя строить в нескольких следующих направлениях: профилактическом, диагностическом, коррекционном.

Профилактическое направление включает в себя:

1. Создание оптимальных психолого-педагогических условий в группе.
2. Использование разнообразных наглядных информационных материалов.
3. Расширение знаний через чтение психолого-педагогической и специальной литературы.
4. Включение в деятельность консультативного диалога.

Диагностическое направление включает в себя:

1. Проведение бесед с детьми и педагогами.
2. Организация и проведение тестирования и анкетирования.
3. Проведение непосредственного наблюдения за детьми (включённого и не включённого).

Коррекционное направление включает в себя:

1. Разработка педагогом-психологом советов и методических рекомендаций воспитателю по различным возникающим вопросам, а в свою очередь воспитатель реализовывает рекомендации специалиста, осуществляет взаимодействие с семьей.

2. Организация и проведение коррекционно-развивающих занятий с детьми с ООП.

3. Организация и проведение совместной и самостоятельной деятельности с детьми в русле режимных моментов (в утренние часы, на прогулках, в совместной деятельности, в вечернее время и т.п.) по формированию культуры здоровья, культуры жизнедеятельности, культурно-гигиенических навыков, развитию самостоятельности.

4. Реализация тренингов, игр-упражнений, ситуативных бесед и диалогов, различных видов гимнастик: артикуляционной, эмоционально-стимулирующей, зрительной [3; 4].

Исходя из вышеизложенного, опираясь на разработки и рекомендации ученых, исследователей, практиков можно представить следующие преимущества взаимодействия педагога-психолога и воспитателя в образовательном процессе:

- осуществляется повышение эффективности психологической развивающей работы за счет ресурсов деятельности воспитателя;
- реализуется возможность создания целостной, непротиворечивой развивающей среды;
- насыщается образовательная среда психологическим содержанием.

Опишем необходимые качества взаимодействия педагога-психолога и воспитателя в образовательном процессе:

- создание положительного эмоционального фона в группе;
- проведение систематической организованной работы;
- осуществление амплификации (обогащения) детского развития.

При взаимодействии педагога-психолога и воспитателя на занятиях осуществляется:

- проигрывание различных практических ситуаций;
- включение игр, закрепляющих положительные эмоции от деятельности;
- использование разнообразных способов выполнения заданий;
- осуществление рефлексивных моментов;
- включение здоровьесберегающих технологий (подготовка руки к письму, правильная осанка и т. д.).

Можно заметить, что в совместной работе педагога-психолога и воспитателя одним из необходимых условий является создание положительного эмоционального фона и отклика ребенка. На основе этого наиболее эффективно происходит работа по развитию, а иногда и коррекции эмоционально-волевой, когнитивной и личностной сфер детей.

Результатом взаимодействия педагога-психолога и воспитателя в образовательном процессе является реализация принципов дошкольного и специального образования:

- полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), амплификация (обогащение) детского развития;
- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;
- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- сотрудничество образовательной организации с семьей;
- приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
- возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);
- учет этнокультурной ситуации развития детей.

Таким образом, цель профессиональной деятельности педагога-психолога и воспитателя едина. Это – ребенок, условия его полноценного обучения, воспитания и развития. Средства и методы – различны. Однако их совместная деятельность объективно нуждается в информационном и организационном сотрудничестве друг с другом, так как только в этом случае применяемые технологии будут работать на изначально заданную цель.

Библиографический список:

1. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). – М.: Гардарики, 2002. – 432 с.
2. Микляева Н.В., Микляев Ю.В. Дошкольная педагогика. Теория воспитания: учеб. пособие для студ. учрежд. высш. проф. образования. – М.: Академия, 2013. – 208 с.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Академия, 2003. – 448 с.
4. Одинокова Н.А. Педагогическое взаимодействие и сотрудничество в системе инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями// Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции.– Омск: ФГБОУ ВО «ОГПУ», 2017. – С. 181-185.
5. Система взаимодействия педагога-психолога с воспитателями, родителями и специалистами [Электронный ресурс]. – URL: <https://docviewer.yandex.ru> (дата обращения 20.04.19).

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

Загайнова Анастасия Юрьевна.

г. Новосибирск, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Институт детства, кафедра логопедии и детской речи, канд. биол. наук, доцент, kkk.aaa@mail.ru.

Аннотация: В статье рассматривается проблема готовности к обучению в школе детей дошкольного возраста. Отдельное внимание уделяется формированию мотивационного компонента и важности познавательного мотива у детей с нарушением слуха. Представлены результаты исследования мотивационной сферы дошкольников с нарушениями слуха. Описаны этапы коррекционно-педагогической работы по формированию мотивационной готовности к обучению в школе.

Ключевые слова: мотивационная сфера, нарушение слуха, дошкольный возраст.

FORMATION OF MOTIVATIONAL READINESS TO SCHOOL EDUCATION OF DEAF CHILDREN 6-7 YEARS

Zagaynova Anastasia Yuryevna.

Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University, Institute of Childhood, Department of Speech Therapy and Children's Speech, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, kkk.aaa@mail.ru.

Abstract: The article deals with the problem of readiness for schooling children of preschool age. Special attention is paid to the formation of the motivational component and the importance of the cognitive motive in children with hearing impairments. The results of the study of the motivational sphere of preschool children with hearing impairment are presented. The stages of correctional and pedagogical work on the formation of motivational readiness for learning in school are described.

Key words: motivational sphere, hearing impairment, preschool age.

В настоящее время большая роль в жизни дошкольника отводится подготовке ребенка к обучению в школе. Зачастую в понятие «готовность к школьному обучению» вкладывается овладение такими навыками, как письмо, счет, решение арифметических задач, чтение. И, к большому сожалению, обращая огромное внимание на вышеперечисленные навыки, упускаются остальные, далеко немаловажные составляющие, которые необходимы будущему ученику. Психологическая готовность к школе представляет собой системное качество психики поступающего в школу ребенка, дающее ему возможность успешного начала обучения. В самом общем виде проблема школьной готовности

заключается в соответствии психических свойств, качеств ребенка требованиям школы. От уровня подготовленности ребенка к школе зависит и дальнейшее развитие личности ребенка, и эффективность обучения, и профессиональное становление в будущем. Проблема психологической готовности к обучению в школе включает в себя и ряд более частных проблем, а в частности и проблему мотивационной готовности.

Значимость мотивационного компонента в структуре готовности к школьному обучению подчеркивали такие авторы, как Л.И. Божович [1, с. 7], Н.И. Гуткина, [5, с. 106], Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков [7, с. 125] и другие. Проблема мотивационной готовности к обучению в школе глухих детей изучена и освещена значительно меньше. Проблемой готовности к обучению в школе глухих детей, а также вопросом о мотивационной готовности детей с нарушенным слухом занимались такие исследователи как Э.И. Леонгард [6], Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц, Н.Д. Шматко [8] и другие. В работах вышеупомянутых авторов готовность к школьному обучению глухих детей не рассматривалась изолированно, а рассматривалась в контексте других проблем. В частности, Л.А. Головчиц, в своем исследовании отмечает данные К.Г. Коровина, М.К. Шеремета, которые пишут, что помимо самого нарушения слуха у глухих детей на первый план выходят проблемы речевого развития [3, с. 255].

Мотивы являются структурно начальным звеном деятельности. Они обнаруживают свое влияние на всех этапах и во всех структурных единицах деятельности. По словам Л.И. Божович выбор средств достижения результатов деятельности, характер действий, операции контроля и оценки полученного результата деятельности зависят от характера мотивов [2, с. 39]. В старшем дошкольном возрасте особое место среди прочих мотивов занимает познавательный мотив. В тоже время познавательная активность не является следствием возраста. Н.И. Гуткина обращает внимание, что на сегодняшний день, такое важное и ценное качество у большинства детей дошкольного возраста снижено [5, с. 106]. Стоит учесть и то, что для детей с нарушением слуха чаще всего более важными являются познавательные мотивы в связи с потребностью таких детей к получению новых знаний и желанием овладеть речью, чтобы окружающие люди понимали.

Целью работы стала систематизация коррекционно-педагогической работы по формированию мотивационной готовности к школьному обучению глухих детей 6-7 лет.

На первом этапе было проведено исследование мотивационной сферы глухих детей 6-7 лет.

В исследовании принимали участие 6 детей в возрасте 6-7 лет. Все дети посещали МКДОУ «Детский сад № 311 компенсирующего вида», города Новосибирска на протяжении учебного года.

По материалам ПМПК в состав исследовательской группы входили дети с диагнозом сенсорная тугоухость III и IV степени. Все дети слухопротезированы бинаурально.

По результатам наблюдений у детей отмечались слабость нейродинамического и регуляторного компонентов, задержка речевого развития.

Для исследования мотивационной готовности к обучению в школе глухих детей использовали следующие три диагностические методики: 1. «Исследование мотивационной готовности ребенка 6-7 лет к школе (диагностическая беседа)» Е.С. Романовой [11, с. 177], 2. «Исследование мотивации учения у старших дошкольников и первоклассников» М.Р. Гинзбург [6, с. 94], 3. «Готовность ребёнка к школьному обучению» Т.А. Нежной [2, с. 122].

Исследование проводилось с утра, после завтрака, с каждым ребенком индивидуально, в отдельном помещении.

По результатам исследования было выявлено, что в выбранной группе преобладает преимущественно низкий уровень сформированности мотивов к обучению в школе (рис. 1).

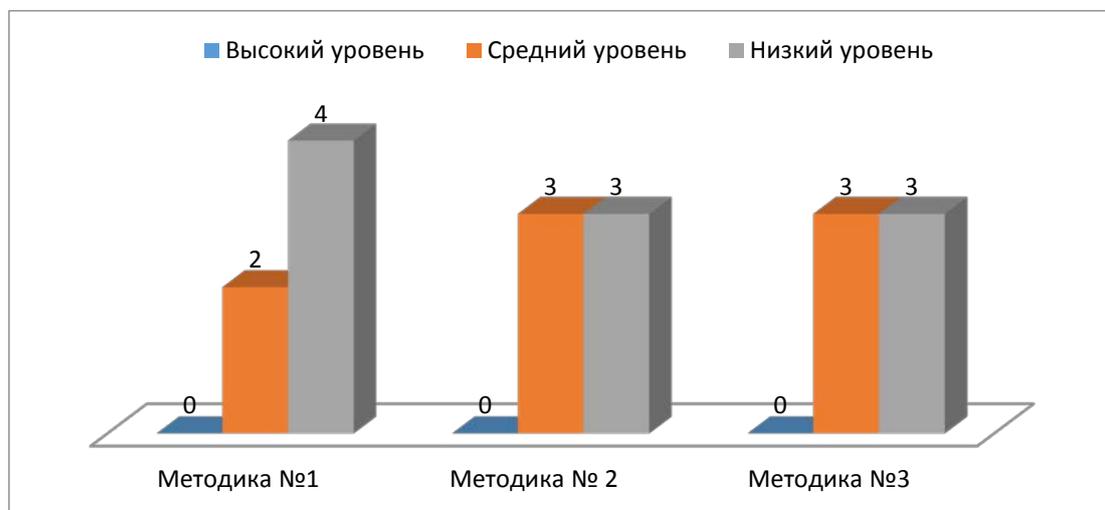


Рис. 1. Результаты исследования мотивационной готовности к обучению в школе глухих детей 6-7 лет по трем методикам

Второй этап работы был посвящен систематизации коррекционно-педагогической работы по формированию мотивационной готовности к обучению в школе глухих дошкольников.

Основываясь на современных представлениях о развитии мотивационной готовности, ее структуре и способах коррекции, а также на данных исследования, проводившегося на первом этапе, была систематизирована коррекционно-педагогическая работа по формированию мотивационной готовности у детей данной категории.

Таким образом, было систематизировано и проведено 32 занятия. Занятия проводились 2 раза в неделю в первой половине дня с использованием слуховых аппаратов. Продолжительность занятий составляла не более 30 минут, что соответствует данному возрасту детей.

При организации коррекционно-педагогической работы по формированию мотивационной готовности учитывались общие и специфические сурдопедагогические принципы.

Коррекционно-педагогическая работа реализовывалась поэтапно.

Первый этап (подготовительный) – установление эмоциональных контактов, налаживание социальных связей детей.

Задачи:

Создание комфортной окружающей обстановки, способствующей раскрепощению детей.

При проведении коррекционно-педагогической работы уделялось внимание установлению эмоциональных контактов, налаживание социальных связей детей, а также работа, направленная на развитие мотивационной готовности у данной категории детей.

Установление контакта с ребенком является важной ступенькой в дальнейшем взаимодействии с педагогом. В основе стояла задача организовать ситуацию общения так, чтобы она была комфортной для ребенка, подкреплялась приятными впечатлениями. Сначала ребенок должен был получить опыт доверительного общения, и только потом, переходить к постепенному формированию более сложных форм взаимодействия.

Эффективным коррекционным приемом на данном этапе работы было проведение с глухими детьми игр на знакомство с речевым сопровождением, где снималось напряжение, появлялась доверчивость, желание общаться. Такие игры, как «Поздороваемся за руку», «Клубочек», «Дотронься до...», «Сиамские близнецы» [7, с. 115].

После установления контакта с ребенком проводилась коррекционно-педагогическая работа, направленная на формирование мотивационной готовности. Занятия проводились по примерному плану календарно-тематического планирования.

Второй этап коррекционно-педагогической работы (основной) был направлен на собственно формирование мотивационной готовности к школьному обучению глухих дошкольников.

На данном этапе были систематизированы занятия, в основную часть которых входили игры и упражнения направленные на формирование мотивационной готовности.

Каждое занятие второго этапа начиналось с приветствия и разминки. Приветствие создает эмоционально положительный климат в микрогруппе, настраивает детей на совместную работу. Для разминки использовали упражнения и игры, направленные на развитие коммуникативных навыков и формирование доверительных отношений с группой и педагогом [9]. В основную часть занятия были включены упражнения, направленные на решение поставленной задачи, а именно, формирование мотивационной готовности к обучению [4, с. 141].

В конце занятия обязательно использовали упражнения на релаксацию, при выполнении которых дети учились расслабляться и снимать напряжение. Каждое занятие завершалось рефлексией и ритуалом прощания [10, с. 16-21].

Таким образом, проведенное исследование уровня сформированности мотивационной сферы у глухих дошкольников показало преимущественно низкий результат. По результатам обследования систематизированная нами коррекционно-педагогическая работа по формированию познавательного мотива

у глухих дошкольников должна повысить имеющийся уровень и сформировать мотивационную готовность к обучению у неслышащих дошкольников.

Библиографический список:

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. – М.: Педагогика, 1972. – С. 7-45.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1993. – С. 39-40.
3. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.
5. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы преемственности между дошкольным и школьным образованием // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 106-113.
6. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Иванова Е.А. Я не хочу молчать. – М.: Просвещение, 1990. – 328 с.
7. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
8. Носкова Л.П., Головчиц Л.А., Шматко Н.Д. и др. Программа для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение глухих детей дошкольного возраста». – М.: Просвещение, 1991. – 165 с.
9. Полякевич Ю.В., Осинина Г.Н. Формирование коммуникативных навыков у детей 3-7 лет: комплексные занятия на основе ФГОС. – М.: Учитель, 2019. – 157 с.
10. Развитие творческих способностей детей 5-7 лет: диагностика, система занятий / авт.-сост. С.Г. Королева. – Волгоград: Учитель, 2010 – 114 с.
11. Романова Е.С. Психодиагностика: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2011. – 336 с.

РИСОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Ильина Людмила Васильевна.

Новосибирск, МКДОУ детский сад № 203 «Радужка», учитель-дефектолог,
ilina.kapustina1955@yandex.ru.

Аннотация. В статье представлен опыт использования в коррекционном процессе с детьми, имеющими нарушения зрения, нетрадиционных техник: «Дудлинг» и рисование на молоке.

Ключевые слова: рисование, коррекция, нарушение зрения.

DRAWING AS A MEANS OF CORRECTION CHILDREN WITH VISION

Ilyina Lyudmila Vasilyevna.

Novosibirsk, kindergarten № 203 "Iris", defectologist teacher,
ilina.kapustina1955@yandex.ru.

Abstract. The article presents the experience of using in the correction process with children with visual impairment, non-traditional techniques: "Dudling" and drawing on milk.

Key words: drawing, correction, blurred vision.

Рисование является едва ли не самым интересным видом изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. Ребенок может отразить в изобразительных образах свои впечатления об окружающем, выразить свое отношение к ним. Вместе с тем рисование имеет неоценимое значение для всестороннего эстетического, нравственного, трудового развития детей. Более того, рисование обладает целым рядом и специфических особенностей: требует внимательности и собранности, развивает наблюдательность и глазомер, расширяет представления о предметах и явлениях окружающего мира, способствует развитию творческих возможностей детей.

Довольно часто, для детей с нарушениями зрения, поступающими в детский сад, помимо основного первичного недостатка, нарушения зрительного анализатора, характерны и вторичные отклонения, обусловленные первым: бедность, фрагментарность и чрезмерная недифференцированность представлений, отсутствие наблюдательности, нарушения связи между словесным обозначением предмета и его внутренним содержанием, т. е. вербализм знаний. Из-за слабовидения воспитанники не выделяют конкретные признаки и свойства предметов: их форму, величину, цвет и пространственное положение. Проявляется замедленность, неточность выполнения заданий, низкая работоспособность и высокая степень утомляемости [1].

Трудности в освоении окружающего мира часто приводят к возникновению

эмоциональных проблем: необоснованному страху, тревожности, неуверенности, проблемам в общении. Все это не дает возможности ребенку в полной мере проявить свои способности, самореализоваться.

В тоже время эти недостатки не являются чем-то застывшим и неизменным. Непреодолимым препятствием на пути развития ребенка. Наоборот, исследования убедительно доказали, что в процессе обучения дети расширяют круг своих представлений, совершенствуют способы восприятия и воспроизведения окружающего мира.

Рисование, как один из любимых видов детской деятельности, облегчает процесс восприятия и деятельности при зрительной недостаточности, и занимает одно из ведущих мест в системе средств коррекционного воздействия на ребенка с нарушением зрения. Следовательно, рисование помимо основных, обусловленных программой задач, может решать коррекционные задачи не только по развитию умственных, физических способностей, но изменить и довести до нормального уровня все нарушенные функции ребенка с проблемами зрения.

Основной упор в коррекционной работе должен быть сосредоточен на развитии наблюдательности, зрительной памяти, преодоления вербализма знаний, расширения кругозора, а также на развитии творческого и воссоздающего воображения. При специальных, целенаправленных условиях обучения, рисование позволяет решать общеобразовательные, коррекционно-воспитательные и лечебно-восстановительные задачи, обуславливающие всестороннее развитие личности ребенка со зрительной депривацией:

- 1) развитие глазодвигательных функций и фиксации взора;
- 2) развитие предметных и пространственных представлений;
- 3) развитие общей и мелкой моторики;
- 4) развитие сенсорики;
- 5) формирование эмоционально-насыщенного восприятия.

Изобразительная деятельность – это важный информационный и коммуникативный канал. Приступая к обучению рисования слабовидящих детей, педагог должен иметь в виду, что они не умеют пользоваться своим неполноценным зрением. Поэтому для успешного овладения изобразительными навыками следует правильно определять доступную тематику занятий в соответствии с возможностями детей. Чем ниже острота зрения, тем больше времени потребуется ребенку для рассматривания и зрительно-осязательного обследования. Размер объектов при этом должен быть достаточно крупным, цвет ярким, контрастно выделяющимся на фоне.

Широко используются вспомогательные средства: это обводка изображений по контуру и силуэту (внутреннему, внешнему); рисование по трафаретам; работа на фланелеграфе. Обводка по контуру способствует развитию двигательных функций и развитию бинокулярного зрения. Раскрашивание в трафарете способствует постановке руки и овладению свободными изобразительными действиями. По словам Л.И. Плаксиной, не нужно опасаться, что владение на первоначальных этапах способами работы по трафарету приведет к штампу. Как только у детей появляется уверенность в знании строения предмета и способа его

изображения, они отказываются от рисования по трафарету. Накопление зрительного опыта является одной из основных задач коррекционной работы на занятиях по рисованию [2].

В настоящее время обучение дошкольников в изобразительной деятельности рассматривается как актуальное перспективное направление педагогической работы. В изодейтельности осуществляется множество нетрадиционных техник. Остановимся на двух видах рисования: «Дудлинг» и рисование на молоке.

«Дудлинг» – от английского doodle – бессознательный рисунок, т. е. рисование с помощью простых элементов (кружочков, закорючек, ромбиков, точек, палочек и пр.), дающий возможность хорошего эмоционального и умственного отдыха. В этом и состоит легкость. В дальнейшем из этих простых элементов складываются сложнейшие композиции, поражающие воображение.

В «Дудлинге» нет определенных правил рисования, но учитывая особенности наших детей, трудности их зрительного восприятия, для данной группы ребят обучение данному виду техники было разбито на этапы.

На первом этапе детям предлагают альбомные листы бумаги А4 и мягкие простые карандаши для выполнения бессознательного хаотичного рисования. Затем предлагаются в качестве основы контурные изображения предметных картинок: круг, квадрат, сердце, колосок, рыбку для заполнения их простыми элементами по желанию ребенка. Детей нацеливают передать необычность, сказочность образов с помощью линий, цвета, пятна, элементов декора.

На втором этапе детям можно предложить уже готовые трафареты знакомых объектов для обводки и самостоятельного заполнения рисунком: вазы, платка, скатерти, бабочки, цветка. Ставится задача украсить так, чтобы сделать привлекательным, необычным рисунок, что позволит детям не бояться фантазировать, тем самым развивая творческое воображение, зрительно-моторную координацию.

На третьем этапе контурный рисунок разбивается на части. Детям предлагается заполнить получившиеся сегменты разными узорами. На данном этапе дети заполняют узорами одинаковые изображения животных, деревьев, цветов, посуды, одежды, праздничной открытки и т. д. В данном случае дети могут овладеть важным средством художественной выразительности, которым является ритм (в ритмичности рисовальных изображений, в пространственной организации рисунка). Это способствует развитию эстетического восприятия, эстетических представлений, формируются предпосылки художественного вкуса.

На четвертом этапе большое место занимает экспериментирование с цветом. Важно помнить, что чувство прекрасного может быть сформировано лишь в том случае, когда красота предмета или явления предстанет перед детьми с нарушением зрения, в силу их конкретного, образного мышления. Ребенку с ограниченными зрительными возможностями необходимо помочь осознать, что значит «красота», «красиво», научить видеть красоту в предметах и явлениях. Поэтому подготовка к данному этапу проводится в процессе дидактических игр, экскурсий, наблюдений, чтобы обогатить детей впечатлениями, например, за цветком, листьями, изделиями декоративного искусства. Можно нанести

специальный цвет фона на лист белой бумаги, обвести готовую картинку, силуэт и раскрасить или взять сразу цветной лист и наносить рисунок на готовое изображение. Вначале дети используют карандаши, затем капиллярные ручки, для раскрашивания фломастеры, маркеры, краски. Ребята украшают свои работы, делают их яркими, разноцветными, уникальными, что способствует развитию восприятия цвета, чувство цвета, обогатить сенсорный опыт, вызвать эмоциональную отзывчивость.

Итогом, завершением данного вида деятельности детям может быть предложен метод антистресс – используя стиль «Дудлинг», раскрасить на свое усмотрение готовые раскраски.

Данная графическая техника рисования дает свои положительные результаты. Во-первых, способствует развитию детской фантазии, повышает концентрацию внимания, сосредоточенность, мотивирует познавательную активность; во-вторых, развивает мелкую моторику и координацию движений пальцев рук, формирует графо-моторные навыки, отрабатывая разнообразные виды линий, штриховки, пятна различных цветов, нанесенных непосредственно от руки, исчезает тремор, ребенок учится передавать цвет и форму; в-третьих, сказывается положительная динамика в способности ориентироваться на листе бумаги, снижается тревожность, неуверенность, замкнутость. «Дудлинг» заставляет думать, формирует первоначальные навыки письма, позволяют поддерживать интерес ребенка к рисованию в целом.

Следующий вид нетрадиционной техники – это рисование на молоке.

Ребенок наливает в тарелочку молоко. С помощью пипетки набирает гуашь (лучше краситель для пасхальных яиц) и опускает в центр тарелки. Лучше использовать сразу несколько цветов. После чего, взяв ватную палочку или тонкую кисточку, опускает в любое моющее средство, а затем дотрагивается до красок, плавающих на поверхности молока. Краска расходится по тарелке, получается необычный разноцветный узор, как результат – неожиданный эффект.

Данный вид техники позволяет выработать у ребенка привычку внимательно смотреть и видеть, наблюдать и задумываться, а также способствует развитию памяти, глазомера, помогает сформулировать мыслительные операции, обогатить воображение.

Работая с детьми дошкольного и младшего школьного возраста необходимо помнить об эмоциональной стороне поддержки интереса к работе. Поэтому следует вводить игровой элемент, сюрпризный момент, использовать художественное слово.

Таким образом, нетрадиционные формы изобразительной деятельности помогают самоутвердиться слабым детям, их жизнь обогащается новыми переживаниями и чувствами. Преодолев трудности, ребенок испытывает удовольствие, его радует достигнутый результат. Это способствует всестороннему и гармоничному развитию детской индивидуальности, формированию творческой личности, устранению психической напряженности и восстановлению бодрого настроения.

Данные виды техники рисования будут интересны как педагогам дошкольных коррекционных учреждений, так и общеобразовательных.

Библиографический список:

1. Одинокова Н.А. Развитие зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями: учебное пособие. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. – 159 с.
2. Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения: учебно-методическое пособие для педагога-дефектолога. – М.: Владос, 2008. – 87 с.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАТЕЛЯ
В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Касаткина Наталья Сергеевна.

г. Новосибирск, Муниципальное казенное дошкольное
общеобразовательное учреждение детский сад № 173, учитель-логопед,
nat.casatckina@yandex.ru.

Констанц Наталья Валерьевна.

г. Новосибирск, Муниципальное казенное дошкольное
общеобразовательное учреждение детский сад № 173, воспитатель,
natalyakonstanc@mail.ru.

Аннотация. В статье представлен опыт совместной работы учителя-логопеда и воспитателя в рамках детско-взрослого проекта «Мир одежды» с детьми, имеющими ограничения здоровья. В процессе реализации проекта у детей формируется грамматически правильный строй речи, развивается связная речь, обогащается словарный запас, преодолеваются трудности коммуникации. Благодаря тематической проектной деятельности расширяется кругозор детей, обогащаются и систематизируются знания по теме «Одежда».

Ключевые слова: учитель-логопед, воспитатель, проектная деятельность, ограниченные возможности здоровья.

**INTERACTION OF THE LOGOPEAN TEACHER AND TELLER
IN DESIGN ACTIVITIES WITH CHILDREN
HEALTH-RELATED POSSIBILITIES**

Kasatkina Natalya Sergeevna.

Novosibirsk, Municipal state preschool educational institution kindergarten № 173, teacher-speech therapist, nat.casatckina@yandex.ru.

Konstanz Natalia Valerievna.

Novosibirsk, Municipal state preschool educational institution kindergarten № 173, educator, natalyakonstanc@mail.ru.

Abstract. The article presents the experience of joint work of a speech therapist and a tutor in the framework of the children's and adult project "The World of Clothing" with children with health limitations. In the process of project implementation, children form a grammatically correct structure of speech, coherent speech develops, vocabulary is enriched, communication difficulties are overcome. Thanks to the thematic project activities, the children's horizons are broadened, knowledge on the theme "Clothes" is being enriched and systematized.

Key words: teacher-speech therapist, educator, project activities, limited health opportunities.

Анализируя различные литературные источники, а также формы коррекционно-логопедической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, мы пытались найти такие, которые позволили бы ускорить активное развитие всех компонентов речи детей в целом, своевременное формирование когнитивных процессов, коммуникативных навыков, и пришли к выводу, что использование проектной деятельности сможет удовлетворить наши потребности.

В настоящее время проектную деятельность считают как один из наиболее перспективных и инновационных методов, занимающий особое место в практике использования образовательного учреждения, способствующий решению многих задач обучения, воспитания и развития дошкольника. Иными словами, это такая педагогическая технология, которая ориентирована на применение имеющегося опыта у ребенка и приобретения новых знаний.

Проектная деятельность, помогает не только дошкольникам проявить себя, реализовать свои познавательные потребности, развить речевые навыки, но и предоставляет широкие возможности сотрудничества и взаимодействия всех участников воспитательно-образовательного процесса в дошкольном образовательном пространстве. Н.А. Одиноква [5] подчеркивает, что успех работы с детьми, имеющими ограниченные возможности в развитии, во многом определяется уровнем подготовки специалистов, умением управлять и согласовывать свою деятельность, как со всем коллективом детей, так и с каждым ребенком отдельно. Традиционные представления о процессе обучения и воспитания не смогут быть личностно ориентированными, а, следовательно, не будут способствовать осуществлению дифференцированного и личностно-ориентированного подхода, что возможно реализовать именно в процессе проектной деятельности.

Традиционно в структуру проектного метода входят учебно-познавательные приемы, которые подразделяются на: исследовательские, поисковые, проблемные и творческие. По мнению Джона Дьюи, опыт и знания ребенок должен приобретать на активной основе, путем «делания», в ходе исследования проблемной обучающей среды, изготовления различных проектов, схем, производства опытов, нахождения ответов на спорные вопросы и в целом – восхождения от частного к общему, т.е. использования индуктивного метода познания. Обучение должно проходить преимущественно как основная – игровая, а также трудовая деятельность, в которой развивается вкус ребенка к самообучению и самосовершенствованию. Вот почему проектную деятельность считают здоровьесберегающей, так как проектная работа в большинстве случаев выполняется ребенком с удовольствием, вызывая познавательный интерес и принося радость, а, следовательно, она менее энергозатратна. С.М. Оберемок пишет, что «ребенку в процессе самостоятельного исследования необходимо открыть для себя свойства и закономерности предметов и явлений, а педагог может только ответить на его вопросы, если таковые будут. Он должен помогать в познании только того, что спонтанно заинтересовало ребенка и не предлагать для изучения что-либо сверх этого» [4].

Сложность работы по данному направлению заключалась в том, что из 30 детей, которые посещали группу, были в возрасте от 4 до 7 лет, а 15 из которых,

согласно заключению ПМПК, имели статус ОВЗ (ограниченные возможности здоровья) – это дети с общим недоразвитием речи (ОНР) и задержкой психического развития (ЗПР). Обычно они выделяются сниженной работоспособностью, неустойчивым вниманием, своеобразным поведением, низким навыком самоконтроля. Многочисленные исследования ученых и опыт практиков: Е.В. Марудовой [2], Л.Н. Меншиковой [3], Н.А. Одиноквой [6], Н.П. Битютской [7] и других указывают на отставание в развитии мышления, недостаточность произвольной памяти, незрелость эмоционально-волевой сферы. Их эмоциональное восприятие может быть выражено настолько слабо, что иногда может наблюдаться полное равнодушие к сюрпризным моментам, игровым приемам. Детей с данными нарушениями даже сказочный, сюрпризный персонаж может привлечь достаточно ненадолго. Ограниченный запас общих сведений и представлений приводит к трудностям в узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе, ребятам сложно узнать предметы на контурных или схематических изображениях, особенно если они перечёркнуты или перекрывают друг друга, не всегда могут узнать и часто смешивают сходные по начертанию изображения и т. д. Возникающие вторичные нарушения приводят к замедлению темпа развития и к длительному пребыванию ребенка на качественно более низком уровне психического развития.

Особую роль в данном случае играют организационно-педагогические условия, в которые включают предметно-развивающую среду (безбарьерную, доступную), а также необходимые подходы к организации образовательного процесса:

- подбор заданий, максимально возбуждающих активность каждого ребенка, пробуждающие у него потребность в познавательной деятельности и требующих разнообразной деятельности;
- использование специальных наглядных и технических средств обучения, рассчитанных на полисенсорное восприятие учебного материала;
- приспособление темпа изучения учебного материала и методов обучения к уровню развития каждого воспитанника;
- обязательное включение динамических пауз в занятия с большой умственной нагрузкой в соответствии с темой занятия;
- постоянное использование наглядности, наводящих вопросов, аналогий;
- проявление большого такта со стороны педагогов, использование поощрений, повышение самооценки ребенка, укрепление в нем веры в свои силы.

Необходимо как можно чаще привлекать внимание детей к персонажам в разных видах деятельности, менять их в течение дня, уходить от излишней эмоциональности и экспрессивности, как причины перевозбуждения или наоборот расторможенности детей. В связи с этим важно, чтобы деятельность детей в течение дня была не только жестко регламентирована, но также, чтобы было достаточно времени для свободного самостоятельного проявления. Е.А. Альябьева считает необходимым и обязательным планирование развивающей среды по теме, четкое чередование групповой, подгрупповой и индивидуальной деятельности, исключая перегрузки, учитывать интересы, желания, потребности ребят [1].

В начале учебного года учитель-логопед и воспитатель совместно изучают содержание программы ДООУ, обсуждают и разрабатывают тематическое планирование на весь учебный год с учетом единых целей и задач. Каждый специалист в отдельности при помощи своего инструментария должен донести до детей содержание того материала, который необходимо освоить в рамках Программы дошкольного образования в соответствии с возрастным периодом обучения. Чаще в проектной деятельности используется коллективная работа детей в подгруппах, которая дает им возможность проявить себя в различных видах ролевого общения и взаимодействия. Общее дело развивает коммуникативные, нравственные, волевые качества. Через объединение различных областей знаний формируется целостное восприятие картины окружающего мира. Занятия воспитателя основываются на формировании у детей необходимых знаний через художественно-эстетическую направленность (лепку, аппликацию, рисование, конструирование) и социально-коммуникативную. А учитель-логопед, в свою очередь, занимается расширением активного и пассивного словаря, лексико-грамматических знаний, связной речи на групповых и индивидуальных логопедических занятиях.

Опираясь на тему проекта «Мир одежды», было уточнено значение и осуществлена активизация новых слов в течение всего образовательного процесса. Учитель-логопед и воспитатель занимались совместной подготовкой ко всем детским утренникам. Так учитель-логопед, основываясь на личностно-ориентированный подход, отбирал для каждого ребенка соответствующий речевой материал, а воспитатель его закреплял. Кроме того, разрабатывались совместные сценарии: развлечений, логопедических праздников, родительских собраний, рекомендаций для родителей и т. п. Для укрепления артикуляционного аппарата у детей воспитатель проводил два раза в день артикуляционную и пальчиковую гимнастики, которые предоставлял учитель-логопед, предварительно осуществив первичное знакомство их с детьми. Для автоматизации поставленных звуков учителем-логопедом, воспитатель во второй половине дня проводил коррекционный час согласно теме недели и индивидуальных заданий, прописанных в тетради взаимосвязи (индивидуальном маршруте сопровождения).

Такое тесное взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя привело к успешному достижению поставленных целей:

- повысить эффективность коррекционно-логопедической развивающей работы;
- исключить дублирование занятий;
- оптимизировать организованные и содержательные аспекты коррекционно-логопедической развивающей деятельности специалистов, как на всю группу, так и индивидуально.

Добиться данных целей помогло решение следующих направлений: учитель-логопед формирует первичные речевые навыки у детей; а воспитатель закрепляет уже сформированные речевые навыки.

Дети совместно с педагогами определяли интересы внутри темы и намечали предполагаемые источники информации, используя модель «Трех вопросов», суть

которых заключается в трех вопросах, задаваемых детям: Что мы уже знаем по данной проблеме? Что мы еще хотим узнать? Как мы можем узнать об этом?

Для того, чтобы подвести детей к выбору конечного продукта в данном проекте, была проведена беседа, в ходе которой приняли решение: изготовить альбом «Ткани» и лэпбук «Одежда и обувь»; организовать выставку детских работ; провести итоговое занятие на тему «Модный приговор» с показом одежды, изготовленной из бросового материала; пополнить книжный уголок литературой по направлению проекта; собрать тематические открытки и фотографии.

Для более глубокого изучения детьми данной темы были проведены следующие виды деятельности в соответствии с образовательными областями:

- социально-коммуникативное развитие: проведение таких игр как: «Ателье», «Оденем куклу на прогулку», «Одежда по сезону»;
- познавательное развитие: просмотр презентаций: «История одежды», «История русского костюма», «Из чего сделана наша одежда»; чтение художественной литературы, стихов и рассказов; просмотр мультфильмов «Золушка», «Морозко», «Крошечка-Хаврошечка», «Рукавичка», «Храбрый портняжка»;
- художественно-эстетическое развитие: тематическое рисование «Русский сарафан», «Узор для платья», «Платье для куклы», «Наряд для Золушки», пластилинография «Украсим платье», «Пуговицы для одежды», конструирование «Платье», оригами «Рубашка», аппликация «Фартук для мамы»;
- речевое развитие: разучивание стихов и чистоговорок об одежде; словесные игры: «Кто что делает!», «Мой, моя, моё, мои ...», «Угадай-ка», «Подбери признак», «Из чего же?», «Четвертый лишний»; дидактические игры «Найди пару», «Подбери цвет»; составление описательных рассказов об одежде.

Нельзя не затронуть вопрос о содержании педагогического партнерства, как системы и процесса координации действий специалистов образовательной организации и семьи при реализации проектной деятельности. Особое место в проекте занимала совместная деятельность детей и родителей, которые не только участвовали в создании коллекции, но и вместе с нами изготавливали «куклы-обереги», шили одежду для кукол, изготавливали одежду из бросового материала.

Экспериментальная деятельность проводилась на темы: «Мир ткани», «Рассматривание лоскутков ткани». Для повышения детской познавательной активности и заинтересованности, хорошо использовать лупы, микроскоп для усиления визуального эффекта при рассматривании плетения нитей разнообразных тканей.

Активно включались в деятельность дидактические игры и игры-упражнения, которые строились на коммуникативной и рефлексивной мотивации. Широко применялись обучающие специальные приемы активной познавательно-речевой деятельности, особенно при освоении средств и способов построения связного высказывания.

После проведения вышеперечисленной работы были получены следующие результаты совместной деятельности:

- детские творческие работы по теме;
- альбом «Ткани»;
- лэпбук «Одежда и обувь»;

- куклы-обереги;
- одежда для кукол в игровую зону;
- открытое занятие «Модный приговор» с показом одежды изготовленной из бросового материала совместно с родителями.

В ходе реализации проектной деятельности «Мир одежды» были получены следующие положительные результаты:

- расширились знания детей об окружающем мире;
- расширился словарь, усовершенствовалась связная речь;
- развились коммуникативные и социальные навыки;
- сформировались личностные качества ребенка;
- осуществилась положительная динамика в речевом развитии детей;
- повысились интерес и участие родителей в совместной деятельности.

В тоже время, столкнулись с некоторыми трудностями в работе над созданием и реализацией данного проекта: дети не владеют умениями самостоятельно определять проблему и планировать предстоящую деятельность, а также недостаточно низкая активность участия родительской аудитории в проекте. Преодоление проблем осуществлялось в ходе специально созданных ситуаций для детей и родителей, бесед, придание мероприятиям конкурсной и соревновательной форм.

Главной практической значимостью данного вида деятельности считаем приобретение и совершенствование опыта работы с детьми над тематическим проектом, предполагающим результат за определенный отрезок времени.

Таким образом, использование, в совместной работе учителем-логопедом и воспитателем с детьми с ОВЗ, проектной деятельности дает положительный результат, так как позволяет более полно учитывать психофизические, возрастные и индивидуальные особенности детей, дифференцированно проводить логопедическую работу с каждым ребенком: развивать мыслительные операции, речь, память, восприятие, эмоционально-волевую сферу и. т. д.

Библиографический список:

1. Алябьева Е.А. Итоговые дни по лексическим темам: Планирование и конспекты. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 208 с.
2. Марудова Е.В. Ознакомление дошкольников с окружающим миром: Экспериментирование. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 128 с.
3. Менщикова Л.Н. Экспериментальная деятельность детей 4-6 лет. Из опыта работы. – Волгоград: Учитель, 2009. – 130 с.
4. Оберемок С.М. Метод проектов в дошкольном образовании: Учебно-методическое пособие. – Новосибирск: НИПКИПРО, 2009. – 64 с.
5. Одиноква Н.А. Педагогическое взаимодействие и сотрудничество в системе инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями// Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Омск: ФГБОУ ВО «ОГПУ», 2017. – С. 181-185.

6. Одинокова Н.А. Значение развития познавательного интереса у детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S18. – С. 38-45.
7. Система педагогического проектирования: опыт работы, проекты / Авт.-сост. Н.П. Битютская. – Волгоград: Учитель, 2012. – 207 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ВЗАИМОСВЯЗИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ

Куклина Ольга Владимировна.

г. Прокопьевск, Кемеровская область, МКУ «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга»», учитель-логопед, olya_kuklina_87@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматривается один из важных аспектов ребенка, имеющего тяжелые речевые нарушения, это вхождение в социум. Описываются принципы и формы совместной работы учителя-логопеда и родителей, воспитывающих ребенка с данной патологией в процессе коррекционно-логопедической работы.

Ключевые слова: социализация, взаимосвязь, логопед, родители, дети с нарушением речи.

PECULIARITIES OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES OF HEALTH THROUGH THE ORGANIZATION OF THE INTERRELATION BETWEEN THE TEACHER'S LOGO AND PARENTS

Kuklina Olga Vladimirovna.

Prokopyevsk, Kemerovo Region, Rehabilitation Center for Children and Adolescents with Disabilities "Raduga", speech therapist, olya_kuklina_87@mail.ru.

Abstract. The article discusses one of the important aspects of a child with severe speech disorders, this is entry into society. The principles and forms of joint work of a speech therapist and parents raising a child with this pathology in the process of correction and speech therapy are described.

Key words: socialization, interrelation, speech therapist, parents, children with speech disorders.

В своем развитии ребенок с врожденными или приобретенными проблемами здоровья, в том числе с тяжелыми нарушениями речи, направлен на освоение социального опыта, социализацию, включение в жизнь общества. Социально-педагогическая реабилитация приобретает важную социальную функцию, которая заключается в том, чтобы обеспечивать интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в социум, как отмечает в своей диссертации Т.П. Аргунова. По мнению автора, необходимость своевременного и целенаправленного развития социального поведения у детей-инвалидов с недоразвитием речи способствует предотвращению появления эмоционально-личностных, поведенческих трудностей, расширению их коммуникативного и социального опыта. Чем раньше это произойдет, тем больше шансов у ребенка с

особыми образовательными потребностями развить умение адекватно взаимодействовать с другими людьми, сверстниками, понять себя и сформировать социальную уверенность, то есть заложить основы социального здоровья [1].

Семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, как правило, сталкиваются с серьезными психологическими, педагогическими и социальными проблемами. Одной из таких проблем является нарушение общения ребенка с социумом, трудности коммуникации. Речевые нарушения создают серьезную проблему, так как у таких детей зачастую нарушено полноценное общение со сверстниками, а это ведет к формированию комплекса неполноценности, негативно сказывается на умственных способностях, а также на поведении и социализации ребенка в целом [2].

В силу перечисленных проблем, дети в большинстве случаев оказываются социально несостоятельными, неуверенными в себе. Работа учителя-логопеда в нашем учреждении ориентирована на оказание комплекса коррекционно-логопедических услуг. Одним из таких видов деятельности, является формирование позитивной социализации через взаимосвязь с родителями. Исследованиями доказано, что речевое развитие ребенка во многом зависит от положительного настроения родителей, желания помочь своим детям в овладении речевыми навыками. Если говорить об успехе коррекционно-логопедического воздействия, но необходимо рассматривать вопрос, насколько родители заинтересованы и вовлечены в коррекционно-образовательный процесс, как организовано педагогическое просвещение родителей, насколько разнообразны и интересны формы взаимодействия.

Вовлечение семьи ребёнка с ограниченными возможностями, имеющего речевые нарушения, в коррекционно-логопедическую работу предполагает совместную деятельность, партнерство и взаимодействие педагогического коллектива и родителей, направленную на преодоление и предупреждение вторичных и последующих нарушений развития, на социализацию ребенка в общество, на формирование определенного круга знаний и умений, необходимых для успешной подготовки детей к жизни [3].

Принимая во внимание определение понятия, данное учеными, которые под социальным развитием детей с ОВЗ подразумевают комплекс действий и мероприятий, который направлен, прежде всего, на успешное развитие личностных качеств, усвоение принятых норм морали и этики, установленных образцов поведения в обществе, а также развитие познавательной деятельности, воспитание любви к учебе и труду. Следовательно, безболезненная адаптация к окружающему обществу является основной целью социализации.

Это послужило определить цели практического воздействия:

- создание доверительных отношений с семьями воспитанников через различные аспекты взаимодействия;
- повышение компетентности родителей в вопросах диагностики и коррекции речевых нарушений;
- использование традиционных и введение инновационных форм работы с родителями;
- содействие повышению качества коррекционно-логопедического процесса.

В построении сотруднических взаимоотношений с родителями, для дальнейшей коррекционно-логопедической работы, способствующей успешной социализации, можно выделить основные этапы:

1 этап – подготовительный. Задачи подготовительного этапа:

- обсудить взаимодействие логопеда и родителей и поставить проблемные вопросы;
- собрать анамнестические данные, социальный статус семьи, используя анкетирование и беседы;
- выявить уровень речевого развития ребенка посредством первичной диагностики.

2 этап – основной. Задачи основного этапа:

- разработать индивидуальный план логопедического сопровождения и проинформировать родителей о дальнейшей работе;
- ознакомить родителей с дидактической базой логопедического кабинета и теми вспомогательными средствами, которые можно использовать в коррекционно-логопедической работе (зубная щетка для массажа языка, коктейльные трубочки для выработки правильного речевого дыхания и т.д.), как во время занятий у логопеда, так и для продолжения логопедической работы с ребенком дома.

3 этап – заключительный. Задачи заключительного этапа:

- определить эффективность работы логопеда с родителями по вопросам речевого развития детей;
- провести мониторинг эффективности совместной коррекционно-логопедической работы с ребёнком;
- разработать и выдать рекомендации.

Исследователями и практиками-логопедами установлено, что детям удается достичь гораздо лучших результатов социализации, когда специалист и родители вместе решают поставленные задачи. Причем положительное взаимоотношение с родителями результативно, если оно строится поэтапно, исходя из следующих принципов:

- принцип доверительности отношений. Данный принцип предполагает обеспечение веры родителей в профессиональную компетентность, тактичность и доброжелательность учителя-логопеда, его умение понять и помочь решить проблемы речевого развития ребёнка;
- принцип личностной заинтересованности родителей. Этот принцип определяется постулатом педагогической деятельности, согласно которому «никого ничему нельзя заставить научиться, человек должен сам захотеть именно этому и именно у меня научиться»;
- принцип подхода к родителям. Данный принцип предполагает взгляд на родителей, как активных субъектов процесса взаимодействия, а не как объектов воспитания; т. е. мы им помогаем, а не учим воспитывать их собственных детей;
- принцип эмансипации родителей. Данный принцип предполагает изменение прежних взглядов родителей на развитие и воспитание их ребенка как на несмышленного малыша, которому надо постоянно подсказывать, помогать, поведением которого надо руководить, а также пробуждение желания у родителей

лучше познать самих себя для того, чтобы в конечном итоге им лучше понять своих детей.

В коррекционно-логопедической работе часто приходится сталкиваться с недопониманием родителями собственной значимости в вопросе преодоления речевого дефекта у ребенка. Многие родители не придают нарушениям речи серьезного значения, полагая, что с возрастом все пройдет само собой. Но благоприятное время проходит, а дефекты речи остаются. В дальнейшем ребенок сталкивается с проблемами в школьном обучении, выраженными нарушениями чтения и письма и как следствие нарушение общего процесса социализации.

В настоящее время возможности взаимодействия с семьей, родителями достаточно широки и разнообразны. Прежде всего, должны выбираться наиболее приемлемые формы. Так среди использования форм сотрудничества с родителями по формированию позитивной социализации наиболее распространены и актуальны следующие:

- *беседы и консультации*. Беседа может возникать стихийно, а также по инициативе логопеда или запроса родителей. Планируя тематику бесед, подбор рекомендаций, необходимо стремиться к охвату всех сторон речевого развития ребенка. В результате встреч родители получают новые знания по вопросам обучения и воспитания детей, наиболее актуальные для данной конкретной семьи;
- *методические рекомендации (буклеты, памятки)*. Первые памятки, которые можно предложить родителям в помощь, могут содержать следующую тематику: «Как правильно заниматься с ребенком дома», «Как правильно проводить артикуляционную и пальчиковую гимнастику», «Различаем гласные и согласные звуки» и т.д. Это позволит родителям глубже вникнуть в суть логопедической работы, познакомиться с содержанием и структурой индивидуальных занятий;
- *информационный стенд*. Наглядная информация должна содержать полезные сведения, учитывать степень актуальности, значимости того или иного вопроса для родителей. Возможен опережающий характер, заблаговременную подачу информации, которую логопед собирается сообщить родителям. Целесообразно информировать родителей об основополагающих, базовых понятиях;
- *занятия в присутствии родителей*. Это позволяет родителям увидеть уровень актуального развития, отметить положительную динамику у ребенка и продолжать (по мере необходимости) работу дома;
- *практические занятия-практикумы и мастер-классы*. Примером таких занятий являются, например, практикум по проведению артикуляционной гимнастики, формированию произношения, развитию связной речи, предпосылок по формированию навыков письма (упражнения по развитию мелкой моторики, зрительного восприятия, ориентировки на листе), по выполнению домашних заданий;
- *почтовый ящик «Задай вопрос специалисту»*. Данная форма взаимодействия позволяет логопеду осуществлять обратную связь с родителями. Особенно он необходим для родителей, которые не имеют возможности лично встретиться с логопедом, а также для родителей, которые в силу разных причин, боятся или стесняются задать тот или иной вопрос;

– совместные речевые досуги, логопедические праздники, выставки. Эти способы и средства призваны устанавливать теплые, неформальные, доверительные отношения, эмоциональные контакты между логопедом и родителями, между родителями и детьми.

Только при систематическом использовании данных форм сотрудничества достигаются положительные результаты социализации детей с ОВЗ. Особо хочется отметить о полном успехе социализации, который возможен, когда общество готово «принять» такого ребенка.

Библиографический список:

1. Аргунова Т.П. Интеграция детей-инвалидов в социум посредством социально-педагогической реабилитации: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2009. – 21 с.
2. Косенко Г.Н., Одиноква Н.А. Особенности развития общения со сверстниками дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Г.С. Чесноковой, А.Ю. Зверковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 152-155.
3. Одиноква Н.А. Педагогическое взаимодействие и сотрудничество в системе инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями// Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции.– Омск: ФГБОУ ВО «ОГПУ», 2017. – С. 181-185.

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБОВ ПРИЁМА ПИЩИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Мамонько Ольга Владимировна.

г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, кафедра олигофренопедагогики, кандидат педагогических наук, доцент, olga-m15@tut.by.

Аннотация. В статье описывается примерная система коррекционной работы с детьми, имеющими множественные нарушения, по одной из наиболее важных задач жизненных компетенций – формированию способов приема пищи.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения, способы приема пищи, коррекционная работа.

FORMATION OF FOOD RECEIVING METHODS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH HEAVY MULTIPLE DISTURBANCES

Mamonko Olga Vladimirovna.

Minsk, Belarusian State Pedagogical University. M. Tanka, Department of Oligophrenopedagogy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, olga-m15@tut.by.

Abstract. The article describes an exemplary system of correctional work with children with multiple disabilities, according to one of the most important tasks of life competencies - the formation of ways of eating.

Key words: severe multiple violations, methods of eating, remedial work.

Коррекционная работа с детьми с тяжелыми множественными нарушениями должна быть ориентирована на формирование основных жизненно необходимых навыков, направленных на максимально возможную, в каждом конкретном случае, самостоятельность. Одной из важнейших задач, стоящей перед педагогами и родителями, является формирование у таких детей способов приема пищи. При этом необходимо учитывать наличие целого ряда нарушений общей моторики и функциональных движений кисти и пальцев рук, речи, познавательной деятельности, в частности, недостаточность пространственных представлений.

И.Ю. Левченко и О.Г. Приходько убеждены, что обучение, прежде всего, должно быть максимально индивидуализировано в зависимости от возможностей ребенка. Авторы отмечают, важно, чтобы двигательные умения включались в повседневную жизнь и практическую деятельность, постоянно развивались и постепенно становились автоматизированными навыками. Все бытовые умения и навыки отрабатываются в пассивно-активной форме (с помощью педагога и

родителей), постепенно роль взрослого уменьшается и, наконец, ребенок, по возможности, самостоятельно выполняет различные действия [2; 3].

В настоящее время в теории и практике организации образовательного процесса с детьми с тяжелыми множественными нарушениями широко используется индивидуальный подход, который направлен на создание благоприятных условий обучения и воспитания, учитывающих как индивидуальные особенности каждого ребенка (особенности высшей нервной деятельности, скорость протекания мыслительных процессов, темперамент, уровень сформированности знаний, умений и навыков, уровень работоспособности, способности к учению, мотивацию, развитие эмоционально-волевой сферы и др.), так и специфические особенности, присущие данной категории детей с нарушениями развития.

Благодаря такому подходу, появляется возможность детям с тяжелыми множественными нарушениями развиваться через иное содержание обучения, через особый темп его организации, с использованием специфических приемов и способов коррекционной работы, доступные для них.

С учетом вышеизложенного нами были разработаны примерные индивидуальные программы по формированию способов приема пищи у дошкольников данной категории. В основу примерной индивидуальной программы положена система пошагового обучения, разработанная американскими психологами Брюсом Л. Бейкером и Аланом Дж. Брайтманом [1]. Преимущество пошаговой системы состоит в том, что она позволяет эффективно обучить ребенка с тяжелыми множественными нарушениями определенному умению. Для этого определяется уровень, на котором ребенок может самостоятельно совершить какое-либо действие, и следующий маленький шаг, которому нужно ребенка научить.

Для успешного обучения определенному действию используется система поощрений: тактильное поощрение, эмоционально-поддерживающее внимание, повышение мотивации путем предоставления возможности заняться любимым делом, угощение лакомством, получение награды. Помощь взрослого по мере освоения действий внутри умения уменьшается в объеме, сворачивается от предоставления физической помощи к жесту, а затем к подаче инструкции.

Порядок работы по формированию умения следующий:

- состояние текущего уровня развития данного умения;
- выявление ближайших шагов по формированию умения с оказанием определенного вида помощи;
- тренировочные упражнения по отработке умения внутри каждого шага;
- самостоятельное выполнение ребенком отрабатываемого действия;
- использование системы поощрения и контроля;
- закрепление умения в повседневной жизни, в домашних условиях с родителями.

Виды помощи педагога ребенку с тяжелыми множественными нарушениями могут быть такими:

- совместное действие педагога и ребенка, осуществляемое приемом «рука в руке», сопровождаемое комментариями взрослого;

- частичная помощь действием со стороны взрослого: ребенок заканчивает действие самостоятельно;
- ребенок осуществляет действие сам от начала до конца, опираясь на пошаговую речевую инструкцию взрослого;
- ребенок осуществляет действие самостоятельно, опираясь на последовательную, наглядно-изображенную программу действий;
- ребенок осуществляет действие полностью самостоятельно.

Также была разработана и адаптирована Примерная индивидуальная программа по формированию способов приема пищи у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями. Приведем пример работы с одним из детей по данному направлению (таблица 1).

Таблица 1

Примерная индивидуальная программа по формированию способов приема пищи у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями

Задача коррекционно-развивающей работы по формированию способов приема пищи	Ожидаемый результат	Виды коррекционно-развивающей работы по формированию способов приема пищи
Формировать способы приема пищи	<p><i>Выполняет самостоятельно:</i> знает о вкусе продуктов; захватывает чашку рукой; удерживает чашку в руке; пьет из чашки; возвращает чашку на стол; захватывает ложку рукой; удерживает ложку в руке; зачерпывает ложкой из тарелки жидкости; возвращает ложку на стол; различает съедобные и несъедобные объекты; пользуется салфеткой; соотносит названия часто используемых предметов посуды с их графическим символом; соотносит названия часто используемых продуктов питания с их графическим символом.</p> <p><i>Выполняет с помощью:</i> пьет через соломку из пакетов с фруктовыми и молочными напитками.</p> <p><i>Не выполняет:</i> разворачивает несложные упаковки; отвинчивает пробки; очищает фрукты от кожуры.</p>	<p>1. Упражнения по формированию способов приема пищи: «Покажи и назови», «Распакуй и назови», «Очистим фрукты (банан) для гостей».</p> <p>2. Игры, направленные на формирование способов приема пищи: «Послушный платочек», «Кому что нужно», «Прятки на грядке», «Накормим куклу Машу», «Готовим обед для кукол».</p> <p>3. Коррекционные занятия по формированию способов приема пищи.</p>

Таким образом, примерные индивидуальные программы разрабатываются на диагностической основе для каждого ребенка индивидуально и позволяют наиболее эффективно осуществлять коррекционно-педагогический процесс.

Библиографический список:

1. Бейкер Б.Л., Брайтман А.Д. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам. – М.: Теревинф, 2004. – 498 с.
2. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
3. Якубовская Е.А., Миненкова И.Н., Радыгина В.В. Развитие социального ориентирования у детей с нарушением функций ОДА // Основы методики коррекционно-развивающей работы: учеб.-метод. пособие. – Минск, БГПУ, 2013. – С. 175-197.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ И ЗРЕНИЯ

Одинокова Наталья Александровна.

Новосибирск, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Институт детства, кафедра логопедии и детской речи, доцент, odinokova2008@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о необходимости организации и проведения специальной коррекционно-логопедической работы по формированию вербальных и невербальных средств самостоятельного высказывания у детей с комплексным нарушением речи и зрения, описаны этапы деятельности по преодолению трудностей у данной категории детей.

Ключевые слова: комплексные нарушения, речь, зрение, вербальные средства, невербальные средства, самостоятельное высказывание.

OVERCOMING THE DIFFICULTIES OF FORMING VERBAL AND NONVERBAL MEANS OF INDEPENDENT EXPRESSION IN CHILDREN WITH COMPLEX DISTURBANCE OF SPEECH AND VISION

Odinokova Natalya Aleksandrovna.

Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University, Institute of Childhood, Department of Speech Therapy and Pediatric Speech, Associate Professor, odinokova2008@mail.ru.

Abstract. The article discusses the need to organize and conduct special correctional and speech therapy work on the formation of verbal and non-verbal means of self-expression in children with complex speech and vision impairment, describes the steps to overcome difficulties in this category of children.

Key words: complex disorders, speech, sight, verbal means, non-verbal means, independent expression.

Дети с комплексным нарушением речи и одного из самых ведущих анализаторов – зрения, по сравнению со своими сверстниками имеют определенные ограничения в установлении контакта с окружающими людьми в силу дефекта, что мешает общей социализации ребенка в образовательном учреждении. Результат данных нарушений снижает возможности когнитивного и личностного развития. Помимо биологических особенностей, имеющих у ребенка с проблемами речи и зрения, присутствует социальный фактор: своеобразие деятельности (игровой, учебной, трудовой) и общественная (социальная) среда, включающая совокупность условий существования: экономических, политических, материальных, духовных. Известно, что способ

существования человека в среде обусловлен его индивидуальным развитием. Залогом хорошей социализации является способность к установлению контактов, которое происходит не только с помощью речи устной и письменной, но и неречевых средств. «Понимание эмоционального опыта важно не только во взаимоотношениях с другими людьми, но и в отношениях с самим собой», – считает Пол Экман [7, с. 19].

Отношение общества к детям с недостатками в развитии зависит от соответствия или несоответствия нормам и правилам, установленным в обществе, по которым люди осознанно или неосознанно оценивают их в соответствии с определенными границами. Многочисленные исследования известных ученых указывают на то, что дошкольник с общим недоразвитием имеет трудности в овладении средствами родного языка в виде нарушений всех компонентов речи: фонетической, фонематической, лексической, грамматической, синтаксической, связной, чем и отличается от сверстников. Зрительная патология затрудняет умение ориентироваться в пространстве, не дает возможности хорошо видеть предметы, четко различать их форму, цвет, величину, оценивать взаимное расположение объектов и расстояние между ними. Нарушение или отсутствие зрения накладывает определенный отпечаток и вносит специфику в речевое становление, проявляющееся в динамике развития и накопления языковых средств и выразительных движений, своеобразии соотношения слова и образа, содержания лексики, формирования речевых навыков [4]. Вследствие этого возникает необходимость специальной организации условий для формирования умений и навыков речевой деятельности, культуры общения, развития личности в целом и включения детей с одновременным нарушением речи и зрения в социальную жизнь и успешное обучение в школе.

Наиболее трудоемкой с детьми данной категории является работа над самостоятельным высказыванием. Р.Е. Левина [3] отмечает, что самостоятельное высказывание имеет более сложную организацию изложения мыслей, что вызывает особые затруднения у ребенка с общим недоразвитием речи. Изложению их мыслей характерны смысловые пропуски, нарушение логической последовательности, связности, фрагментарность. Сокращение или отсутствие возможности зрительно воспринимать и непосредственно подражать внешним выразительным движениям окружающих отрицательно сказывается на понимании ситуативной, сопровождаемой мимикой и пантомимикой устной речи.

Особенно важным является выявление способности к использованию вербальных и невербальных средств самостоятельного высказывания в старшем дошкольном возрасте, т.к. это является одним из показателей готовности детей к школьному обучению, что обуславливает необходимость диагностического исследования и своевременной организации целенаправленной коррекционно-логопедической помощи по преодолению выявленных недостатков. А.Н. Гвоздев [1] подчеркивает, что логопедическая работа по преодолению нарушений вербальных компонентов речи ведется по направлениям: фонетика, лексика, грамматика. Параллельно с этим, проводится организованная совместная деятельность с воспитателем, направлением работы которого является развитие невербальных компонентов общения на материале игр и упражнений.

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова [2] рекомендуют строить логопедическую работу на количественное и качественное увеличение словарного запаса с одновременной деятельностью по расширению представлений ребенка об окружающем мире, развитию высших психических функций (мышления, внимания, памяти и т.д.), формированию семантической структуры слова и лексической системы, перевода пассивного словаря в активный. Авторы предлагают: игры-ассоциации, задания на классификацию, поиск лишнего предмета, слова, поиск отличия и объяснение ответа с дидактическим материалом, который можно использовать в работе по формированию активного словаря. О.Г. Хабарова [6] обращает внимание, что параллельно с фронтальной или подгрупповой работой обязательно проводится индивидуальная. Автор советует использовать упражнения на восстановление последовательности действий с опорой на серию сюжетных картинок; игры эвристического характера с обнаружением выпавшего элемента ситуации; поиск пропавшей картинке с последующим определением ее места среди других картинок; игры в ассоциации; подбор синонимов, небылицы, используемые для получения ребенком навыка адекватного подбора слова, предложения. Работу с познавательным материалом проводить по принципу «от простого к сложному», когда по мере закрепления основной информации, вспомогательный материал постепенно сокращается.

Таким образом, выше представленные рекомендации нацеливают на целенаправленную коррекционно-логопедическую работу с детьми с комплексным нарушением речи и зрения в процессе социальной адаптации и абилитации, проводимой всеми участниками образовательной организации. Используемый метод «зеркальной» коммуникации, которую включает педагог, и переформулировка им речевых высказываний детей стимулирует дошкольников активно участвовать в процессе коммуникации и повышает положительный эффект воспитательного и социального направления.

Для формирования вербальных компонентов у детей с комплексным нарушением речи и зрения используются методические рекомендации М.М. Алексеевой и Б.И. Яшина, А.Н. Гвоздева, В.П. Глухова, Н.С. Жуковой, Н.В. Нищевой, О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной. В своих работах ученые обосновывают рекомендации к проведению коррекционной работы, предлагают игры и упражнения, которые необходимо включать в занятия с детьми, обращают внимание на соблюдение структуры и условий проведения занятий, описывают примерные конспекты и дидактический материал.

Формированию невербальных средств самостоятельного высказывания посвящены разработки Н.Л. Кряжевой, Е.В. Яковлевой, Е.А. Байдиной, И.Ю. Кондратенко, В.А. Лабунской, В.П. Морозова, А.Е. Ольшанниковой, авторы которых предлагают развивать невербальные компоненты самостоятельного высказывания с помощью подобранных дидактических игр и упражнений на специально организованных занятиях, а также и в домашних условиях в семье.

В процессе практической деятельности обязательно учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка: личностные, речевые, зрительные. Тактильные ощущения также не остаются без внимания. По мнению Пола Экмана: «Прикосновение крайне важно в регулировании поведения людей.

Большая часть мозга получает сообщения с поверхности тела. А рецепторы, чувствительные к прикосновению, нажиму и к теплу/холоду активизируются при физическом контакте» [7, с. 129]. Педагогами-практиками отмечено, что индивидуальный подход, базирующийся на знании и понимании личностных свойств детей, учете этих знаний при выборе стиля педагогического общения, средств воспитания, гибком использовании различных форм и методов, обеспечения помощи ребенку в развитии более ценных сторон его индивидуальности, позволяет компенсировать отрицательные свойства путем формирования индивидуальных стилей, реализации индивидуализированных (адаптированных) коррекционных программ [5]. Важно поддерживать инициативу ребенка, обогащая ее и направляя в правильное русло, приобщая к социокультурным нормам, развивая познавательные интересы в разных видах деятельности. Важно взаимодействие между всеми участниками инклюзивного образовательного процесса, особенно на начальном этапе реализации нового подхода, так и равноценность обеих сторон – роль и личность педагога, а также взгляды, представления, личностные возможности самих детей.

Традиционно выделяют три этапа коррекционно-логопедической работы: пропедевтический (подготовительный), основной, заключительный. На подготовительном этапе ведется работа по развитию сенсорики, высших психических функций, мелкой и крупной моторике, мотивации к обучению, созданию положительного настроения, повышению активности. В настоящее время широко вошла в практику «сенсорная комната», использование которой направлено на релаксацию или активизацию психической деятельности детей, являясь одним из средств коррекции. Используются сенсорные эталоны для развития зрительного и осязательного восприятия, различные объекты и предметы, необходимый дидактический материал (игрушки, трафареты, карточки). После того, как сенсорные эталоны усвоены, детей учат применять их в качестве образцов при обследовании разнообразных предметов. Поэтому особое место на данном этапе занимает обучение детей зрительно-осязательному обследованию (активному, инструментальному). Это обеспечивает детям формирование практических навыков и умений пользоваться неполноценным зрением для удовлетворения различных жизненно важных потребностей. Длительность данного этапа зависит от индивидуальных особенностей включения каждого ребенка в образовательный процесс, но составляет не менее недели.

Основной этап включает в себя работу по развитию словаря, лексико-грамматической категории и синтаксиса, идет формирование грамотной связной речи – ее точности, выразительности, богатства, усвоения культуры речи, работа над речевыми ошибками. Его продолжительность до трех месяцев (в зависимости от индивидуальных особенностей овладения программой). Рекомендуется проводить занятия в первой половине дня, 2-3 раза в неделю. Целью является расширение пассивной и активной лексики по общепринятым темам: огород (овощи, фрукты, ягоды), животные (дикие, домашние, жарких стран), птицы (перелетные, зимующие, водоплавающие), одежда (зимняя, демисезонная, летняя), головные уборы, обувь, транспорт (воздушный, водный, наземный, гужевой), растения (деревья, кустарники, цветы) и прочее. В ходе

абилитационной работы по невербальной коммуникации включается коррекция представлений друг о друге, восприятие социального статуса собеседника, взаимоотношений в системе зрячий – слепой как у одних, так и у других, так как реально интеграция может быть осуществлена только при условии понимания проблем ребят с нарушениями речи и зрения.

На заключительном этапе подводятся итоги деятельности и реализуется принцип перспективности обучения. Проводится работа в парах, которая позволяет осуществлять взаимообучение детей, развить самостоятельность, инициативность, ответственность, чувство товарищества, партнерства, готовности к взаимопомощи. Для выяснения осознания содержания пройденного материала, важное значение, имеет рефлексия в процессе досуговой деятельности, разнообразных развлечений: «Дерево чувств», «Море радости», «Море глупости».

Таким образом, целенаправленная организация и содержание работы, направленной на преодоление трудностей формирования вербальных и невербальных компонентов пространяется в соответствии с принципами по ФГОС ДО: поддержка инициативы детей, сотрудничество с семьей, соответствие условий построенного коррекционно-логопедического воздействия возрасту и способностям ребенка, построение обучения с учетом индивидуальных особенностей.

Библиографический список:

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб.: Питер, 2009. – 458 с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – 160 с.
3. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей // Логопедия. Методическое наследие / под ред. Л. С. Волковой. – М.: Владос, 2008. – Кн. 5.
4. Одиноква Н.А. Развитие зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с ограниченными зрительными возможностями: учебное пособие. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. – 159 с.
5. Одиноква Н.А. Значение развития познавательного интереса у детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S18. – С. 38-45.
6. Хабарова О.Г. Использование современных педагогических технологий как условие эффективного развития монологической речи у детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня. – М.: Буки-Веди, 2015. – 160 с.
7. Экман П., Фризен У. Узнай лжеца по выражению лица / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2018. – 272 с.

РОЛЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ПРЕДПОСЫЛОК КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Одинокова Наталья Александровна.

г. Новосибирск, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Институт детства, кафедра логопедии и детской речи, доцент, odinokova2008@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема важности использования особенностей игровой деятельности в становлении предпосылок коммуникации у детей дошкольного возраста с комплексными, сложными нарушениями развития, так как именно этот этап является сензитивным, в котором закладываются черты личности, характера, поведения, основ самосознания и творческой индивидуальности.

Ключевые слова: коммуникация, игровая деятельность, дошкольный возраст, комплексные нарушения.

THE ROLE OF GAME ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION BACKGROUND IN CHILDREN WITH COMPLETE DISORDERS

Odinokova Natalya Aleksandrovna.

Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University, Institute of Childhood, Department of Speech Therapy and Pediatric Speech, Associate Professor, odinokova2008@mail.ru.

Abstract. The article deals with the actual problem of the importance of using the features of play activity in the formation of prerequisites for communication in preschool children with complex, complex developmental disorders, since this stage is sensitive, in which the personality traits, character, behavior, fundamentals of self-awareness and creative individuality are laid.

Key words: communication, play activity, preschool age, complex disorders.

Одной из самых значимых психолого-педагогических проблем, с которой сталкиваются дети с глубокими ограничениями здоровья при поступлении в школу, является несформированность коммуникативных умений и навыков. Умение общаться, владеть навыками коммуникации играет важную, первостепенную роль в психическом развитии детей с нарушениями ведущих сенсорных каналов: слуха и зрения. Данный факт оказывает негативное влияние на адаптацию такого ребенка к условиям школьного обучения, формирование у него механизмов социального адаптационного поведения. Коммуникацию рассматривают как процесс взаимного обмена информацией между партнерами по общению. Считают, что она включает передачу и прием знаний, идей, мнений,

чувств, воздействие друг на друга участников совместной деятельности. В качестве предпосылок коммуникации выделяют различные основания и стимулы, побуждающие людей к осуществлению каких-либо действий, которые определяются проблемной ситуацией, возникшей в какой-то области исследования.

На основании того, что игра является ведущим видом деятельности детского возраста, использование игровой деятельности может быть как один из стимулов, как одно из основополагающих условий и средств проявить ребенку с глубокими ограничениями здоровья активность, мотив, самореализацию, самовыражение, самосовершенствование, способствующие к проявлению и развитию предпосылок коммуникации.

Отечественная психология традиционно придает игровой деятельности большое значение в общем психическом развитии ребенка. В исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина игра выступает как деятельность, имеющая ближайшее отношение к потребностям ребенка, доступным способам переработки и выражения впечатлений и эмоций.

В настоящее время принимается во внимание определение детской деятельности, в том числе игровой, которое дается в ФГОС ДО, как формы активности ребенка, которая, прежде всего, направлена не на конечный результат, а на сам процесс действия, а также способы ее осуществления, характеризующаяся принятием ребенком условной позиции, т.е. обладает условностью. Е.Е. Кравцова [5] считает игру своеобразным отношением к действительности, которому характерно создание мнимых ситуаций или перенос свойств одних предметов на другие.

В работе с детьми дошкольного возраста игровая деятельность является средством решения многих образовательных задач. В процессе игры дети взаимодействуют друг с другом, учатся строить диалог и вступать в него, планируют высказывания, происходит работа над формированием интонации, логического ударения, смысловых пауз, выразительности и силы голоса. Игровая деятельность способствует развитию дружелюбных качеств, у ребенка формируются навыки взаимоотношения со взрослыми и сверстниками; при взаимодействии во время игры дети соотносят и согласуют свои действия с действиями партнеров по деятельности, у них также формируются невербальные компоненты общения: дети пытаются соотнести позы, жесты, движения со смыслом произносимых слов в соответствии с художественным образом. Особо необходимо выделить, что игровая деятельность является моделированием и отражением жизненного опыта ребенка, в ходе которого участники могут проявлять свои творческие способности, это в свою очередь положительно воздействует на развитие эмоционально-волевой, интеллектуальной, духовной и физической сферы.

Следовательно, игровая деятельность выступает как важнейшее средство переработки полученных знаний и впечатлений из окружающего мира, как способ, в котором ярко проявляются особенности мышления и воображения, как один из видов активности и эмоциональности, оказывая существенную закономерность развития потребности в общении. Это говорит о том, что игровая

деятельность влияет на развитие психических процессов ребенка, обеспечивает активизацию мышления, внимания, памяти, воображения, тем самым способствуя при взаимодействии партнеров во время игры формировать вербальные и невербальные компоненты общения, обеспечивать развитие предпосылок коммуникации. Подбор игр и разработка их тем должна опираться на предварительный анализ выявленных проблем общения между детьми. Для этого тематика игр и используемые в них принципы и способы решения данных проблем должны оптимально соответствовать возможностям и потребностям состава игрового детского коллектива. Необходимо заранее продумывать схему построения игры, ее атрибуты, поведение педагога в игре.

Нарушение слуха и зрения относится к сложному дефекту аномалии развития. В последнее время проблема сложных дефектов привлекает все более пристальное внимание. Многочисленный опыт ученых изучения детей с сочетанным нарушением позволяет утверждать, что позднее и неадекватное воспитание и обучение чрезвычайно неблагоприятно отражается на их интеллектуальном развитии, даже на их судьбе. Это говорит о том, что процесс компенсации дефекта требует изначальной коррекции обоих сенсорных нарушений и как можно в более ранние сроки.

Учеными отмечено и подчеркнуто, что дети с нарушениями слуха и зрения без педагогической помощи практически выпадают из системы общения со сверстниками, а взаимодействие со взрослыми носит, как правило, односторонний характер в виде опеки. Среди ограничений социального взаимодействия имеет место быть: сужение контактов, наличие затруднений в исполнении социальных ролей, дефицит информации об участниках взаимодействия, снижение эмоциональной насыщенности взаимодействий. При нарушениях слуха и зрения дети не всегда осознают условность сюжета и могут выполнять только реальные действия с предметами и игрушками в реальной ситуации. Эти ограничения провоцируют нарушение развития средств коммуникации и тем самым затрудняют формирование социальной компенсации. Необходимость организации педагогической работы в специальных условиях, максимально приближенных к естественным ситуациям социального взаимодействия, обуславливает обращение к игре как модели реальной действительности. Имитационный характер игровой деятельности позволяет накопить запас представлений о различных способах поведенческих действий через условное воспроизведение реальных ситуаций, а главное, в игре можно остановить и переиграть ситуацию, многократно повторить тот или иной способ поведения, варьировать состав и последовательность коммуникативных действий.

Ресурсные возможности игровой деятельности детей дошкольного возраста с нарушением слуха и зрения ученые рассматривают с точки зрения следующих позиций: социального содержания, условности сюжета, одновременного ролевого и делового взаимодействия, эмоциональности игровых действий. О.А. Карабанова [3] выделяет положительную роль в развитии компенсаторных процессов и полисенсорного (слухового и зрительного) восприятия. И.Г. Корнилова [4; 5] рекомендует использовать игру для приобретения необходимого жизненного опыта, действий с игрушками, согласования речи и движения, развития

нравственных представлений, формирования устной речи. Данные направления являются базовыми для дальнейшего построения последовательной коррекционно-развивающей деятельности по преодолению трудностей у данной группы ребят, учитывая их индивидуально-личностные особенности, своеобразие познавательной деятельности, специфику освоения сенсорных эталонов, быструю утомляемость, неустойчивость внимания, снижение умственной работоспособности. Важно отметить, что в российской традиции обучения слепоглухих существенным является социальный компонент. Современные методы обучения опираются на развитие остаточного зрения и слуха воспитанников, уменьшая тем самым выраженность дефекта и снижение степени инвалидности. Это говорит о том, чтобы оказать квалифицированную помощь такому ребенку, педагог должен знать едва ли не все отрасли дефектологии, не говоря уже о владении общепедагогической культурой.

Как пишет Т.А. Басилова [1], вследствие того, что основой знакомства с внешним миром для слепоглохого ребенка являются не дистантные, а контактные анализаторы, большое значение имеет особый характер формирования речи. Слепоглухому ребенку слово не может быть дано в глобальной форме, оно дается либо дактильно (посредством пальцев рук), либо в письменной форме (по Брайлю), т.е. через аналитическое чтение, медленное и внимательное чтение с погружением в текст и его анализом. По мнению автора эти две фундаментальные особенности развития слепоглохого ребенка – недистантность восприятия окружающего мира и примат жестовой речи на ранних этапах онтогенеза – предопределяют необходимость создания целостной и своеобразной системы обучения и воспитания. Также Т.А. Басилова отмечает отсутствие спонтанного поведения у детей с нарушением слуха и зрения в процессе игровой деятельности, когда дети не могут адекватно выразить свои мысли и чувства в игровой ситуации. Как считает ученый, это объясняется бедным практическим и чувственным опытом на фоне бисенсорного дефекта.

В свою очередь Г.В. Григорьева [2] подчеркивает, что для формирования спонтанного поведения и развития выразительности речи у детей ... необходимо создавать специальные условия, в которых каждый ребенок мог бы выразить и передать свои эмоции, чувства, желания и взгляды публично, не стесняясь слушателей.

Следовательно, в связи со значительным затруднением восприятия окружающего мира, которое имеет большое значение в общем развитии и обучении детей с нарушением слуха и зрения, особе внимание следует уделять средствам организации специальной развивающей предметно-пространственной среды, которая в свою очередь будет способствовать обогащению и расширению чувственного и практического опыта у детей, созданию ситуаций, провоцирующих потребность в игре, тем самым стимулирующих мотивированное общение, использование устной речи. Кроме того, необходимо подбирать такие эффективные формы игры, искать и использовать такие приемы ее оптимизации, которые в наибольшей мере обеспечат профилактику и устранение трудностей развития коммуникативных навыков в условиях слуховой и зрительной

депривации. Это обуславливает необходимость поиска руководства игрой и разработкой модели руководства данной формой деятельности [6].

Поскольку игра не возникает самостоятельно из разрозненного игрового опыта, И.Г. Корнилова [4] рассматривает следующие критерия определения готовности к игровой деятельности: сформированность игровых действий, знание и адекватное использование средств вербальной и невербальной экспрессии, координация двигательных и речевых актов, активность в установлении контактов со сверстниками.

Из многообразия форм игровой деятельности ролевая игра, обладая социальным содержанием, условностью сюжета, одновременностью ролевого и делового взаимодействия, эмоциональностью игровых действий, создает необходимые условия формирования умений, а в дальнейшем навыков коммуникации. Данный вид игры влияет на развитие не только умственных, но и творческих способностей детей, их активность, социальную готовность. Через имитацию ролевых движений, детей учат как можно правильнее передать заданный образ (птицы, животного, сказочного героя), а имеющие зрительные возможности, могут наблюдать друг за другом. С детьми, имеющими различную степень слухового восприятия, проводится довольно кропотливая и длительная работа по интонированию: скажи тихо, громко, грустно, радостно, удивленно, быстро, медленно. Данные виды упражнений, постепенно оказывает положительное влияние на развитие мелодико-интонационной выразительности, плавности речи, происходит формирование невербальных средств общения в соответствии с эмоциями, которые дети испытывают и отражают в процессе игр. Через систему вопросов, предложенный алгоритм, анализ образца, дети определяют последовательность своих действий [7; 8].

Если ребенок ограничен или лишен возможности самостоятельно наблюдать и подражать действиям педагога или сверстников, то его обучение идет через организацию совместных действий с педагогом: взрослый действует руками ребенка или руки ребенка «следят» за действиями взрослого, которые постепенно превращаются сначала в разделенные со взрослым (педагог начинает действие, а ребенок заканчивает его) и, наконец, в полностью самостоятельные действия [1]. Только при условии лично-ориентированного взаимодействия ребенка со взрослым и другими детьми может быть обеспечен успех.

Работа по развитию предпосылок коммуникации с использованием ролевых игр может быть дополнена музыкальной деятельностью, которая усилит и сделает акцент на особенности характера героев, поможет детям полнее раскрыть своих персонажей, глубже смоделировать их движения, сопровождаемые и дополняемые стихами, пением, просто репликами, а это в свою очередь окажет содействие и повлияет на совершенствование мелодико-интонационной стороны речи, лексического запаса, логического строя языка. Известно, что движения влияют на повышение активности речедвигательного анализатора, уравнивают процессы возбуждения и торможения.

Таким образом, в совместных играх дети дошкольного возраста с нарушением слуха и зрения через доступные им образы знакомятся с окружающим миром, звуками (при необходимости используя звукоусиливающую

аппаратуру). Умело поставленные вопросы в диалоге побуждают детей анализировать, делать выводы и обобщения, проявлять эмоции. Активизируется и обогащается их словарный запас, предметные и пространственные представления. Целенаправленное включение в игровую деятельность становится неисчерпаемым источником развития речевых и паралингвистических средств общения, средством воспитания коммуникативной культуры, средством самостоятельности детей. Благодаря игровой деятельности решаются многие педагогические и коррекционные задачи, в том числе развитие предпосылок коммуникации.

Библиографический список:

1. Басилова Т.А. Особенности формирования игровых действий у слепоглохих детей: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. – М., 1988. – 16 с.
2. Григорьева Г.В. Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушением зрения // Дефектология. – 1996. – № 4. – С. 84-89.
3. Карabanова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 191 с.
4. Корнилова И.Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра-драматизация. – М.: Экзамен, 2004. – 160 с.
5. Кравцова Е.Е. Методологическое значение взглядов Д. Б. Эльконина на детскую игру // Мир психологии и психология в мире. – 2004. – № 1. – С. 68-76.
6. Косенко Г.Н., Одинокa Н.А. Особенности развития общения со сверстниками дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Г.С. Чесноковой, А.Ю. Зверковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 152-155.
7. Одинокa Н.А. Условия развития слухового восприятия детей, имеющих ограниченные возможности // Современные направления педагогического сопровождения детства: материалы научно-практического семинара / под ред. Г.С. Чесноковой, Е.В. Ушаковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 175-178.
8. Одинокa Н.А. О необходимости формирования культуры слухового восприятия у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения зрения // Специальные образовательные условия и качество профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья: сборник трудов научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2015. – С. 173-175.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДИКАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ И ЗРЕНИЯ

Радичко Екатерина Ивановна.

г. Новосибирск, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Институт детства, кафедра логопедии и детской речи, студент, amour14@bk.ru.

Одинокова Наталья Александровна.

г. Новосибирск, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Институт детства, кафедра логопедии и детской речи, научный руководитель, доцент, odinokova2008@mail.ru.

Аннотация. Изучение особенностей нарушений глагольной лексики у детей с нарушением речи и зрения и разработка методов их преодоления и коррекции является одной из наиболее актуальных проблем в теории и практике логопедии в настоящее время. В статье рассматривается организация деятельности в условиях дошкольного учреждения по данному направлению, предлагаются рекомендации по адаптации стимульного материала и условий проведения работы со старшими дошкольниками, имеющими сочетанное нарушение речи и зрения.

Ключевые слова: предикативная лексика, нарушение речи, нарушение зрения, адаптация стимульного материала.

FEATURES OF DEVELOPMENT OF PREDICATIVE VOCABULARY AT SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITY OF SPEECH AND VISION

Radichko Ekaterina Ivanovna.

Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University, Institute of Childhood, Department of Speech Therapy and Children's Speech, student, amour14@bk.ru.

Odinokova Natalya Aleksandrovna.

Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University, Institute of Childhood, Department of Speech Therapy and Children's Speech, Supervisor, Associate Professor, odinokova2008@mail.ru.

Abstract. Studying the characteristics of verbal language disorders in children with speech and vision impairments and developing methods for overcoming and correcting them is one of the most pressing problems in the theory and practice of speech therapy at the present time. The article discusses the organization of activities in a preschool institution in this area, offers recommendations for the adaptation of stimulus material and conditions for working with older preschoolers who have a combined impairment of speech and vision.

Key words: predicative vocabulary, impaired speech, visual impairment, adaptation of stimulus material.

Развитие лексической стороны речи является сложным, многогранным процессом. В дошкольном возрасте, по мнению ученых, речь является по преимуществу предикативной, то есть большинство знаменательных слов занято выражениями предикативных отношений, т. е. отношений объекта к действительности, суждений высказывания о предмете. Рассматривается с точки зрения двух позиций: семантической, где лексемы выражены в предложении сказуемым и морфологической, где предикативная лексика представлена прилагательными. Так В.В. Виноградов [3] понимает под предикативностью соотношение между основным содержанием предложения и действительностью, которое выражается в синтаксических категориях времени, лица и модальности.

Речь ребенка, имеющего одновременное нарушение речи и зрения, развивается в неравных условиях по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, сказывается, прежде всего, структура речевого и зрительного дефекта. Негативным последствием двойного нарушения, являются существенные отклонения от возрастных норм, у значительной части детей задерживается темп развития речи, проявляется выраженность нарушения речевого статуса в виде несформированности различных языковых систем. В силу сочетанного нарушения речи и зрения присутствует своеобразие овладения и использования словарного запаса, стойкие аграмматизмы, моторная несформированность, несформированность импрессивной и экспрессивной сторон речи, мыслительные операции сравнения и обобщения. Особую сложность для них представляет овладение лексико-грамматическими категориями.

У детей с двойным нарушением речи и зрения возникает дезорганизация развития лексики, отмечаются специфические трудности в овладении именно предикативной лексикой, что впоследствии проявляется в ограниченности словарного запаса, резких различиях объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, проблемах актуализации словаря, формировании лексической системности, становления связной речи в целом.

Данные проявления могут быть объяснены с точки зрения совокупности социально-культурных факторов, нарушении собственно речевой и зрительной патологии, ограниченной практики освоения окружающего мира в процессе речевой и неречевой деятельности, речевого общения и недостаточной целенаправленной коррекционной и профилактической работы в дошкольный период. Т.Б. Филичева обращает внимание, что вне занятий возможность активного употребления в речи разнообразных глаголов и построения на этой основе сложных высказываний для детей 5-7 лет ограничена, так как у детей не воспитан интерес к определенным видам деятельности, например, рассматриванию книг, картинок [8].

На современном этапе развития педагогики наблюдается дефицит методик для определения уровня развития предикативной лексики у детей с нарушением речи и зрения, а также методических рекомендаций для предупреждения возникновения возможных трудностей освоения предикативной лексики, необходимости своевременной организации и содержания коррекционно-логопедической работы по преодолению и коррекции возникших нарушений у данной группы детей.

В методических разработках, которые на данный момент предлагаются, предикативная лексика рассматривается как часть лексико-грамматического строя. Как следствие, имеется малое количество заданий для определения уровня ее развития, а также дальнейшей работы по ее формированию. Более того, не учитываются индивидуальные особенности психофизического развития детей, имеющих двойное нарушение речи и зрения, специфика использования дидактического материала для обследования, время проведения.

В тоже время, вовремя проведенное диагностические исследование позволит определить уровень развития предикативной лексики, выявит ее трудности и нарушения, что в результате позволит разработать организацию, направления, этапы, содержание коррекционно-логопедической работы. Для успешной работы нужна полноценная система, включающая специальные коррекционные занятия (индивидуальные, подгрупповые), необходимые игры и упражнения, адаптированный и модифицированный дидактический текстовый и картинный материал. Содержание совместной деятельности специалистов (учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога) в сопровождении детей с нарушением речи и зрения необходимо дифференцировать в соответствии с типологическими и индивидуальными особенностями каждого ребенка и определять специфическими чертами их особых образовательных потребностей по степени, характеру нарушений [6; 7; 9]. Такая система будет обеспечивать не пассивное восприятие и утомительные тренировки, а активное, творческое участие и познавательное развитие каждого ребенка, побуждающие его к самореализации и самовыражению.

Для проведения исследования вполне можно использовать методику Е.Ф. Архиповой [1] «Исследование пассивного, активного словаря и семантической структуры слова и лексической системности», условия проведения которой и использование стимульного материала, необходимо адаптировать и модифицировать для детей с нарушением зрения согласно рекомендаций Л.И. Солнцевой [5], Л.Ф. Фомичёвой [9]. Данная методика позволяет наиболее полно обследовать предикативную лексику у детей 6-7 лет. Она включает в себя три блока заданий по 3-4 серии в каждом. Используя данные диагностические задания можно получить данные уровня развития пассивного словаря, активного словаря, семантической структуры слова и лексической системности. Впоследствии анализ полученных результатов позволит установить уровень развития предикативной лексики и на основе этого разработать индивидуально-логопедическую работу.

Е.Ф. Архипова [1], Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова [4], Т.Б. Филичева [8] и другие выделяют следующие последовательные направления логопедического воздействия:

- развитие номинативного словаря;
- развитие атрибутивного словаря;
- развитие предикативного словаря;
- обогащение словаря антонимов;
- обогащение словаря синонимов;
- развитие словаря обобщающих слов.

Каждое направление, как считают авторы, должно осуществляться в два этапа: сначала обогащается пассивный словарь детей, затем идет активизация и закрепление словаря.

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова [4] рекомендуют развивать лексику по таким направлениям как:

- расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности;
- формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти, внимания и др.);
- уточнение значений слов;
- формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов;
- организация семантических полей, лексической системы;
- активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь.

Многие ученые отмечают важную роль обучающих игр и специальных упражнений, которые позволяют педагогу расширить практический опыт детей, закреплять их знания об окружающем мире. При работе с детьми, имеющими нарушения зрительного анализатора, важно учитывать то, что почти каждое слово подлежит подробному изучению [6; 7; 9].

Л.С. Волкова [3] рекомендует методику проведения игр по расширению словарного запаса через обеспечение максимально возможной двигательной активности ребенка (с использованием мяча, других предметов, провоцирующих двигательно-словесные действия) и манипулирование руками, предполагающую мыслительно-познавательную деятельность. Педагог должен четко представлять цель игры, ее ход, свою роль в ней. При подборе игры следует всегда помнить о том, что она не должна быть ни слишком трудной, ни слишком легкой. Только в этом случае игра принесет детям пользу и радость. В каждую игру следует вводить варианты с усложнением задач, чтобы дети, усвоив тот или иной способ решения, могли бы применить его при другом содержании, в других условиях.

Программу индивидуальной логопедической работы по развитию предикативной лексики у детей дошкольного возраста с нарушением речи и зрения можно условно разделить на четыре этапа.

На первом составляется примерный план подгрупповых и индивидуальных занятий по развитию лексико-грамматических представлений, при этом учитываются требования программы. На данном этапе производится работа по обогащению объема словаря совместно с расширением представлений об окружающем мире, а также уточнение значений предиката в пассивном словаре: идет знакомство и сообщается значение нового слова через чувственное познание, обогащение сенсорной сферы.

На втором этапе работы подбирается предикативный словарь и включается в подгрупповые занятия по развитию речи и ознакомлению с окружающей действительностью. Для каждой лексической темы составляется предикативный словарь. В процессе занятий происходит формирование синтагматических отношений глаголов, формирование парадигматических отношений глаголов и

организация семантических полей лексической системы. Идет компенсация зрительных нарушений, профилактика появления и коррекция вторичных нарушений.

На третьем этапе подбираются и проводятся игры, способствующие активному развитию предикативной лексики, развитию навыка употребления предиката в предложении, введение изученного детьми предикативного словаря во фразовую речь. Идет стимулирование и активизация предикативного словаря при помощи различных средств, введения их в различные речевые конструкции.

На четвертом этапе разрабатывается комплекс упражнений по активизации и закреплению предикативной лексики, формированию правильных грамматических форм предиката. Формируется целостная картина мира с расширением знаний и представлений о предметно-объектной, предметно-пространственной организации, причинно-следственных и логических связей.

Для достижения положительной динамики логопедической работы необходима следующая периодичность и продолжительность занятий: подгрупповые – 1 раз в неделю по 20-25 минут, индивидуальные 2 раза в неделю по 15-20 минут. На изучение каждой лексической темы отводится не менее четырех занятий в зависимости от накопления предикативного словаря детьми. Происходит постоянное повторение ранее изученных слов, с целью их активизации и закрепления. Для формирования полноценных представлений необходимо не только правильно выбрать наглядность, но и методически грамотно преподнести ее. Важно учитывать своеобразие протекания зрительного восприятия у детей с патологией зрения, их эмоциональное и физическое состояние.

Педагоги могут использовать специально подобранные игры и упражнения по развитию предикативной лексики в режимных моментах, во время прогулок, во второй половине дня во время коррекционного часа, совместной деятельности с воспитателем, давая задания родителям, тем самым способствуя непрерывному процессу работы над развитием по данному направлению. Задания должны быть емкими, с четко сформулированной инструкцией, предъявлены в доступной форме, понятны для ребенка, их выполнение должно занимать небольшое количество времени. Необходимо также учитывать, что трудности координации движений, несогласованность движений руки и глаза при нарушениях зрения замедляют темп выполнения заданий, связанных с предметно-практической деятельностью, что требует увеличения временных норм на их выполнение по сравнению с нормально видящими детьми в 2-3 раза.

Ниже, в таблице 1, представлены примерные лексические темы, соответственно используемые дидактические игры и упражнения по развитию предикативной лексики у детей 6-7 лет с нарушением речи и зрения (на примере словаря глаголов).

Таблица 1

Примерный план лексических, дидактических игр и упражнений по развитию предикативной лексики у детей 6-7 лет с нарушением речи и зрения

Лексическая тема	Дидактические игры и упражнения	Словарь предикативной лексики	Методы и приемы
«Времена года» «Овощи» «Посуда»	«Делай и говори», «Как ты делал», «Приготовь», «Что ты можешь делать», «Составляй и рассказывай», «Готовим».	Зима, лето, весна, осень, тает, цветёт, растёт, распускается, зеленеет, теплеет, холодает, падает, тарелка, варить, резать, чистить, кастрюля, сковорода, картошка, лук, капуста, помидор, огурец.	Методы: наглядный, практический словесный (в комплексе). Выбор ведущего метода зависит от этапа обучения, а характер использования дополнительных – от конкретных дидактических задач и способов усвоения материала. Приемы: наблюдение, показ образца, беседа,
«Фрукты» «Животные» «Семья»	«Мы скажем и покажем», «Поделись», «Кто больше», «Моя семья», «Кто что делает?», «Покажи пропущенные слова», «Кто как передвигается», «Какие действия», «Кто какой голос подает», «Что делают эти животные?»	Апельсин, яблоко, банан, арбуз, мама, папа, бабушка, сестра, брат, дедушка, собака, кошка, корова, бегают, мычит.	объяснение, описание, пояснение, инструкция, указания, вопросы к детям, предметно-практические действия, чтение стихотворений, описательных загадок.
«Птицы» «Профессии» «Транспорт»	«Объясни разницу», «Кто как голос подает», «Кто что делает», «Скажи наоборот», «Подумай и ответь», «Кто больше назовёт слов», «Что делают эти птицы?», «Кто, чем занимается?», «Что умеет человек», «Собери конструктор».	Прилетает, улетает, воркует, каркает, гогочет, кукарекает, квакает, кудахчет, чирикает, пищит, крикает, мычит, бегают, играет, прыгает, танцует, паровоз, машинист, машина, троллейбус, автобус, повар, летает, плышет.	

Таким образом, логопедическая работа по развитию предикативной лексики у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи и зрения имеет большую практическую значимость в их социализации и овладении коммуникативными умениями. Поэтому как можно более раннее обогащение речи дошкольников предикативным словарем, использование общедидактических методов и разнообразных приемов является одной наиболее значимых задач организации и проведения индивидуально-логопедической работы с детьми, имеющими комплексные нарушения речи и зрения.

Библиографический список:

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Астрель, 2008. – 320 с.
2. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / Под ред. Г.А. Золотовой. – М.: Русский язык, 2001. – 120 с.
3. Волкова Л.С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – М., 1983. – 32 с.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция ОНР у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: Союз, 1999. – 160 с.
5. Солнцева Л.И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения // Дефектология. – 1998. – № 4. – С. 9-15.
6. Одинокова Н.А. Коррекция и развитие зрительного восприятия у детей дошкольного и младшего школьного возраста, имеющих сниженные зрительные возможности: учебное пособие / Под ред. Е.А. Омельченко. – Новосибирск: ООО «ЦСРНИ», 2014. – 192 с.
7. Одинокова Н.А. Значение развития познавательного интереса у детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S18. – С. 38-45.
8. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учебно-методическое пособие. – М.: Гном-Пресс, 2000. – 320 с.
9. Фомичёва Л.В. Образование дошкольников с нарушением зрения: научные и прикладные аспекты: монография. – СПб.: РИО ИЦИПТ, 2018. – 220 с.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

Речкина Татьяна Владимировна.

г. Новосибирск, МКДОУ детский сад №486 комбинированного вида,
воспитатель, setterdana@list.ru.

Аннотация. В статье рассматривается детское экспериментирование, как особая форма деятельности детей дошкольного возраста, которая способствует активности и инициативности детей и направлена на получение новых знаний и сведений об окружающем мире предметов и явлений живой и неживой природы. Представлен опыт кружка «Почемучка».

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, экспериментирование, дети дошкольного возраста.

THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE ACTIVITY OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL DIETARY DEVELOPMENT OF SPEECH IN THE PROCESS OF EXPERIMENTATION

Rechkina Tatiana Vladimirovna.

Novosibirsk, kindergarten №486 of the combined type, educator,
setterdana@list.ru.

Abstract. The article considers children's experimentation, as a special form of activity of children of preschool age, which contributes to the activity and initiative of children and is aimed at obtaining new knowledge and information about the surrounding world of objects and phenomena of living and inanimate nature. The experience of the "Pochemuchka" group is presented.

Key words: communicative activity, experimentation, children of preschool age.

ФГОС дошкольного образования определил модель взаимодействия с детьми в образовательном процессе как личностно-ориентированную, направленную на развитие индивидуальности ребенка, раскрытие его способностей. На протяжении всего дошкольного детства познавательная деятельность, как и игровая, имеет огромное значение в развитии личности ребенка. Развитие интереса к различным областям знаний и видам деятельности является одной из составляющих, как общего развития ребенка, так и успешности его обучения в школе. Дети по природе своей исследователи и большие «любопытники». Интерес к окружающей действительности, неутолимая жажда новых впечатлений, постоянное стремление экспериментировать, самостоятельно искать ответы на вопросы традиционно рассматриваются как отличительные

особенности детского поведения.

Исследователями Н.Н. Поддьяковым, А.Ф. Говорковой было отмечено, что «детское экспериментирование является особой формой поисковой деятельности дошкольников, в которой проявляется собственная активность детей, направленная на получение новых сведений и новых знаний» [4, с. 48]. Главное достоинство метода экспериментирования в том, что он дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. Активность ребенка, как известно, возникает в русле актуальных потребностей, сиюминутного интереса. Поэтому экспериментирование есть, с одной стороны, спонтанная естественная познавательная активность ребенка, с другой, – педагогически организованная, целенаправленная деятельность, прообраз деятельности учения. Это грамотное соединение спонтанности и естественного интереса ребенка с педагогическим управлением открывает возможности для решения разнообразных педагогических задач. Наша опытно-экспериментальная работа связана и изучением коммуникации детей в старшем дошкольном возрасте и определением эффективных способов ее коррекции и развития.

Актуальность акцента именно на коммуникативной сфере личностного развития ребенка обусловлена следующими обстоятельствами. Работа осуществляется в группе комбинированного вида, где у 30 % воспитанников имеются нарушения речи. Большую часть группы составляют мальчики, поэтому в целом коллектив можно охарактеризовать как активный, деятельный, динамично развивающийся. Все дети в группе находятся на стадии наглядно-образного и наглядно-действенного мышления в соответствии с возрастной нормой, в том числе и дети, имеющие общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития. Экспериментирование соответствует и возрастным особенностям, и гендерным предпочтениям детей (мальчики).

Формирование и коррекция коммуникации является актуальной педагогической проблемой уже с дошкольного возраста: к пяти годам закрепляются позиционно-ролевые предпочтения в процессе взаимодействия (статус в группе), начинает складываться стиль решения коммуникативных задач, закрепляются поведенческие модели. Важно, что именно в этом возрасте (5-6 лет) в жизни ребенка все большее значение приобретают горизонтальная система отношений (ребенок – ребенок) наряду с остающейся значимой системой вертикальных отношений (взрослый – ребенок). Образцом и источником информации о норме по-прежнему являются взрослые, но «отработка» поведенческих моделей происходит во взаимодействии со сверстниками. Видеть, какие именно образцы из многообразия воспринятых закрепляет ребенок, какие становятся его привычными способами поведения, вовремя корректировать их, при вялой коммуникации стимулировать ее развитие с помощью создаваемых условий – таковы в целом задачи педагога.

Приступая к исследованию, мы изучили уровень коммуникативной деятельности детей. Основными методами исследования явились метод включенного (в практике работы воспитателем данной группы) и объективного (на занятиях детей с другими специалистами) наблюдения, а также метод

моделирования (создание специальных ситуаций, стимулирующих детей решать те или иные коммуникативные задачи). В качестве инструмента мы использовали созданный нами перечень поведенческих признаков разной степени сформированности коммуникативных навыков, а) конструктивных (способствующих конструктивно решать коммуникативные задачи) и 2) деструктивных (препятствующих конструктивно решать задачи). Выделенные нами признаки соотносятся с ожиданиями возрастной нормы и оформлены в таблицу (таблица 1).

Таблица 1

Поведенческие признаки сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста

Поведенческие признаки сформированности конструктивных коммуникативных навыков	Поведенческие признаки сформированности деструктивных коммуникативных навыков
<p>Внимательно слушает. Не перебивает старших. Не перебивает сверстников. Спрашивает разрешения взять чужую вещь. Кладет чужую вещь на место. Проявляет готовность помочь и помогает. Если кто-то делает неправильно, подсказывает. «Жалуется» без злорадства. Употребляет слова вежливости. Старается сказать так, чтобы было понятно. На агрессию не отвечает большей агрессией. Обращается по имени в начале просьбы. Даже если знает, ждет очереди для высказывания. Не поддается общему возбуждению и шуму. Если не хочет чего-то, говорит об этом спокойно. Спорит не с помощью эмоций, а аргументов. Ждет своей очереди. Не вырывает из рук нужную вещь. Не воздействует на других физически.</p>	<p>Встревает в чужой разговор. Отбирает силой чужую вещь. Берет чужое без спроса, даже из кабинки. Перешагнет, рискуя испортить, чужую игру, работу. Отказывается помогать. Балует и отвлекает других. Смеется в лицо. Мямлит, не может сформулировать и четко произнести. Несогласие со взрослым выражает хамством. Употребляет плохие слова, обзывается. Не ждет своей очереди, хватает. Кричит, когда нужна тишина. Не аргументирует, спорит с помощью эмоций. На обиду со стороны сверстника отвечает агрессией (словесной, чаще физической). Иницирует драки. Подговаривает одних детей против других. Не употребляет слов вежливости.</p>

Процедура определения уровня сформированности коммуникативной деятельности заключалась в определении частотности проявления тех или иных признаков у каждого ребенка. На основании анализа и обобщения полученных данных, мы посчитали возможным распределить всех детей условно на три группы: группы с высоким, средним и низким уровнем сформированности коммуникативной деятельности.

В группу с высоким уровнем вошли дети, которые в большинстве коммуникативных ситуаций проявляют конструктивные признаки. В среднюю – которые непоследовательно то решают коммуникативные ситуации конструктивно, то деструктивно, однако – при доминировании первого. В группу с низким уровнем – дети, которые большинство ситуаций решают деструктивно.

В итоге дети (всего 32 человека) распределились следующим образом:

высокий уровень – 9 человек, средний уровень – 18 человек, низкий уровень – 5 человек. Как видно из полученной статистики, далеко не все показывают картину возрастной нормы; анализ причин этого не входит в задачи данной статьи, ограничимся констатацией факта: спонтанным образом, только в результате действия средовых факторов у большинства детей не полностью актуализируются природные задатки развития эффективной коммуникации. Это обуславливает необходимость использования специальных педагогических средств, способствующих коррекции и развитию коммуникативной деятельности.

Для решения этих задач как нельзя более подходит экспериментирование. В дошкольном возрасте оно является ведущим, а первые три года жизни ребенка – практически единственным способом познания мира. Таким образом, все дети, посещающие детский сад, уже имеют свой собственный опыт экспериментирования. Мы также используем метод детского экспериментирования, чтобы заинтересовать, увлечь детей в образовательном процессе. Экспериментирование дошкольников имеет свои особенности, отличающие его от экспериментирования детей школьного возраста. В процессе эксперимента идет обогащение памяти ребенка, активизируются мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации. Результатом исследовательской деятельности является не только знакомство с новыми фактами, но и накопление умственных приемов и операций. Благодаря выявленным ребенком закономерностям и сделанным в ходе экспериментальной деятельности выводам также стимулируется речевое развитие.

Поэтому старший дошкольный возраст мы считаем вполне адекватным для включения экспериментирования в жизнедеятельность детей и решения его средствами ряда педагогических задач, в том числе коррекции и развития коммуникативной деятельности.

История использования экспериментирования начинается с создания кружка «Почемучка» как вида совместной деятельности воспитателя с детьми в свободное время. Разработанный перспективный план работы кружка включает как темы наиболее интересные, так и темы, по которым у детей недостаточно знаний. Перспективный план старшей и подготовительной групп включает темы, направленные на изучение, исследование живого и неживого окружающего мира, самого себя, своего тела.

Используется широкий спектр методов и приемов, за явным преимуществом эвристических (экспериментирование, длительное наблюдение, создание проблемных ситуаций, поисково-исследовательская деятельность) и творческих методов (драматизация, создание и показ презентаций и т.д.).

Полученные экспериментальным путем знания влияют на поведение дошкольников. Например, после экспериментов со снегом дети перестали пробовать его на вкус, зная, что он грязный. Изучив свойства бумаги – стали использовать ее по назначению. Весной вместе с детьми высадили на участке выращенную в группе рассаду. Дети сами наблюдали, поливали, ухаживали за растениями и учили малышей на соседнем участке бережно относиться к живым организмам.

Для того чтобы дети в свободной деятельности могли удовлетворить свои исследовательские потребности в группе создан уголок экспериментирования. Он оборудован: приборами-помощниками, разнообразными сосудами, пробирками разного размера, микроскопом со стеклами и другими прилегающими к нему инструментами, контейнерами с землей, песком, глиной, камнями, ракушками, семенами, кусочками дерева, сыпучими и жидкими веществами в безопасных контейнерах для проведения химических реакций. Также в уголке находятся энциклопедии, схемы, планы, условные обозначения, дневники для фиксации результатов, где дети схематически зарисовывают начало и конец опыта; литература, подобранная для реализации исследовательской работы, книги с экспериментами, которые дети самостоятельно могут посмотреть. В группе для долгосрочных наблюдений и опытов с растениями оборудован «Уголок природы» и «Огород на окне».

Результатом работы с родителями стала их активная помощь в организации и оснащении в группе «Уголка для опытов». Родители принесли пробирки, сосуды, микроскоп, разнообразные стеклянные и пластмассовые контейнера и приборы. Значительно возрос их собственный интерес к экспериментальной деятельности. Они приносили книги по экспериментированию, делились впечатлениями о проделанных опытах в домашних условиях, предлагали провести в группе самые интересные.

Даже кратко описанная деятельность кружка показывает, какие большие возможности развития коммуникации таит в себе разнообразие ее форм и содержания. В результате первого года исследования мы попытались систематизировать виды коммуникативных ситуаций, которые возникают либо целенаправленно создаются педагогом при экспериментировании. Каждая ситуация содержит в себе одну или ряд коммуникативных задач, которые необходимо решить ребенку. Задачи следующие:

- сформулировать вопрос, чтобы он точно отражал интерес;
- внимательно слушать ответ;
- переспросить при необходимости;
- попросить необходимую вещь;
- выразить согласие;
- выразить несогласие;
- добиться, чтобы тебя поняли;
- распределить функции в парной работе;
- распределить функции в микро группе больше двух;
- договориться;
- дождаться своей очереди;
- адекватно ответить на агрессию со стороны другого;
- помочь;
- попросить помощи;
- поделиться своим (не жадничать), если требует общее дело;
- выступить с инициативой (вербально);
- увлечь других (организовать);
- выразить свое отношение (эмоции) так, чтобы другие поняли.

В дальнейшем планируется создать инструмент более точной диагностики коммуникативных навыков детей (по сравнению с тем, чтобы дан выше) с целью дифференцированной оценки каждого навыка и соответственно осуществления более точной помощи ребенку в коррекции либо развитии того или иного навыка.

Группой особой педагогической заботы являются дети с различного рода нарушениями речевого развития. Помимо специальной логопедической работы таким детям необходима речевая практика, которую они получают, в том числе, в процессе экспериментирования. Среди вышеперечисленных задач для этих детей, как особо трудные, выделяются задачи, связанные с тем, чтобы их поняли. Фонетические и грамматические нарушения, бедность словаря не только делают высказывания детей непонятными для других, но порой создают им непривлекательный образ среди сверстников. Это часто вызывает у них ответную реакцию замыкания в себе либо агрессию по отношению к другим, что, в свою очередь, еще больше усложняет проблему речевой коммуникации.

Наш опыт показывает, что в процессе экспериментирования, построенного на интересе детей и на практическом выполнении большого числа разнообразных действий и деятельностей, коммуникация между детьми упрощается. Увлеченные интересным делом и на волне возникающих положительных эмоций, они перестают стесняться высказываться (если не развернуто, то по крайней мере односложно), чаще проявляют инициативу, чем в обыденных, менее интересных делах, более естественно начинают взаимодействовать, а там приходит черед помощи и взаимопомощи. Большое значение имеет позиция педагога, которая порой «переводит» высказывания таких детей на понятный язык, чем помогает другим детям оценить участие и вклад в общее дело тех, кто пока не может сам хорошо об этом сказать. Таким образом, идет прямое влияние на взаимоотношения в группе детей, педагог демонстрирует всем и образец отношений, и способ помощи друг другу.

Осуществляя кружковую работу с детьми на протяжении учебного года, мы видим ее положительное влияние на эмоциональную сферу воспитанников, развитие их творческих способностей, возможностей преобразовывать какие-либо предметы и явления для достижения определенного результата, развитие речи, формирование трудовых навыков и даже укрепление здоровья за счет двигательной активности.

В соответствии с целью нашей исследовательской работы необходимо особо подчеркнуть результаты в области коррекции и развития коммуникативной деятельности. У детей постоянно тренируются навыки межличностного общения и сотрудничества – умение договариваться, вести диалог с другими детьми, аргументировано отстаивать свое мнение, адекватно реагировать на согласие и несогласие других. Дети с деструктивной коммуникацией постепенно меняют свое поведение. Наблюдаются случаи, когда в иных ситуациях некоторые остаются грубыми, не умеющими просить, помогать, распределять, однако, на занятиях экспериментированием они стараются подавлять в себе то поведение, которое может им помешать участвовать в интересной работе. Мы стараемся обратить собственное внимание ребенка на это, и таким образом идет медленное переосмысливание им своего поведения. Во время обсуждения проблемных

ситуаций педагог обращает внимание детей на мнение других, они учатся слушать и слышать друг друга, с подсказки педагога более активные дети учатся помогать застенчивым.

После изучения каждой темы воспитатель совместно с детьми изготавливает дидактические игры и пособия. Они полифункциональные. Во время их изготовления дети не только закрепляют изученный материал, но и активизируют речевые возможности. Использование метода драматизации помогает ребятам раскрыть себя, показать свои творческие способности, чувствовать себя свободно и раскрепощенно, а также способствует совершенствованию собственной активной речи. Дети закрепляют изученный материал дома, передавая информацию родителям, совместно обсуждают и делают выводы. Таким образом, с подачи сада тренировка коммуникативных умений переносится и в семью.

Библиографический список:

1. Арушанова А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника: метод. пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 80 с.
2. Битянова М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития. – М.: МГППУ, 2006. – 96 с.
3. Менщикова Л.Н. Экспериментальная деятельность детей 4-6 лет. – М.: Учитель, 2009. – 130 с.
4. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. – М.: Педагогика, 1985. – 200 с.
5. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989. – 216 с.
6. Тугушева Г.П., Чистякова А.Е., Дыбина О.В. Незведанное рядом. Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников. – М.: Сфера, 2019. – 192 с.

МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Стрельникова Александра Сергеевна.

г. Новосибирск, Сибирский государственный университет путей сообщения, кафедра «Профессиональное обучение, педагогика и психология», студент, Strel.98@mail.ru.

Веселкова Елена Александровна.

г. Новосибирск, Сибирский государственный университет путей сообщения, кафедра «Профессиональное обучение, педагогика и психология», научный руководитель, к.м.н, доцент, Strel.98@mail.ru.

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос включения в систему коррекционной работы с детьми раннего возраста иппотерапии и психокоррекционных занятий по плаванию, которые, по мнению автора, дают возможность начать реабилитацию при первых симптомах заболевания, а также более эффективного восстановления после травм и операций.

Ключевые слова: психомоторное развитие, методы коррекции, интеграция, ограниченные возможности здоровья.

METHODS OF CORRECTION OF PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT CHILDREN WITH DISABILITIES OF HEALTH

Strelnikova Alexandra Sergeevna.

Novosibirsk, Siberian State University of Communications, Department of "Vocational education, pedagogy and psychology", student, Strel.98@mail.ru.

Veselkova Elena Aleksandrovna.

Novosibirsk, Siberian State University of Communications, Department of "Vocational education, pedagogy and psychology", supervisor, Ph.D., associate professor, Strel.98@mail.ru.

Abstract. The article considers the issue of including hippotherapy and psycho-correction swimming classes in the system of correctional work with young children, which, in the opinion of the second, provide an opportunity to begin rehabilitation at the first symptoms of the disease, as well as more effective recovery from injuries and operations.

Key words: psychomotor development, correction methods, integration, limited health opportunities.

На сегодняшний день, к сожалению, количество детей, нуждающихся в реабилитации, увеличивается. По мнению Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [7], особенно увеличивается число заболеваний в раннем детском возрасте. Проблемы, связанные с задержкой психического развития, задержкой речевого

развития, аутоподобное поведение, социальная адаптация в обществе детей с ограниченными возможностями здоровья активно рассматриваются в коррекционной психолого-педагогической литературе. Предлагаются различные методы реабилитации, тем не менее, как пишут авторы, значимую часть детей с ограничениями в развитии оказываются неподготовленными к интеграции и адаптации к социально-экономической жизни [7].

Педагоги и психологи ищут разные новые методы коррекции психомоторного развития через взаимодействие ребенка с окружающей средой для оказания ему помощи адаптации и социализации в общество.

Психомоторное развитие, по определению Е.А. Жестаковой – это развитие интеллектуальных и двигательных навыков в зависимости от возраста, врожденных и наследственных качеств ребенка. Благодаря этому происходит взаимодействие ребенка с внешней средой [2].

Современный взгляд на включение комплексных многофункциональных методов реабилитации: иппотерапии и психокоррекционных занятий по плаванию в коррекционную работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья, дают возможность начать реабилитацию при первых симптомах заболевания.

Еще Гиппократ иппотерапию выделял, как один из видов терапевтического действия, который осуществляется с помощью лошадей.

А.Р. Малер [4] убежден, что уникальность иппотерапии заключается в гармоничном сочетании телесно-ориентированных и когнитивных приемов воздействия на психику пациента.

Терапевтическим фактором иппотерапии является комплексная активизация и мобилизация организма – физическая и психологическая. При верховой езде требуется концентрация внимания, максимально возможная собранность и потребность запоминать и планировать последовательность действий. Это активизирует психические процессы. Во время занятий верховой ездой работают почти все мышцы человека, и происходит это на рефлекторном уровне.

Терапевтический эффект верховой езды на лошади заключается в том, что в этот момент всаднику за одну минуту передается более ста разноплановых колебательных импульсов: вертикальные импульсы (вниз и вверх), горизонтальные импульсы (из стороны в сторону), импульсы по диагонали (по осям движения) и прочие, более сложные. Все это оказывает массирующее воздействие на все тело и органы, а вследствие более высокой температуры тела лошади, чем тела человека (на 1,5-2 градуса), происходит и разогревающий эффект для тела наездника усиливая кровообращение в организме, улучшая тем самым питание клеток головного мозга ребенка. Как считают ученые, после верховой езды улучшается память, снимается нервное напряжение, возрастает концентрация внимания, привносится покой в душу. Гармоничные уверенные движения задают ритм нашему организму.

Учеными и практиками установлено, что действие психокоррекционных занятий по плаванию восстанавливает правильное положение тела, возможное исправление деформации, улучшает функции сердечно-сосудистой и дыхательных систем, укрепляет мышцы туловища и конечностей; укрепляет мышцы спины и наращивание мышечного корсета; осуществляет коррекцию

плоскостопия; способствует развитию координации движений; возрастанию силовой выносливости мышц; овладению техникой плавания.

По мнению И.И. Мамайчук [5], психокоррекционные занятия или психокоррекция, как вид психологической помощи, деятельность, направлена на исправление особенностей психологического развития с помощью специальных средств психологического воздействия.

И.Ю. Левченко [3] обосновывает уникальность психокоррекционных занятий в воде, подчеркивает их значимость в улучшении физической активности, роста мускулатуры и повышении эффективности ходьбы, особенно у детей с последствиями детского церебрального паралича.

Ряд авторов: Н.Н. Ефименко [1], Б.В. Сермеев, В.Р. Николаева [8] утверждают, что психокоррекционные занятия по плаванию являются, как коррекционным, так и профилактическим средством и оказывают положительное влияние на кардиореспираторную систему (состоящую из сердечно-сосудистой и дыхательной систем), иммунитет, психоэмоциональную сферу.

Следовательно, при абилитации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья с помощью иппотерапии и психокоррекционных занятий по плаванию, возможно, решать проблемы: психического, физического, социально-эмоционально-адаптивного характера.

Цель практического исследования: изучить методы коррекции психомоторного развития у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Объект исследования: психомоторное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья.

Предмет исследования: иппотерапия и психокоррекционные занятия по плаванию как эффективные методы коррекции психомоторного развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Методы исследования: наблюдение, обобщение полученных данных, систематизация.

Результаты и их обсуждение:

- 1) развитие крупной моторики (изменение походки, улучшение мышечного тонуса, координации и равновесия);
- 2) развитие мелкой моторики (улучшение навыков самообслуживания);
- 3) развитие мышления и речи (повышение активности и понятности речи, выразительности мыслей, умения выражать свои мысли и чувства в словесной форме);
- 4) развитие эмоциональной стабильности, снижение лабильности (регулирование эмоциональным состоянием);
- 5) преодоление трудностей общения (улучшение коммуникации с людьми, преодоление страха, неуверенности, повышение легкости контактов с окружающим миром через общение с животными, при взаимодействии с водой).

В исследовании принимала участие группа детей в количестве 9 человек. Из них 4 ребенка с нарушением опорно-двигательной системы и 5 детей с расстройством аутистического спектра. Базой практического исследования были КСК «Велес» и ОАО «Лазурит».

Выводы: методы коррекции психомоторного развития у детей с ограниченными возможностями здоровья – иппотерапия и психокоррекционные занятия по плаванию, заметно улучшают психическое, физическое, социально-эмоционально-адаптивное развитие данной группы ребят.

Для получения стабильной положительной динамики и стойкого результата после иппотерапии и психокоррекционных занятий рекомендуется:

- регулярное посещение занятий (в течение года);
- наблюдение у психолога;
- наблюдение у врача соответственно заболеванию;
- наблюдение у иппотерапевта (каждые 3 месяца);
- проведение психолого-педагогической диагностики каждые полгода на выявление динамики по изменению состояния здоровья (тестирование).

Библиографический список:

1. Ефименко Н.Н. Педагогическая диагностика физического развития и здоровья детей в норме и при патологии. – Томск: Изд-во «Иван Федоров», 2015. – 62 с.
2. Жестакова Е.А. Учет психомоторного развития в физическом воспитании детей грудного возраста // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: образование, педагогические науки. – Челябинск: Изд-во Южно-Уральского государственного университета (национальный исследовательский университет), 2013. – С. 151-154.
3. Левченко И.Ю. Патопсихология: теория и практика. – М.: Академия, 2004. – 232 с.
4. Малер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. – М.: АРКТИ, 2009. – 172 с.
5. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
6. Пузанов Б.П., Селивёрстов В.И. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – М.: Академия, 2008. – 104 с.
7. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2000. – 208 с.
8. Сермеев Б.В., Николаева В.Р. Здоровье смолоду. – Горький: Волго-Вятское книжное издательство, 1979. – 168 с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Тюрина Ирина Анатольевна.

с. Мамонтовое, Каргатский район, Новосибирская область, МКОУ Озёрская СОШ, учитель начальных классов, irinaklass1979@gmail.com.

Аннотация. В статье освещены особенности работы учителя-логопеда в совместной коррекционно-логопедической и развивающей работе всех специалистов образовательного учреждения с детьми дошкольного возраста, имеющими речевые нарушения.

Ключевые слова: учитель-логопед, дети дошкольного возраста, нарушение речи.

FEATURES OF THE WORK OF THE TEACHER LOGOPEDA WITH PRESCHOOL AGAIN WITH DISABILITIES OF SPEECH

Tyurina Irina Anatolyevna.

Mammoth, Kargatsky District, Novosibirsk Region, Ozerskaya Secondary School, primary school teacher, irinaklass1979@gmail.com.

Abstract. The article highlights the peculiarities of the work of a speech therapist teacher in the joint correctional speech therapy and developmental work of all specialists of an educational institution with children of preschool age who have speech disorders.

Key words: speech therapist, preschool children, speech disorder.

Учитывая статистические данные последних лет, самую многочисленную группу – до 60 % от всех детей дошкольного возраста – составляют дети с отклонениями в речевом развитии [4]. В связи с этим, важнейшей задачей, стоящей перед учителем-логопедом, работающим с детьми с речевой патологией, является задача своевременного выявления и устранения недостатков речи в целом, превалирование индивидуально-личностного развития и воспитания детей перед «учебной» направленностью, максимальное использование коррекционно-педагогического потенциала семьи, усиление превентивных (профилактических) организационно-содержательных аспектов логопедической помощи детям.

По мнению И.Н. Садовниковой [3], М.Е. Хватцевым [6], учитель-логопед общеобразовательной школы помогает скорректировать речь с помощью особых упражнений, массажа и прочих методов, улучшающих артикуляцию. Следовательно, учитель-логопед – педагог, специалист, который выявляет речевую патологию, выясняет причины возникновения нарушений речи, определяет план корректирующих мероприятий, направленных на устранение

речевой патологии, учит правильно произносить звуки, слоги, слова, предложения.

Известно, организация коррекционно-педагогического процесса осуществляется в зависимости от структуры и степени выраженности речевого дефекта, в соответствии с возрастными потребностями детей, их функциональными и индивидуальными особенностями. Одной из основных задач ФГОС ДО является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей (в том числе, их эмоционального благополучия). Умение работать с детьми, имеющими нарушения развития, становится все более необходимым для любой образовательной организации. Поэтому основной целью деятельности педагогических работников становится полноценное развитие личности ребенка, сохранение и укрепление его физического, психического и нравственного здоровья [1].

Прежде всего, необходимо отметить, что центральная позиция в коррекционно-образовательном процессе принадлежит учителю-логопеду. Перечислим его семь важнейших направлений (функций) практической профессиональной деятельности: 1. Диагностическая. 2. Профилактическая. 3. Коррекционно-педагогическая. 4. Организационно-методическая. 5. Консультативная. 6. Координирующая. 7. Контрольно-оценивающая.

Перечислим основные задачи, которые реализует учитель-логопед в своей деятельности следующие:

1. Обследование, выявление детей с нарушениями речи.
2. Изучение уровня речевого, познавательного, социально-личностного развития и индивидуальных особенностей детей.
3. Определение основных направлений и содержания работы с каждым ребенком.
4. Систематическое проведение коррекционно-логопедической работы с детьми, учитывая их индивидуальные и подгрупповые программы.
5. Оценивание результативности и оказание помощи детям, определение степени их готовности к школьному обучению.
6. Формирование у педагогического коллектива образовательного учреждения и родителей компетенций информационной готовности к коррекционно-логопедической работе.
7. Координация усилий педагогов и родителей по контролю над качеством проводимой деятельности.

Следовательно, выяснение статуса ребенка, структуры и характера его нарушений, определение наиболее нарушенных либо, наоборот, сохраненных сторон развития является важным аспектом для дальнейшего планирования адаптированной основной образовательной программы, индивидуального образовательного маршрута. Причем, цели, задачи логопедической помощи должны быть органичны общим приоритетным задачам дошкольного этапа образования ребенка с речевым нарушением.

Известно, что коррекция речевого недоразвития проходит в тесной связи с повышением уровня развития высших психических функций. Поэтому логопедическая работа по речевому развитию начинается с совместной работы с

педагогом-психологом. Целью их сотрудничества являются задачи, направленные на содействие личностного развития детей, определение возможных причин нарушения личностного и социального развития, трудностей в освоении образовательных программ; своевременное предупреждение и преодоление нарушений развития; разъяснение специальных психологических знаний среди участников образовательного процесса (родителей, воспитателей). Без этого невозможно наладить полноценную речевую деятельность, реализовать задачи по расширению и обогащению словарного запаса детей, развитию связной речи, осуществить подготовку к обучению грамоте, исправлению грамматических ошибок. Не смотря на закономерные различия их функциональных обязанностей, в задачах деятельности учителя-логопеда и педагога-психолога видна общая логика построения коррекционно-образовательного процесса. При разработке коррекционно-развивающей программы учитель-логопед и педагог-психолог учитывают задачи, разработанные во ФГОС.

В коррекционно-логопедической работе с детьми, страдающими различными речевыми нарушениями, положительную роль играют совместные занятия учителя-логопеда и музыкального руководителя, представляющие собой объединение системы движений, словарного наполнения и музыкального фона. Не зря гласит пословица: «Если говорить вам сложно – музыка всегда поможет!».

Всем известно, что лучшее запоминание происходит при включении трех органов чувств: слуха, зрения и моторных ощущений (движений). Кроме реализации коррекционных целей по преодолению нарушений речевых функций, достигается повышение эффективности в развитии неречевых, что способствует более интенсивной адаптации детей в среде сверстников и в социуме в целом. Во время проведения занятий с помощью синтеза слова, движения, ритма и музыки развивается и совершенствуется речь. Движения помогают осмыслить слово. Ритм помогает связать и отработать слоговую систему слова, дав ребенку понять, что различным ритмам соответствуют и разные типы движений. Слово и музыка организуют и регулируют двигательную сферу детей, что активизирует их познавательную деятельность, эмоциональную сферу, помогает адаптации к условиям внешней среды. Совместные коррекционные занятия, с одной стороны – помогают эффективнее преодолевать трудности нарушенных речевых функций, а с другой – развивают функциональные системы ребенка: дыхание, голосовую систему, артикуляционный аппарат, процессы запоминания и воспроизведения речевого и двигательного материала, произвольное внимание.

Рассмотрим, каковы функции и задачи учителя-логопеда и воспитателя в процессе их взаимосвязанной совместной деятельности. По утверждению А.Н. Корнева [2], необходимо обеспечить взаимодействие, преемственность в работе учителя-логопеда и воспитателя в логопедической группе. Как считает автор, работа воспитателя и работа учителя-логопеда должна быть совместной. Преемственность в их работе предполагает не только совместное планирование, но и обмен информацией, обсуждение достижений детей. Данная информация фиксируется в специальной тетради взаимосвязи. Воспитатель, как и учитель-логопед, должен знать не только особенности речевой патологии детей, но и особенности психических процессов, тесно связанных с речевой деятельностью,

состояние внимания и памяти, пальцевой и артикуляционной моторики, словесно-логического мышления. Воспитатель обеспечивает воспитанникам комфортные условия развития, обучения и воспитания, создает среду психолого-педагогической и речевой поддержки ребенка (закрепляет речевые навыки на индивидуальных занятиях по заданию логопеда, осуществляет контроль над поставленными звуками и грамматически правильной речью, обогащает, уточняет и активизирует отработанную лексику в соответствии с лексическими темами, развивает артикуляционную и пальчиковую моторику внимание, память, мышление в процессе специальных игр и упражнений), проводит необходимую работу по профилактике речевых нарушений, обеспечивает эффективную общую и речевую подготовку к школе, повышает психолого-педагогическую культуру и компетентность родителей, побуждает их к сознательной деятельности по индивидуальному развитию дошкольника в семье. Учитель-логопед в течение года обязан периодически присутствовать на занятиях воспитателя, наблюдать режимные процессы с последующим анализом, с целью выявления динамики речевого развития каждого ребенка.

Следующая преемственность и взаимосвязь в работе учителя-логопеда с инструктором по физической культуре. Данный подход способствует эффективности логопедической помощи и прочному закреплению полученных результатов. Инструктор по физической культуре на своих занятиях решает задачи общего физического развития, укрепления здоровья, развития двигательных умений и навыков, что способствует формированию психомоторных функций. Особое внимание обращает на возможность автоматизации поставленных учителем-логопедом звуков, закрепления лексико-грамматических средств языка путем специально подобранных подвижных игр и упражнений, разработанных с учетом изучаемой лексической темы. Учитель-логопед знакомит инструктора по физической культуре с тематическим планом работы на учебный год, согласно которому совместно составляется комплекс речевого материала для развития движений. В специальной коррекционной работе в процессе физического воспитания решаются задачи словесной регуляции действий и функций активного внимания путем выполнения заданий, движений по образцу, наглядному показу, словесной инструкции, развитие пространственно-временной организации движения. Инструктор по физической культуре проводит занятия способствующие оздоровлению детского организма, постановке диафрагмально-речевого дыхания, совершенствованию координации основных видов движений, мелкой моторики руки, формированию положительных личностных качеств в поведении ребенка: общительности, умения рассчитывать свои силы, воспитание самоконтроля, смелости, решительности, отзывчивости, чувства товарищества.

Свою работу учитель-логопед строит обязательно с родителями. Наиболее часто и активно используемые формы работы учителя-логопеда с родителями – это консультации, беседы, родительские собрания, семинары-практикумы, анкетирование, памятки для родителей, папки-передвижки, информационно-методические стенды (например, «Советы логопеда»). Оценка языковой среды является обязательным компонентом программы посещения семьи.

В настоящее время особой популярностью, как у педагогов, так и у родителей, пользуются нетрадиционные формы общения, среди которых выделяют: информационно-аналитические, досуговые, познавательные. Модель взаимодействия может представлять два блока:

Просветительский блок:

- знакомство с возрастными особенностями нервно-психического развития, этапами становления детской речи;
- ознакомление с результатами диагностики речевого развития детей;
- создание пятиминуток с играми, упражнениями;
- оформление стендов с общими рекомендациями, наглядная информация.

Практический блок:

- демонстрация приёмов работы по коррекции и развитию речи на консультациях;
- проведение тематических семинаров-практикумов, совместных развлечений.

Вся работа позволяет создать положительный эмоциональный настрой родителей на совместную работу, обсудить, что необходимо развивать и воспитывать в ребенке, подчеркнуть его неповторимость и индивидуальность, с которой нужно считаться, позволить увидеть наглядно трудности собственных детей, а также возможные методы и приемы их решения.

Хочется затронуть вопрос о речи взрослых, который продолжает оставаться актуальным. Е.И. Тихеева отмечает: «Прежде чем приступить к ответственному делу развития речи своих воспитанников, следует позаботиться о развитии, упорядочении своей речи» [7]. Обращается внимание на информационную и тональную характеристики, т.е. то, что говорится, и то, как это говорится.

Обозначение указанных проблем позволило Н.А. Одиноквой вслед за многими современными исследователями, учитывая опыт практиков, обосновать, что система работы по предупреждению, либо преодолению речевых нарушений может быть эффективной только при совместной коррекционной работе всех специалистов дошкольного учреждения, только комплексный подход, тесное взаимодействие и сотрудничество дает возможность наметить речевую работу в разных жизненных ситуациях, учитель-логопед является организатором и координатором всей коррекционно-логопедической и развивающей работы. Основу организации такого взаимодействия определяют принципы системности, комплексности, соответствия возрастным и индивидуальным возможностям, адекватности требований и нагрузок, индивидуализации темпа работ [2].

Наиболее часто именно учителя-логопеды в педагогических коллективах являются инициаторами инновационных процессов. Систематическое, четко ориентированное наблюдение за ходом развития речи детей и специальные диагностические процедуры помогают своевременно выделить тех, которым требуется логопедическая помощь, позволить выделить резервные возможности воспитанников, составить дифференцированную программу.

Таким образом, есть много причин, которые влияют на развитие речи ребенка, а задача, сотрудничества педагогов, совершенствование педагогического сотрудничества, помочь ему освоить правильную, красивую, грамотную речь. Деятельность учителя-логопеда должна строиться на создании познавательной активности, положительной мотивации. Необходимо четко представлять себе

последовательность каждого этапа коррекционно-логопедической работы по всем направлениям преодоления возникших трудностей, продумывать достаточное количество игр и упражнений, надежно отрабатывать формируемые навыки, не допуская утомления и снижения интереса, вовлекать в коррекционно-развивающую работу семью, обеспечивая заинтересованность родителей в ее результатах.

Библиографический список:

1. Каралашвили Е.А., Малахова Н.Е., Савчук О.В. Медико-психолого-педагогическая служба в ДОУ. Организация работы. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 128 с.
2. Одинокова Н.А. Значение развития познавательного интереса у детей с ограниченными возможностями здоровья// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S18. – С. 38-45.
3. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. – М.: Владос, 2005. – 140 с.
4. Степанова О.А. Логопедическая работа в дошкольном образовательном учреждении: организация и содержание: учебное пособие. – М.: ФОРУМ, 2015. – 128 с.
5. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (ранний и дошкольный возраст). – М.: Просвещение, 1996. – 80 с.
6. Хватцев М.Е. Логопедия. – М.: Владос, 2009. – 272 с.

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ: СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ И ПОДХОДЫ К МОНИТОРИНГУ И ОЦЕНКЕ ИХ СФОРМИРОВАННОСТИ

Чашина Татьяна Васильевна.

г. Каменск-Уральский, Свердловская область, ГБПОУ СО «Каменск-Уральский педагогический колледж», ГКОУ «Каменск-Уральская школа №1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», методист, chashchina-t@mail.ru.

Аннотация. ФГОС образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) (далее ФГОС ОУО) предъявляет требования к результатам освоения адаптированной основной общеобразовательной программы – личностным, метапредметным и предметным. В основу разработки примерной адаптированной основной общеобразовательной программы (далее – ПАООП) образования обучающихся с умственной отсталостью заложены дифференцированный и деятельностный подходы. Включение в коррекционную работу дифференцированного подхода обеспечивает разнообразие содержания, предоставляя возможность реализовать индивидуальный потенциал развития. В данной статье особое внимание уделено формированию базовых учебных действий, как элементарных и необходимых единиц учебной деятельности, которые обеспечивают овладение содержанием образования. На основе анализа психолого-педагогического опыта и нормативных документов представлены изменения в сложившихся формах организации и содержании учебно-воспитательной работы, а также психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Ключевые слова: обучающиеся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью), базовые учебные действия, мониторинг, оценка.

FORMATION OF BASIC EDUCATIONAL ACTIONS IN TEACHERS WITH MENTAL RETARDATION: CONTENT OF WORK AND APPROACHES TO MONITORING AND EVALUATING THEIR FORMATION

Chashina Tatyana Vasilyevna.

Kamensk-Uralsky, Sverdlovsk Region, Kamensk-Uralsky Pedagogical College, State Educational Institution of Higher Education, Kamensk-Uralskaya School No. 1, which implements adapted basic general educational programs, methodologist, chashchina-t@mail.ru.

Abstract. The GEF of education of students with intellectual disabilities (mental retardation) (hereinafter referred to as FGOS OУO) imposes requirements on the results

of mastering an adapted basic general educational program - personal, metasubject and subject. The basis for the development of an exemplary adapted basic general educational program (hereinafter referred to as PAOOP) for education of students with mental retardation is based on differentiated and activity approaches. The inclusion of a differentiated approach in correctional work provides a variety of content, providing an opportunity to realize individual development potential. In this article, special attention is paid to the formation of basic educational activities, as elementary and necessary units of educational activities that provide mastery of the content of education. Based on the analysis of psychological and pedagogical experience and regulatory documents, the changes in the existing forms of organization and content of educational work, as well as psychological and pedagogical support of students, are presented.

Key words: students with intellectual disabilities (mental retardation), basic learning activities, monitoring, evaluation.

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью реализации образовательной организацией примерной адаптированной основной общеобразовательной программы, разделом которой является программа формирования базовых учебных действий (далее – БУД).

Согласно ФГОС ОУО, формирование у обучающихся БУД должно осуществляться в разных видах учебной и внеурочной деятельности, а также в коррекционной работе. Системный подход к решению данного вопроса предполагает выстраивание в образовательной организации системы работы по формированию БУД, разработку обоснованных принципов, алгоритмов, единых критериев и показателей формирования БУД, подходов к организации мониторинга.

Одной из целевых установок Программы формирования базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью является обеспечение связи базовых учебных действий с содержанием учебных предметов. Согласно теории Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева процессы обучения и воспитания не сами по себе развивают человека, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы. Именно собственное действие ребёнка может стать основой формирования его способностей [2]. Следовательно, образовательная задача состоит в организации необходимых условий, провоцирующих познавательное действие школьников.

Методологической и теоретической основой формирования учебных действий является системно-деятельностный подход, разработчиками которого являлись Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Б.Д. Эльконин, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов. При разработке и реализации рабочих программ учебных предметов, важно учитывать, что направления формирования разных видов БУД определяются, исходя из специфики образовательных областей, коррекционной работы и внеучебной деятельности.

В ходе разработки рабочих программ учебных предметов, важно использовать определенный алгоритм включения БУД в их содержание: первоначально сделать анализ содержания разделов и тем программ для формирования определенных видов БУД; разработать рабочую программу учебного предмета на основе примерной, указав в пояснительной записке, а также

в разделах программы формируемые БУД; выбрать методы и средства формирования БУД для каждого раздела программы; разработать систему заданий для формирования БУД в рамках учебного предмета; разработать (подобрать) диагностический материал (по необходимости адаптировать модифицировать условия, стимульный материал, время) для оценки сформированности БУД.

На начальных этапах обучения особое внимание важно уделять формированию базовых регулятивных учебных действий. К таким действиям относятся умения адекватно соблюдать ритуалы школьного поведения (поднимать руку, вставать и выходить из-за парты и т. д.), а также принимать цели, произвольно включаться в деятельность и следовать предложенному плану [2]. У многих обучающихся с умственной отсталостью отмечается низкий уровень сформированности произвольной регуляции, недостаточное осознание требований ситуации школьного обучения. По алгоритмам обучающихся 1-4 классов ежедневно следует приучать готовить к уроку свое рабочее место, ориентироваться в тетради и учебнике, правильно выбирать способы выполнения задания, планировать свои действия. Для формирования навыков школьного поведения на первых этапах обучения можно использовать поведенческие методы. Применение этих методов позволяет за счет различных внешних стимуляций (в рамках модификации жетонного метода) создать условия для формирования у обучающихся норм школьного поведения. Для формирования такого регулятивного базового учебного умения, как действовать по плану, можно обучать детей сначала составлению плана уже выполненной работы. Этот прием позволяет обучающимся осознать, что задание следует всегда выполнять в определенной последовательности, и в то же время это является основой для перехода к последующему этапу обучения – составлению плана предстоящей работы. На основе освоения умения составлять план выполненной работы, необходимо формировать умение работать по предложенному педагогом плану (сначала к знакомым, а затем к новым заданиям), с объяснениями и демонстрацией рисунков, наглядно представляющих последовательность совершаемых действий.

В качестве основных принципов формирования базовых учебных действий и обеспечения их связи с содержанием учебных предметов в учебной деятельности важно использовать:

- 1) помощь и направляющее воздействие учителя, подготовку обучающихся к предстоящим действиям;
- 2) систематическую тренировку в выполнении умственных действий, их постепенное превращение в приемы деятельности;
- 3) включение в учебный процесс упражнений в применении усвоенных знаний.

Проектирование уроков предусматривает создание условий для постепенного перехода обучающихся к саморегуляции деятельности, в том числе за счет развернутой алгоритмизации обучения, повторения общих алгоритмов действий в ориентировке, исполнении, контроле и оценивании в каждом учебном задании. Следует отметить, что необходимым инструментом, позволяющим структурировать урок по выбранным параметрам (этапы урока, его результаты,

задачи, содержание учебного материала, методы и приемы организации учебной деятельности и т.д.), безусловно, является технологическая карта.

Для диагностики и формирования базовых регулятивных учебных действий можно использовать следующие виды заданий и приемов: «Преднамеренные ошибки», «Ищу ошибки», «Поиск информации в предложенных источниках», задания на аналогии (дается ряд предметов и предлагается найти сходство между ними и ответить на вопрос), обсуждение готового плана решения учебной задачи, работа с деформированным планом решения учебной задачи, использование плана с недостающими или избыточными пунктами, составление своего плана решения учебной задачи.

Волевая сфера у ребенка с интеллектуальной недостаточностью характеризуется несамостоятельностью, безынициативностью, неумением руководить своими действиями, неумением преодолевать малейшие препятствия, противостоять любым искушениям или воздействиям. Развитие регулятивных действий связано с формированием произвольности поведения. Произвольность выступает, как умение ребенка строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами и осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие средства. Правильно подобранные упражнения обеспечивают возможность управления деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий и оценки успешности усвоения материала и способствуют эффективному формированию регулятивных БУД у детей с нарушением интеллекта на любом уроке и любом этапе обучения. Внимание детей с умственной отсталостью трудно привлечь, оно малоустойчиво, дети легко отвлекаются. Им свойственна крайняя слабость активного внимания, необходимого для достижения заранее поставленной цели. Восприятие поверхностное, глобальное, дети данной категории не воспринимают предметы в целом, не применяют анализа воспринимаемого материала, его сравнения. Мышление характеризуется беспорядочностью, бессистемностью имеющихся представлений и понятий, отсутствием или слабостью смысловых связей, трудностями их установления, инертностью, узкой конкретностью, затрудненностью обобщений. Понятийные обобщения образуются с большим трудом, часто заменяются ситуационными самыми элементарными обобщениями или отказом от всякого обобщения. С особой яркостью недостатки мышления умственно отсталых детей проявляются при выполнении познавательных учебных действий.

Н.В. Осипова рекомендует и считает, что для формирования познавательных БУД целесообразны следующие виды заданий: «Сравни», «Найди отличия (можно задать их количество)», «На что похоже?», «Поиск лишнего», «Лабиринты»; работа с разного вида таблицами; работа со словарями [3].

Учитывая все вышесказанное важно отметить, что структура каждого урока и занятия должна предусматривать следующие этапы [1]:

1 *Мотивационный (этап активизации внимания, эмоциональной заинтересованности и подготовки к предстоящей деятельности)*, целью которого является создание благоприятной атмосферы, положительного настроения

детей на взаимодействие и установление положительной мотивации общения, формирование интереса к предстоящей деятельности.

2 *Подготовительный (этап актуализации знаний и опыта)*, включающий пальчиковую, речевую и дыхательную гимнастику с целью повышения общей психической активности и снятия психоэмоционального напряжения. Важной составляющей данного этапа является сопровождение всех упражнений внешней речью на уровне комментирования.

3 *Основной (этапы «открытия» новых знаний и способов действий и первичного закрепления)*. На данных этапах происходит развитие основных логических операций с использованием разнообразных вербальных и невербальных методов и приемов с опорой на учебный и неучебный материал. В едином алгоритме учителем организуется работа обучающихся с учебным материалом с четким определением операций: нахождение в учебнике ответа на заданный учителем вопрос; совместное с учителем составление простого плана по прочитанному рассказу. Учителем используются разные виды помощи учащимся:

1) помощь в составлении плана задания;

2) дополнительное инструктирование в ходе учебной деятельности – алгоритмизация проверки заданий;

3) учебной, познавательной и речевой деятельности посредством предоставления иллюстративного и демонстрационного материала (индивидуального и общего пользования) и образцов речевых высказываний;

4) стимулирование поощрением и порицанием, создание ситуаций успеха; контроль за учебной деятельностью: пооперационный контроль, более частый опрос.

Для детей с выраженными трудностями планирования действий учитель, предъявляя задание, разделяет его на части и отдельно контролирует их выполнение, внося необходимые коррективы. На выполнение учебных заданий детям с повышенной истощаемостью и инертностью внимания учитель дает больше времени, чем другим обучающимся.

4 *Завершающий (этапы рефлексии и подведения итогов работы)*. Происходит оценка и самоанализ детьми результатов собственной деятельности, своих успехов и неудач. Заключительная положительная оценка педагогом. Необходимым условием полноценного формирования базовых учебных действий является организация совместной деятельности детей. В едином алгоритме реализуются рефлексивные моменты, предусмотренные на каждом уроке: подведение совместно с детьми итогов работы, оценка настроения, постановка целей будущей работы, планирование хода выполнения задания и пр. С учетом работоспособности детей дозируется учебная нагрузка, для повышения психофизической активности детей используются различные двигательные упражнения и физкультминутки.

Для формирования личностных БУД можно использовать следующие виды заданий: участие в проектах, исследованиях, мысленное воспроизведение картины, ситуации, придумывание загадок; подведение итогов урока; самооценка события, происшествя; приемы обучения выказыванию своё отношение к героям, выражения своих эмоций, обучения оценке поступков в соответствии с

определённой ситуацией. Для формирования коммуникативных базовых учебных действий можно предложить следующие виды заданий: «Составь задание партнеру», «Представь себя в роли учителя и составь задание для класса», «Составь рассказ от имени героя», «Составь отзыв на работу товарища», групповая работа по составлению кроссворда; «Отгадай по описанию», «Опиши устно», «Объясни».

Для исследования описанных ранее умений используется методика «Выкладывание узора из кубиков»; для оценки сформированности познавательных действий – методика «Исключение четвертого лишнего предмета» и задание на сравнение, автора У.В. Ульенковой, на изучение структуры логического мышления как мыслительной деятельности - методики «Четвертый лишний», «Сравнение понятий», «Проба Хэда», проба «Слепые часы». Для решения коррекционных задач можно использовать приемы комплексной методики психомоторной коррекции, разработанной А.В. Семенович и ее сотрудниками, а также приемы психокоррекции.

В зависимости от выявленных в ходе диагностики особенностей сформированности БУД содержание заданий носит дифференцированный характер. Наиболее точным измерительным инструментом для отслеживания и оценки процесса развития БУД является мониторинг. Мониторинг формирования БУД строится на основе деятельностного подхода к обучению и реализует коррекционно-развивающие принципы обучения школьников с умственной отсталостью. Результаты педагогического мониторинга являются основанием определения индивидуальной динамики качества развития обучающегося, составления прогноза деятельности учителя, осуществления необходимой коррекции, информирования родителей о состоянии и проблемах их ребенка.

Начинается данная деятельность с первых дней обучения в школе. Для определения индивидуальной динамики необходимы данные стартовых возможностей обучающихся, поступивших в школу. Поэтому в начале сентября проводится первичная диагностика совместно с педагогом-психологом школы. Результаты диагностики позволят поставить педагогические задачи на адаптационный период. Важнейшим показателем сформированности БУД и психического развития учащихся в целом является их обучаемость, т. е. то, как они поддаются обучению. Критерием обучаемости является объем и характер помощи, необходимых учащемуся для усвоения знаний или способов действий. Этот критерий указывает как на уровень ориентировки в задании, так и сформированность самоконтроля.

С учетом особенностей психического состояния, структуры дефекта детей с умственной отсталостью значимыми являются также показатели динамики психических процессов. Показатель темпа деятельности позволяет выяснить, с какой скоростью протекает у учащихся учебная деятельность. Перечисленные показатели отражают наиболее существенные стороны учебной деятельности, которые необходимо учитывать при организации обучения детей с умственной отсталостью. При этом они также указывают на те объекты коррекционной работы, которые должны быть в центре внимания всех специалистов, участвующих в образовательном процессе. Поведение и деятельность учащихся

оцениваются по системе показателей, характеризующих уровень сформированности видов БУД. Балльная система оценки позволяет объективно оценить промежуточные и итоговые достижения каждого обучающегося в овладении конкретными учебными действиями, получить общую картину сформированности БУД, и на этой основе осуществить корректировку процесса их формирования на протяжении всего времени обучения.

Библиографический список:

1. Демидова М.Ю. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе: Система заданий. В 2 ч. Ч. 1 / М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др. – М.: Просвещение, 2009. – 147 с.
2. Методические рекомендации по совершенствованию деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи в части комплексного сопровождения детей-инвалидов, обучающихся в муниципальных общеобразовательных школах: методические рекомендации. – М.: Министерство образования и науки Российской Федерации; ООО «Институт социальных технологий», 2017. – 80 с.
3. Осипова Н.В., Брюханова С.В. Показатели сформированности универсальных учебных действий обучающихся // Управление начальной школой. – 2010. – № 10. – С. 62-69.
4. Оценивание в начальной школе: [Электронный ресурс]. – URL:http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/learning_and_teaching/1041163/ (дата обращения 01.05.19).
5. Развитие школы [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.aiaa.org.uk/pdf/finalbooklet.PDF> (дата обращения 01.05.19).

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Черненко Марина Александровна.

г. Когалым, ХМАО-Югра, МАДОУ «Колокольчик», старший воспитатель,
m.chernenko76@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматривается сложный и многогранный процесс детского экспериментирования, включающий живое наблюдение, а также опыты, проводимые самим ребенком, благодаря которым он имеет возможность овладеть моделью исследовательской деятельности. Сделан упор на роль раннего возраста, как периода зарождения исследовательской деятельности, проводя простую манипуляцию с предметами и наблюдая, он познает окружающий мир, развивает интеллект. Описан опыт данного процесса в ДОУ.

Ключевые слова: экспериментальная деятельность, дети дошкольного возраста.

ORGANIZATION OF EXPERIMENTAL ACTIVITY IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Chernenko Marina Aleksandrovna.

Kogalym, Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug-Yugra, kindergarten
“Kolokolchik”, senior tutor, m.chernenko76@mail.ru.

Abstract. The article discusses the complex and multifaceted process of children's experimentation, including live observation, as well as experiments conducted by the child himself, through which he has the opportunity to master the model of research activities. Emphasis is placed on the role of early age, as the period of inception of research activities, conducting simple manipulation of objects and observing, he knows the world around him, develops his intellect. The experience of this process in preschool is described.

Key words: experimental activity, children of preschool age.

Совершенствование образовательного процесса сегодня идет в направлении увеличения активных методов обучения, повышающих личное участие каждого ребенка, его интерес к познанию и освоению нового. Как считают А.И. Иванова [1], О.В. Киреева [3], Н.А. Одинокова [3], А.Н. Поддьяков [5], А.И. Савенков [6] и другие, первоосновы такой личности необходимо заложить уже в дошкольном детстве. Авторы отмечают, что именно в дошкольном возрасте создаются важные предпосылки для целенаправленного развития исследовательской активности детей: развиваются возможности мыслительной деятельности, идет становление познавательных интересов, развивается продуктивная и творческая деятельность, расширяется взаимодействие с

окружающим миром. Все это создает реальную основу для развития достаточно сложных исследовательских умений дошкольника и совершенствования его исследовательской активности.

Среди возможных средств развития исследовательской активности исключительного внимания заслуживает детское экспериментирование, которое считают особым видом педагогической работы, охватывающей все стороны деятельности. По мнению А.Н. Поддьякова: «Детское экспериментирование – сложный многогранный процесс, включающий в себя и живое наблюдение, и опыты проводимые ребенком. В ходе его дошкольник постепенно овладевает моделью исследовательской деятельности – от постановки проблемы к выдвижению гипотезы и проверке ее опытным путем» [4].

Специфической деятельностью, регулируемой сознанием и активностью самой личности, И.А. Зимняя и Е.А. Шашенкова характеризуют исследовательскую деятельность, в основе которой лежит достижение цели, удовлетворение познавательных и интеллектуальных потребностей [2].

А.И. Савенков подчеркивает, что исследовательская деятельность, это деятельность творческая. Экспериментирование и исследовательскую практику ребенка-дошкольника автор рассматривает, не только как один из многочисленных методов обучения детей, а как основной путь познавательного развития, ознакомления с окружающим миром, вхождения в социум [6].

О.В. Киреева утверждает: «Развиваясь как деятельность, направленная на познание и преобразование объектов окружающей действительности, детское экспериментирование способствует расширению кругозора, обогащению опыта самостоятельной деятельности, саморазвитию ребенка» [3].

Следовательно, детское экспериментирование – это, прежде всего, активная и преобразующая деятельность детей. В условиях современного дошкольного учреждения данный вид деятельности становится одним из актуальных условий оптимизации педагогической и коррекционной работы, направленной на преодоление и коррекцию нарушений развития, а также формирование творческой инициативности и самостоятельности детей в процессе экспериментирования.

Исследователи выделяют главную характерную особенность познавательной деятельности детей: познание объекта идет только в процессе непосредственной практической работы с ним. Усвоение информации, формирование представлений осуществляется более прочно и надолго тогда, когда ребенок делает все самостоятельно. Только в этом случае выполняемые ребенком практические действия будут нести познавательную и ориентировочно-исследовательскую функции, создавать условия, благодаря которым раскрывается и осваивается содержание конкретного исследуемого объекта.

Одним из наиболее ярких и ранних проявлений активности ребенка является его бескорыстное стремление к познанию окружающего мира. Дошкольники представляют собой прирожденных исследователей. Они очень активные и любознательные. У них всегда множество вопросов, на которые моментально хотят получить ответ. А.Н. Поддьяковым отмечена прирожденная и «крайне драгоценная» характеристика нервно-психической организации детей –

безотчетное стремление к пониманию окружающей жизни. Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева также подтверждают, что экспериментирование является наиболее эффективным методом познания закономерностей и явлений окружающего мира. Что может быть интереснее для детей, чем опыты и эксперименты, познавая и открывая новое и еще неизвестное для себя: изучая незнакомые предметы, экспериментируя с различными материалами и веществами: водой, песком, глиной, снегом, красками. Это лишний раз подтверждает их любознательность и непрерывное стремление к познанию нового, неизвестного, желание находить решение при возникновении проблемной ситуации.

Это послужило основой разработки и реализации в ДОУ Программы по развитию познавательной активности детей дошкольного возраста через детское экспериментирование «Юные Эйнштейны». Содержание данной программы служит дополнением к основной общеобразовательной программе воспитания и развития дошкольников.

Чтобы дети самостоятельно могли найти ответы на все свои вопросы, была начата в ДОУ исследовательская деятельность по неживой природе: «Юные исследователи».

Цель практической деятельности – развитие познавательных интересов, потребности и мотивации к самостоятельной поисковой деятельности на базе обогащенного и сформированного эмоционально-чувственного опыта.

Были выстроены следующие задачи:

1. Расширить представление детей об окружающем мире через знакомство с элементарными знаниями из различных областей наук.

2. Сформировать умение добывать знания, искать пути решения проблемных ситуаций.

3. Развить внимание, память, мышление, воображение, речь, умение делать выводы и устанавливать причинно-следственные связи и отношения через развитие мыслительных способностей.

4. Использовать возможность социума города, ДОУ для создания единой воспитательной системы.

5. Обогащать развивающую предметно-пространственную среду ДОУ.

6. Привлекать родителей к активному сотрудничеству.

Практическую значимость в реализации данной деятельности мы видим в организационной инновации – моделировании социального партнерства ДОУ с центром научно-исследовательских и производственных работ. Считаем, что социальное партнерство будет способствовать развитию и популяризации познавательно-исследовательской деятельности дошкольников, явится условием формирования интеллектуальных способностей и познавательной активности ребят.

Организация работы по экспериментальной деятельности предусматривает включение дошкольников в осмысленную продуктивную деятельность, в процессе которой будет осуществляться освоение исследовательских умений наблюдать, самостоятельно обнаруживать новые свойства предметов, замечать их сходство и различие, даже незначительные детали. Педагог, стремясь видеть

воспитанников общительными, любознательными, творческими, самостоятельными личностями, ставит задачи на развитие исследовательских умений, исследовательского поиска, использует метод вопросов, направленных на анализ содержания текста, рисунков, макетов, предметов действительности, заданий, показывает способы ориентирования в окружающей обстановке, пути и решения появляющихся проблемных ситуаций, предоставляет возможность приобретать знания самостоятельно, практикует метод контролируемого и организованного детского экспериментирования.

В основе содержания работы по экспериментальной деятельности лежит личностно-ориентированное обучение, которое строится на основе вариативности и дифференцированного подхода. Дети не просто усваивают знания, сообщаемые педагогом, они активные участники данного процесса, внося в его содержание собственный опыт, который, взаимодействуя с вновь усваиваемыми знаниями, обуславливает порождение новых неожиданных знаний, выступающих в виде догадок, предположений. Ребенок получает возможность успешно удовлетворить присущую ему любознательность (зачем? как? почему? что будет, если?), почувствовать себя в качестве ученого и первооткрывателя.

Для эффективного и успешного воспитательно-образовательного процесса по указанному направлению, в группах ДОУ выполнено преобразование предметно-развивающей среды и сформированы центры экспериментально-поисковой работы, рекомендованные ФГОС ДО. Необходимо отметить, что экспериментирование проходит через все области деятельности детей: прием пищи, занятия, непосредственную образовательную деятельность, прогулку, игру, сон, оказывая стимулирующее воздействие к выполнению поиска новых действий, оказывая содействие развитию гибкости мышления. Прослеживаются связи с другими образовательными областями (музыкой, развитием речи, ознакомлением с окружающим, ознакомлением с художественной литературой).

Непосредственная практическая деятельность осуществляется во второй половине дня, один раз на протяжении недели по 20 минут, т. е. всего планируется 36 часов на учебный год. Работу стараемся строить с опорой на принципы поддержки детской инициативы, индивидуальности, эмоциональной отзывчивости и активности каждого ребенка на конкретное предложенное задание. Данная работа обеспечивает развитие двух видов детской активности – собственной детской активности, которая полностью определяется им самим, и активности, стимулируемой со стороны педагога. В ходе свободного экспериментирования ребенок получает новую, иногда совершенно неожиданную для него информацию, самостоятельно устанавливает практические связи между собственными действиями и явлениями окружающего мира, делает определенного рода открытия.

Начиная с раннего возраста, у детей начинаем формировать умения и навыки грамотного, безопасного поведения в природе, в быту, в повседневной жизни. Для этого педагоги обращают внимание ребят на то, что даже самые привычные объекты, такие как: вода, солнце, воздух, песок, могут заключать в себе довольно много загадочного, интересного и неизвестного. Предлагая и показывая ребенку различные способы исследовательских действий: посмотреть,

потрогать, погладить, попробовать на вкус, понюхать, подержать и т.д., по необходимости используя инструментальное осязание. Первоначальные действия гибкие, подвижные и носят пробующий характер. Педагог оказывает помощь в освоении предметов и материалов, их свойств и качеств. При первичном ознакомлении, обязательно произносится название, характерные признаки, выполняется расширение и пополнение словаря, стимулирование развития активной речи. Чтобы поддержать интерес у детей на протяжении всего хода эксперимента, опыты предлагаются от имени сказочных персонажей, литературных героев. На первом этапе игровые персонажи в процессе совместной деятельности под руководством педагогов моделируют проблемные ситуации. Впоследствии дети учатся самостоятельно ставить цель, выдвигать гипотезы, продумывать способы ее проверки, осуществлять практические действия, делать выводы.

А.И. Савенков [6] рекомендует рабочую тетрадь, в которой представлены разработанные необычные задания, направленные на развитие исследовательских возможностей ребенка и в целом его потенциала. Специфика заданий предусматривает также развитие следующих умений и навыков: видеть проблемы; задавать вопросы; выдвигать гипотезы; формулировать понятия; классифицировать; целенаправленно наблюдать; осуществлять исследовательские действия; делать выводы и умозаключения; структурировать материал; доказывать и защищать свои идеи, грамотно выражать свои мысли.

Следовательно, главная роль педагога заключается не в том, чтобы дать детям конкретный образец, как правильно необходимо действовать, а в том, чтобы стимулировать их интерес, пробудить желание к самостоятельному исследованию, поддержать детскую природную активность и любознательность. В этом случае заинтересованность и ярко выраженный познавательный интерес выступают как наиболее важные показатели их успешного психологического развития [4].

Воспитатели ДООУ заметили, что усвоение материала происходит более длительное и прочное. Вне сомнения, положительный эффект сказывается, когда дети проявляют самостоятельность, активно стремятся к получению новых впечатлений, наблюдают за окружающим, с искренним интересом включаются в игры с разными веществами, изобретают новые действия и стремятся поделиться ими со сверстниками и педагогами.

Библиографический список:

1. Иванова А.И. Естественнонаучные наблюдения и эксперименты в детском саду. – М.: Просвещение, 2005. – 35 с.
2. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. – Ижевск; М.: Изд-во Удмуртского университета, 2001. – 103 с.
3. Киреева О.В. Развитие исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2009. – 16 с.

4. Одинокова Н.А. Значение развития познавательного интереса у детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S18. – С. 38-45.
5. Поддяков А.Н. Обучение дошкольников экспериментированию // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 29-34.
6. Савенков А.И. Детское исследование как метод обучения старших дошкольников. Лекции 5-8. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2007. – 92 с.

РЕЗЕРВЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Чирцова Мария Игоревна.

Бердск, Новосибирская область, МБОУ СОШ № 12, учитель-логопед, m-kozhanova@mail.ru.

Аннотация. В представленной статье автор делится опытом использования в педагогической деятельности приёмов обучения чтению детей с ограниченными возможностями здоровья. По мнению автора, данные приёмы являются наиболее эффективными, так как увеличивают скорость чтения, способствуют сокращению количества ошибок при чтении, прививают интерес к чтению, развивают чувство любви к книгам, учат ребенка понимать самостоятельно прочитанный текст. Данную статью можно рекомендовать для прочтения в педагогическом сообществе учителям начальной школы, педагогам-логопедам, психологам. Статья не раскрывает в полном объеме технологию обучения детей осмысленному скорочтению, но опыт, которым поделился автор, дает толчок к изучению технологии полностью, обратившись к трудам педагогов В.Н. Зайцева, А.Н. Корнева, С.Н. Костроминой, Л.Г. Нагаевой, И.В. Прониной, И.Т. Федоренко.

Ключевые слова: обучение чтению, ограниченные возможности здоровья.

RESERVES OF TRAINING FOR READING CHILDREN WITH RESTRICTED HEALTH OPPORTUNITIES

Chirtsova Maria Igorevna.

Berdsck, Novosibirsk region, School № 12, teacher-speech therapist, m-kozhanova@mail.ru

Abstract. In the present article, the author shares the experience of using teaching methods for reading children with disabilities in teaching activities. According to the author, these techniques are the most effective, as they increase the speed of reading, help reduce the number of errors in reading, instill an interest in reading, develop a feeling of love for books, teach the child to understand the self-read text. This article can be recommended for reading in the pedagogical community to elementary school teachers, speech therapists and psychologists. The article does not fully disclose the technology of teaching children to sensible speed reading, but the experience shared by the author gives impetus to the study of technology in full, referring to the works of teachers V.N. Zaytsev, A.N. Kornev, S.N. Kostromina, L.G. Nagayeva, I.V. Pronina, I.T. Fedorenko.

Key words: teaching reading, limited health.

У детей с ограниченными возможностями здоровья часто возникают проблемы с чтением в начальной школе. Педагоги и родители жалуются на то,

что ребёнок плохо читает, скорость чтения низкая, ребёнок быстро устаёт, не понимает прочитанное. Ученику требуется прочитать задание несколько раз, чтобы понять его, а так как темп чтения медленный, то выполнение упражнения занимает достаточно много времени, нередко дети не успевают выполнить и половины задания. Выполнение домашней работы по таким предметам как литературное чтение, окружающий мир занимает много времени, тем самым излишняя учебная нагрузка отрицательно сказывается на мотивации к обучению и на здоровье ребёнка в целом. Необходимо отметить, что скорость чтения – одно из важных условий успешности обучения детей.

В настоящее время техника чтения не оценивается, но есть нормативы, которыми дети овладевают на разных этапах обучения. Детям с ОВЗ довольно сложно приблизиться к нормативам, часто наблюдается заметное отставание. Между тем, по мнению В.Н. Зайцева, оптимальное чтение – это чтение в темпе разговорной речи. Как показывают исследования, это темп от 120 до 150 слов в минуту. Именно в этом темпе достигается лучшее понимание текста учениками [1, с. 4].

Л. С. Выготский подчеркивает: «Обычно думают, что понимание выше при медленном чтении; однако в действительности при быстром чтении понимание оказывается лучше, ибо различные процессы совершаются с различной скоростью и скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения» [3, с. 5]. Следовательно, необходимо помочь, чтобы каждый ребенок начальных классов смог освоить технику чтения и приблизиться к допустимой норме темпа.

Как показывает практика, у детей с ОВЗ темп чтения значительно замедлен. Причины низкой техники чтения у данной категории учащихся И.Г. Пальченко видит в следующем: малый объем кратковременной и оперативной памяти, низкая устойчивость внимания, недостаточно развитое поле чтения, неразвитость периферийного зрения и умения антиципации [4, с. 176].

Часто родители и учителя для того, чтобы увеличить темп чтения заставляют ребёнка больше читать, и нередко можно увидеть, что у детей наоборот снижается или совсем пропадает желание читать, а литературное чтение превращается в самый нелюбимый предмет.

И.Т. Федоренко указывает на факторы, положительно влияющие на выработку техники чтения и, наоборот, тормозящие ее. Автор считает, что интерес к чтению, внимательность, антиципирование увеличивает технику чтения. В тоже время, трудные слова, регрессии (возвраты), слабая артикуляция, плохо поставленное дыхание – снижают [2].

Чтобы поддержать интерес у детей к чтению и значительно увеличить темп, необходимо использовать разнообразные игры и упражнения. Упражнения по увеличению темпа чтения должны быть небольшими по объёму и проводиться систематично. По словам В.Н. Зайцева: «Важна не длительность, а частота тренировочных упражнений» [1, с. 14]. Также упражнения следует использовать тогда, когда у ребёнка уже хорошо сложился навык медленного чтения.

И.Т. Федоренко, В.Н. Зайцев, Г.Г. Мисаренко акцентируют внимание на необходимости развития артикуляционного аппарата учащихся, предлагая использовать артикуляционные упражнения, работу со скороговорками,

различные игровые упражнения, основанные на чтении вслух. С целью совершенствования произношения считают авторы необходимо проводить работу над дикцией и постановкой дыхания [4, с. 176]. Данные упражнения используются не только во время урока, но и на занятиях с дефектологом и логопедом.

Для учителей начальных классов подойдёт упражнение «Ежеурочные пятиминутки» чтения, с которых рекомендуется начинать каждый урок в начальной школе. Сначала, до использования пятиминутного чтения, следует использовать таблицы слогов различной сложности, рекомендуемые А.Н. Корневым [2, с. 235] для автоматизации навыка слогослияния. Затем, когда навык сложился, для чтения используются небольшие тексты. С этого момента дети работают в режиме «жужжащего» чтения [1, с. 15]. Для детей, которые испытывают трудности в понимании смысла прочитанного, используются небольшие по объёму тексты, обязательно сопровождаемые картинным материалом. После пяти минут жужжащего чтения идёт обычный урок. Для детей с ОВЗ целесообразно использовать песочные часы для данного упражнения. Дети будут видеть, через какой промежуток времени необходимо остановиться. Это важно для учащихся, испытывающих трудности с переключением внимания и в переходе от одной деятельности к другой.

Проверенной и эффективной является методика «Зрительные диктанты» из системы И.Т. Федоренко. Одно из важных правил методики – зрительные диктанты должны писаться ежедневно, иначе эффективность упражнений заметно снижается. Методика состоит из 18 наборов предложений. В каждом наборе имеется шесть предложений. Особенность этих предложений такова: если первое предложение содержит всего два слова «Таёт снег» – 8 букв, то последнее предложение восемнадцатого набора состоит уже из 46 букв. Нарастивание длины предложений происходит постепенно, по одной-две буквы. Время работы со всеми 18 наборами составляет примерно два месяца. Однако практика показывает, что детям с ОВЗ требуется значительно больше времени, чем указано в методике. На освоение всех наборов в среднем требуется 4-5 месяцев, в зависимости от характера и тяжести нарушений у детей. Таким образом, оперативная память развивается настолько, что ребенок может уже запомнить предложение, состоящее из 46 букв, то есть из восьми-девяти слов. Теперь он легко улавливает смысл предложения, читать ему становится интересно, а поэтому и процесс обучения чтению идет гораздо быстрее [1, с. 18].

Значительно снижает скорость чтения регрессии или повторы. Устранить помогают следующие упражнения:

Упражнение «Волна», которое адаптировано для учащихся с ОВЗ, на основе упражнения «Чтение строчек с прикрытой нижней половиной» И.В. Прониной. Чистый лист бумаги или лист, на котором нарисована морская волна, накладывается на строчку так, чтобы верхние или нижние части букв были хорошо видны. После прочтения первой строчки лист (волна) сдвигается вниз так, чтобы была прикрыта нижняя часть второй строчки, потом третьей и т. д. Начинать можно с прикрытия лишь нижней четверти строчки, постепенно увеличивая прикрытия до половины и даже больше. Ребёнку говорится о том, что

волна смысла половинки букв, нужно восстановить текст. Сначала можно использовать тексты знакомые, затем – незнакомые [4, с. 177].

Упражнение «Чтение с «окошечком» по методике А.Н. Корнева. С правого края прямоугольника вырезается небольшое отверстие, по высоте равное ширине строки, а по длине соответствующее слогу примерно в 3-4 буквы. Листок накладывается на строку и передвигается. Для того чтобы поддержать интерес к чтению на прямоугольнике можно нарисовать крокодила, который как будто бы съедает слова, а ребёнку нужно успеть их прочитать [2, с. 241].

Для формирования антиципации или смысловой догадки используется упражнение «Решётка». Из листа бумаги вырезается решётка с вертикальными столбцами шириной 0,5 и отверстиями шириной 2 см. Решётка накладывается на текст, скрывая части слов. Ребёнок будет читать текст, догадываясь по видимой части слов [3, с. 61].

Ещё одной причиной низкой техники чтения является малое поле зрения. Занятия с таблицами профессора Шульте расширяют поле зрения и способствуют развитию памяти, концентрации и скорости мышления. Необходимо сделать таблицу размером 15 на 15 см, в ячейках которой располагаются числа от 1 до 24. Квадрат в середине закрашивается ярким цветом. Затем ребёнок концентрирует взгляд на центре таблицы, ему необходимо отыскать все числа от 1 до 24 не отрывая взгляд от центра таблицы. Вместо цифр могут быть буквы [3, с. 68].

Также эффективными и интересными упражнениями для детей являются упражнения:

«Собери слово». Слово располагается на листе или доске вертикально или по диагонали. Задача детей прочитать слова [4, с. 178].

«Вращающиеся буквы». Детям нужно прочитать слова, предложения или текст, в которых буквы вращаются вокруг своей оси. Данное упражнение довольно эффективно и занимательно тем, что ломает стереотип чтения, чем вызывает интерес своей необычностью. Ведь сначала прочитать вращающиеся буквы довольно сложно, но, когда ребёнок сумеет прочитать свои первые 2-3 слова, это задание уже не вызывает труда. Упражнение используется в электронном формате. Вращение буквам задается с помощью функции «Анимация», или можно воспользоваться ресурсом сайта [1].

«Финиш». Учащиеся должны, как можно быстрее, молча прочитать текст до определенного слова или словосочетания, заранее указанного учителем [2].

«Фотоглаз». Ребятам необходимо найти заданное слово в ряду других слов. Упражнение развивает фиксационное поле [2].

«Буксир». Выполнение данного упражнения предполагает чередование чтения в комфортном режиме с чтением на максимально доступной для учащегося скорости [2]. Скорость чтения задаёт учитель, учитывая темп чтения учащихся.

Обязательно следует использовать упражнения по развитию функций внимания и межполушарного взаимодействия. Нейропсихологи утверждают, что нарушение межполушарного взаимодействия – одна из причин медленного темпа чтения, особенно у детей с доминирующим левым полушарием.

Очень важно, чтобы упражнения преподносились в игровой занимательной форме. В результате систематической работы у детей повышается интерес к чтению, значительно увеличивается темп чтения и снижается количество ошибок при чтении, улучшается понимание прочитанного, что влияет на успеваемость и успешность в обучении.

За два года применения данной системы упражнений у детей с ОВЗ, обучающихся в специальном (коррекционном) классе, значительно увеличился темп чтения. В результате занятий у ребят появился интерес не просто к чтению, а интерес к улучшению собственного чтения.

Результаты диагностического анализа представлены в виде диаграммы на рисунке 1.

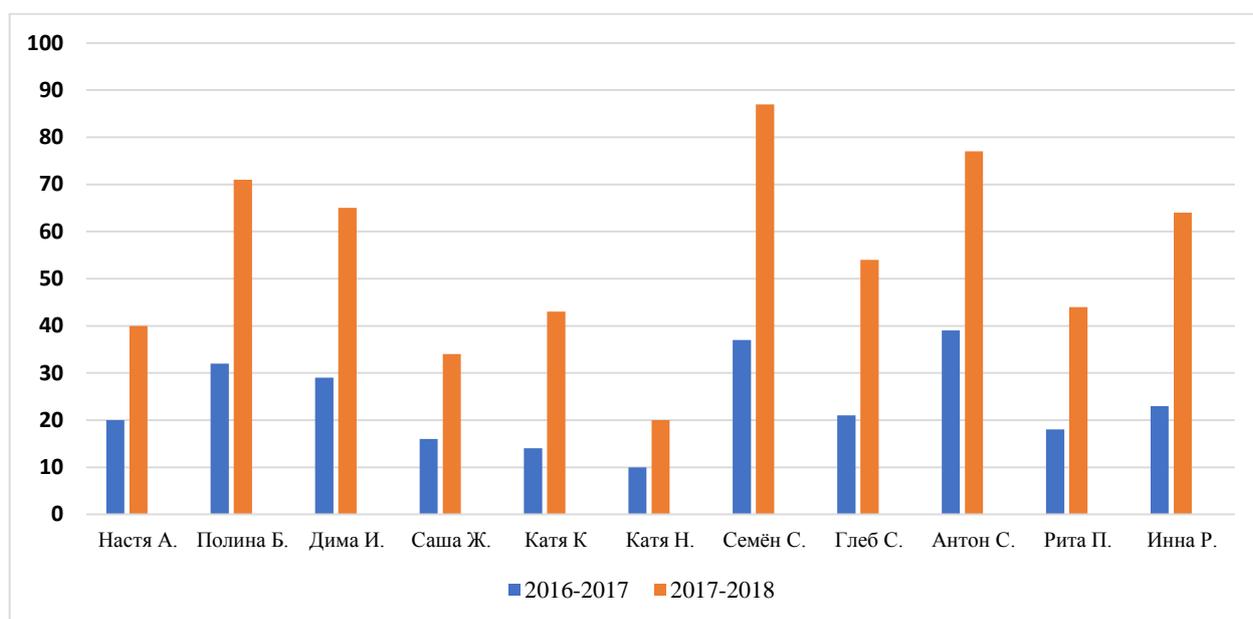


Рис. 1. Динамика изменения скорости чтения учащихся с ОВЗ за два года обучения (3-4 классы)

Таким образом, практика показывает, что наилучший способ помочь ребёнку с ограниченными возможностями здоровья преодолеть трудности в обучении чтению: увеличить скорость чтения, сократить количество ошибок и ситуаций, когда у детей возникают негативные эмоции и к процессу обучения чтения и к самому чтению – это систематическое использование методов и приёмов, качественно повышающих навык чтения: способ, темп, правильность чтения и понимание прочитанного.

Педагогам и родителям не следует надеяться, что автоматизация навыка чтения произойдёт сама собой. Это сложный процесс. Темп прохождения программы слишком высок для учащихся с ОВЗ. Школьная программа не предусматривает специальных упражнений, совершенствующих навык чтения у детей, имеющих трудности в обучении. Это значит, что специалистам следует организовывать занятия, направленные на развитие объёма кратковременной и оперативной памяти, устойчивости внимания, межполушарного взаимодействия, периферийного зрения и умения антиципации. А учителю необходимо создать

условия для обеспечения освоения ребёнком разных способов чтения, а также включать в содержание уроков методы и приёмы, способствующие развитию навыка чтения.

Библиографический список:

1. Зайцев В.Н. Резервы обучения чтению: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 32 с.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
3. Костромина С.Н., Нагаева Л.Г. Как преодолеть трудности в обучении чтению. – М.: Ось-89, 1999. – 240 с.
4. Пронина И.В. Использование в начальной школе технологий обучения детей осмысленному скорочтению // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Международной научно-практической конференции (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). – СПб.: СатисЪ, 2014. – С. 176-178.
5. Таран Т.А. Совершенствование техники чтения. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://docviewer.yandex.ru> (дата обращения: 16.03.2019).

СОВРЕМЕННЫЙ АСПЕКТ ПРИНЦИПА ПАРТНЕРСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ

Шерстянных Татьяна Васильевна.

г. Новосибирск, МКДОУ детский сад № 457, воспитатель,
pugacheva_tanya2011@mail.ru.

Аннотация. Динамичная социальная политика России модернизирует образование в направлении процессов инклюзивирования детей с особыми образовательными потребностями в доступный для всех социум. Изменения в слиянии педагогической и детско-родительской направленности имеют положительный прогноз в развитии особого ребенка. Новые тенденции взаимодействия необходимы для того чтобы «ступени» жизни ребенок с ограниченными возможностями здоровья смог пройти без максимальных потерь своего внутреннего потенциала.

Ключевые слова: семья, ребенок с особыми образовательными потребностями, инклюзивная группа, партнерские отношения.

MODERN ASPECT OF THE PRINCIPLE OF PARTNER INTERACTION WITH THE FAMILY

Sherstyannykh Tatyana Vasilyevna.

Novosibirsk, kindergarten № 457, educator, pugacheva_tanya2011@mail.ru.

Abstract. The dynamic social policy of Russia is modernizing education in the direction of the process of inclusion of children with special educational needs into an accessible society. Changes in the merger of pedagogical and child-parent orientation have a positive outlook in the development of a special child. New tendencies of interaction are necessary in order for the “stage” of life of a child with disabilities to pass without maximum loss of their internal potential.

Key words: family, child with special educational needs, inclusive group, partnership.

Семья определяет дальнейшую судьбу «особенного» ребенка и предопределяет весь образ его жизни. Поскольку семья – первичный социальный институт воспитания и от сложившейся в ней благоприятной атмосферы, понимания родителями специфики воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья и организации системы взаимоотношений в семье и дошкольном учреждении зависит успех будущей социокультурной интеграции.

В настоящее время родители, имеющие детей с ограничениями здоровья, все чаще выбирают инклюзивные группы, понимая, что в этом случае, их дети смогут расширить свое общение со здоровыми сверстниками, а они получат возможность сотрудничать с другими родителями и специальными педагогами.

На дошкольные учреждения, как первую ступень образования, возложены большие задачи разработки механизмов эффективного взаимодействия с семьями и педагогами. Для этого, в первую очередь, необходим эмоциональный контакт, доверие, уважение, принятие, поддержка родителей, учет их мнения [1].

В Концепции развития инклюзивного образования одним из основных направлений выступает привлечение родителей детей с особыми образовательными потребностями к участию в учебно-воспитательном, коррекционно-реабилитационном процессе с целью повышения его эффективности. Поэтому в контексте существующего законодательства должностная позиция педагога определяет задачи:

1) предоставлять информацию о содержании и требованиях учебной программы;

2) привлекать родителей к определению особых учебных потребностей детей;

3) подключать родителей к совместному планированию учебной программы для детей с особенностями в развитии и совместной учебно-воспитательной работе;

4) сообщать родителям об изменениях в развитии всех детей, их успехах, поражениях для выработки правильной стратегии учебного процесса;

5) проводить для всех родителей консультативные мероприятия.

Понятные должностные отношения сегодня приняты педагогами, но в большей мере это партнерские отношения. Принцип партнерского взаимодействия на сегодняшний день самый необходимый элемент в работе с семьей ребенка с особыми образовательными потребностями. Данный принцип позволяет сделать общение конструктивным и продуктивным: доброжелательность, приветливый взгляд, улыбка, обращение по имени и отчеству, соблюдение правил этикета, сразу характеризуют и символизируют внимание и уважение к собеседнику.

Современным родителям с особым ребенком нужно четко понимать свое предназначение не в жертвенности, а в оптимистическом настрое, союзничестве с обществом, образовательной организацией, ее специалистами. В тоже время, ученые отмечают, что позиции законных представителей дошкольников с отклонениями в развитии часто демонстрируют тотальное незнание психических и физических особенностей своего ребенка. Родители нередко неразборчивы в воспитательных моментах. Поэтому планомерно необходимое включение родителей в структуру мероприятий дошкольного учреждения даст возможность стать компетентными в вопросах собственной значимости [2].

Особо необходима консультативная и просветительская помощь родителям, дети которых поступили в инклюзивную группу впервые. Создать условия формирования у них психолого-педагогической культуры, как одного из самых действенных факторов развития, воспитания и социализации их ребенка, является наипервейшей совместной задачей деятельности образовательной организации и семьи. Целью данной деятельности является изменение психологических взглядов и установок родителей на роль семьи в образовательном учреждении

(инклюзивной группе); осуществление коррекция взаимоотношений с особым ребенком; использование педагогических задатков семьи.

Семья, в которой есть «особый ребенок» требует пристального внимания со стороны сотрудников образовательной организации. Получив информацию о такой семье, составляется план сопровождения по оказанию поддержки и помощи, специалистами разрабатываются методические рекомендации, например, по уходу за таким ребенком, на что больше обращать внимание в ранний период.

Т.Д. Яковенко считает, что консультирование может помочь родителям преодолеть неконструктивные установки, стереотипы и страхи, разобраться и понять причины трудностей в развитии и поведении ребенка, спрогнозировать возможные варианты его индивидуального развития и, главное, внутренне принять рекомендации специалиста, как инструмент собственной деятельности по воспитанию и развитию своего ребенка [4].

В инклюзивной группе с ребенком должно взаимодействовать достаточно многочисленное сообщество специалистов: учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог, воспитатель, инструктор по лечебной физкультуре, массажист. Это самый лучший вариант для осуществления адаптации и реабилитации ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Однако, намного чаще, не все нужные специалисты в дошкольном учреждении могут сопровождать развитие такого ребенка. В этом случае главенствующую роль приобретает совместная деятельность воспитателя и педагога-психолога. Только их слаженная непрерывная системная работа с семьей и ребенком, союз «семья – особый ребенок – педагоги», может раскрыть социальную ситуацию успеха. Педагоги являются «проводником» гармоничного взаимодействия коллектива детей и родителей – единомышленников и помощников положительного результата.

Очень много описывала в своих работах доктор психологических наук В.В. Ткачева, ныне действующий преподаватель МГПУ, о психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии. Автор осветила такую скрытую проблему, как психологическое самочувствие родителей, степень удовлетворенности своей жизнью, во многом односторонняя «отдача» себя в воспитании особого ребенка. Описала методы психологического изучения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья, представила технологию психологического консультирования, выделила особенности ценностных ориентаций и мотивационных установок родителей, предложила модели воспитания в семьях [3].

Педагоги стараются включать в свою деятельность как можно больше разноплановых техник, методик, форм работы с семьями.

Лифлет-холдеры для родителей – одна из актуальных форм наглядной стендовой информации для родителей. Лифлет, в переводе с английского «лист», «листовка», считается не только самой современной, но и наиболее удобной формой размещения просветительской информации для родителей воспитанников, посещающих образовательную организацию. Лифлеты располагаются в местах приема детей, демонстрируя на уровне глаз родителей необходимую литературу, полезные рекомендательные сведения. Такие

современные стенды позволяют создавать тематические экспозиции, размещать программы, путеводители, буклеты, памятки, материалы экспресс-консультаций, а также индивидуальные творческие выставки. Своей популярностью обязаны за простоту использования: возможность взять лифлет домой, в котором кратко, сжато и лаконично представлена информация и ознакомиться с ним в более удобной, комфортной и спокойной обстановке

Также стали широко и активно внедряться нетрадиционные формы и методы проведения родительских собраний. Их оригинальность, особый доброжелательный настрой, откровенность разговоров активизирует «эмоционально выгоревших» родителей. Тематика может говорить сама за себя, например: «Искусство быть собой», «Ребенок и общество». Целью данных встреч является помощь родителям увидеть в своем особом ребенке то главное и неповторимое, что характеризует его как особую уникальную личность, со своими желаниями, мечтами, которые имеют место быть в реальной жизни, если общество научится принимать всех детей такими, какие они есть! Это могут быть презентации, Арт-выставки творческих способностей семейных союзов (родитель – ребенок) такие как: «Новая идея», «Под жарким солнцем» и т.д.

В дошкольном учреждении № 457 г. Новосибирска, воспитателем и педагогом-психологом проводятся тематические недели, участниками которых являются все родители и все дети. Предварительно составляется творческий план. Уникальность заключается в том, что как родители, так и дети являются свободными участниками по интересам. В самом начале недели родители получают добровольное «домашнее задание», при условии, что оно будет обязательно выполнено совместно с ребенком. Например: к теме недели «Животные жарких стран» детьми совместно с родителями изготавливалось любое животное жарких стран из бросового материала (гофрированной коробки, фольги, крышек от бутылок и т.д.). Также, в качестве домашней работы было дано задание и рекомендация прослушать песенки о животных, почитать стихи, сказки, загадки. Параллельно в группе в течение недели проводились артикуляционные и нейрофизиологические гимнастики, с целью преодоления имеющихся нарушений у детей, предупреждения развития патологических состояний, укрепления здоровья. Наиболее доступные и простые по использованию с детьми дошкольного возраста это комплексы кинезиологических упражнений, которые объединяют тело и ум, как считают авторы-разработчики. В конце недели организовывалась Арт-выставка творческих работ по данной теме.

Непрерывные тематические недели активизировали и способствовали проявлениям хорошего потенциала особых детей. Систематическое повторение, эмоциональное удовлетворение от тактильных ощущений, поведенческая направленность в сторону усидчивости, коммуникативное оживление раскрывались в детях с речевыми нарушениями, с эмоционально-волевой нестабильностью. Все участники могли рассказать и показать историю создания своего творения, причем, в данном случае, здесь все будут равны – и ребенок с особыми потребностями, и дошкольник нормы развития. Для всех детей и их родителей создана «ситуация успеха» – главная цель дальнейшего развития и «вживания» ребенка в окружающее пространство социума. В этом случае важно

не сформировать привычное, постоянное ожидание только положительного результата, что может отрицательно сказаться на развитии волевых и личностных качеств, в дальнейшем уклонения от преодоления трудностей, отказ от действий в сложных учебных и жизненных ситуациях.

Таким образом, только по принципу партнерского взаимодействия с семьей, возможно, создать Модель комплексного партнерского взаимодействия дошкольного образования и семейной ячейки, приоткрыть двери в общество всем детям, проявить безграничные возможности развития психологической помощи семейному благополучию и образовательной компетентности родителей.

Библиографический список:

1. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студентов учреждений высш. образования / [В.В. Ткачева, Е.Ф. Архипова, Г.А. Бутко и др.]; под ред. В.В. Ткачевой. – М.: Академия, 2014. – 272 с.
2. Социализация детей с ОВЗ на современном этапе: научно-методический и прикладной аспекты: Сборник научно-методических материалов / Под ред. А.Ю. Белогурова, О.Е. Булановой, Н.В. Поликашевой. – М.: Спутник +, 2014. – 335 с.
3. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.
4. Яковенко Т.Д. Психологическое консультирование семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно-практической конференции (г. Москва, 20-22 июня 2011г.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Портал психологических изданий PsyJournals.ru – http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44070.shtml (дата обращения: 15.03.2019).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНСТРУКТОРА «КУБОРО» В РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ярёмко Екатерина Александровна.

г. Новосибирск, МКОУ «Детский сад № 331 комбинированного вида»,
воспитатель комбинированной группы, eyaremko@mail.ru.

Аннотация. В статье рассмотрена взаимосвязь логического мышления и речи. Предложены аспекты использования инновационной технологии конструктора «Куборо», направленные на развитие логического мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи путем системного подхода.

Ключевые слова: логическое мышление, инновационные технологии, конструктор «Куборо», дети с нарушением речи.

USING THE CUBORO DESIGNER IN THE DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING AT PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL DISABILITY OF SPEECH

Yaremko Ekaterina Aleksandrovna.

Novosibirsk, Kindergarten № 331 combined type, the teacher of the combined group, eyaremko@mail.ru.

Abstract. The article discusses the relationship of logical thinking and speech. The aspects of using the innovative technology of the Kuboro designer, aimed at the development of logical thinking among preschoolers with a general underdevelopment of speech through a systematic approach, are proposed.

Key words: logical thinking, innovative technologies, designer “Kuboro”, children with speech disorders.

Мы живем в век высоких технологий, и время предъявляет нам и нашим детям все более высокие требования. Основной задачей современного образования является не только передача накопленных человечеством знаний и умений, ценностей, но и развитие способностей к самостоятельному поиску информации, к ее анализу и синтезу.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования сказано, что необходимо обеспечить равные возможности для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от особенностей и возможностей здоровья. Учитывая индивидуальные особенности, интересы детей, у педагога возникает необходимость поиска новых способов и актуальных средств развития логических приемов умственных действий [5].

Современным педагогам в помощь приходят инновационные образовательные технологии, такие как игровая система-конструктор «Куборо» (Cuboro). «Куборо», как новая технология, вошла в образование совсем недавно и на сегодняшний день является официальной на территории Российской Федерации.

В 1976 году конструктор Cuboro был разработан Берне Маттиасом Эттером, как пособие для работы с детьми с ограниченными физическими и умственными возможностями здоровья и представлял собой трехмерный пазл из кубиков с желобами и тоннелями. Долгие годы работы над улучшением качества и функциональности конструктора, дали свои плоды.

На сегодняшний день «Куборо» – это деревянный конструктор, который изготавливается из древесины бука по экологическим стандартам, состоящий из симметрично дополняющих друг друга кубических элементов в 5 см с отверстиями в виде прямых или изогнутых желобов и тоннелей, из которых возможно построить дорожку-лабиринт для шарика. Кубические элементы с 12 различными функциями можно использовать в любых комбинациях. Путем соединения и составления этих элементов можно получить конструкцию дорожек-лабиринтов различных форм. При правильно выстроенной конструкции, шарики за счет своей кинетической энергии могут катиться по выстроенному пути очень долго.

Образовательная система Cuboro знакомит детей с основами конструирования и моделирования, развивает творческое, логическое инженерное мышление; тренирует пространственное воображение, учит согласованно работать в команде, коллективе. Основными задачами этой методики является развитие памяти, пространственного мышления, смекалки, воображения, творческих и математических навыков. Также конструктор хорошо подходит для занятий по тактильным ощущениям, отлично развивают моторику рук, является прекрасной основой в работе с детьми, имеющими проблемы со структурированным подходом, которым трудно заниматься в группах и требующими помощи в социальной адаптации.

Команда может состоять из разных возрастных групп (старшая и подготовительная). Опытные игроки могут давать инструкции, подсказки. В зависимости от возраста ребенка конструктор «Куборо» может удовлетворять различным запросам: для игры и одновременно для удовольствия, использоваться для спонтанного построения и апробирования, как обучающее упражнение для геометрического планирования, как средство для создания функциональных скульптур.

В целом, сам набор для постройки лабиринтов вызывает у детей большой интерес. Наличие многофункциональных элементов (на разных уровнях или в разных направлениях) позволяет создавать две и более пересекающиеся дорожек-лабиринтов, что делает и игру, и ее планирование (в т.ч. с несколькими участниками) интереснее. В результате, благодаря своим практически бесконечным возможностям для комбинирования «Куборо» позволяет решать неограниченное количество задач разной степени сложности, способствовать развитию когнитивных способностей, оперативного и логического мышления,

памяти и концентрации. Дети осваивают практические навыки конструирования и моделирования: по образцу, схеме, условиям, по собственному замыслу, развивается мелкая моторика рук, тактильные ощущения, что способствует их речевому и умственному развитию. Формируются предпосылки учебной деятельности: умение и желание трудиться, выполнять задания в соответствии с инструкцией и поставленной целью, доводить начатое дело до конца, планировать будущую работу. В тоже время необходимо учитывать, что построение из кубиков требует аккуратности и терпения, к набору надо привыкать, часто тренироваться для закрепления приобретенных навыков.

Для знакомства с данной технологией, изначально можно предложить детям известные им игры с включением имеющегося традиционного конструктора: «Чего не стало», «Третий лишний», «Чем похожи и чем отличаются?», «Найди похожее» и т.п. Освоив игры подготовительного этапа, направленные на узнавание кубиков, дети в дальнейшем уже смогут складывать конструкции по образцу, создавать плоскостные или объемные лабиринты. При систематической работе дети постепенно начнут замечать, что правильное сочетание кубиков делает фигуру интересней, а с накоплением опыта, у них возникнет потребность визуализировать свои творческие идеи.

Конструирование из конструктора «Куборо» полностью отвечает интересам детей, их способностям и возможностям. Особо хочется отметить возможности данной технологии в раскрытии потенциала одаренных детей. Но главным преимуществом конструктора «Куборо» остается проявление большого желания у детей играть конструктором.

Дошкольники с общим недоразвитием речи представляют достаточно своеобразную группу. Они не владеют в одинаковой степени всеми необходимыми сенсорными эталонами, отмечено отставание в формировании тех или иных психических процессов (внимания, памяти, воображения, ощущений, восприятия, мышления). Поскольку речь и мышление имеют тесную взаимосвязь, следовательно, логическое мышление у детей с нарушением речи ниже нормы. По мнению Н.И. Жинкина, «задержка одного из компонентов (мышления или речи) у ребенка может вызвать задержку всего развития или даже его остановку» [1].

Такие дети испытывают трудности при совершении любых логических действий (анализа, обобщения, выделения главного при построении выводов), операций со словами, их суждения бедны, отрывочны и зачастую не имеют вывода. Изучая и анализируя особенности интеллектуальной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи, Т.Б. Филичева и Г.А. Чиркина подчеркивают: «Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными возрасту, дети, однако отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, что является следствием неполноценной речевой деятельности» [3, с. 32].

Чтобы дети не испытывали трудности при обучении в школе, необходимо уже в дошкольном возрасте активно развивать логическое мышление. Игры и упражнения должны быть направлены на владение логическими приемами мыслительной деятельности, умениями понимать и анализировать причинно-

следственные связи явлений, выстраивать простейшие умозаключения, систематизировать слова по определенному признаку, способности выделять родовые и видовые понятия, функции обобщения и способности к абстракции [2].

В процессе активной деятельности использования конструктора «Куборо» выстраивается коррекционная работа по преодолению трудностей развития логического мышления у детей с недоразвитием речи. Примерные этапы работы:

1. Разработать определенную логическую структуру работы с детьми.
2. Составить картотеку игр.
3. Ознакомить родителей с новой методикой.

Дети должны выучить и закрепить номера кубиков. По мере освоения, вводить новый кубик. Этому поможет дидактическая игра «Найти кубикам пару». Дальнейшая работа строится и направлена на освоение простейших фигур по схеме. Дети выполняют умственные задания: «Построй лабиринт из (определенного) количества кубиков». Идет освоение двухуровневой конструкции. Используя кубики с тоннелями внутри, можно построить трёхмерные конструкции, предлагая детям коллективные задания типа: «Соберите кубики в коробку в определённом порядке», «Наведем порядок сами». После освоения горизонтальной плоскости, можно осваивать вертикальное, более сложное построение.

Проведение соревнования или мини-эстаферы по заданиям позволит определить оценку уровня знаний детей: «Найти кубик по схеме», «Найти такой же кубик, при этом кубик изучается тактильно», «Построить простейшую плоскостную фигуру по схеме», «Построить лабиринт из желобов на координатной сетке, где заданы начало и конец лабиринта», «Построить самый длинный лабиринт».

Для родителей проводятся мастер-классы, Дни открытых дверей, знакомят с принципами работы и с задачами, которые решает данная технология, на развитие каких навыков направлена работа с кубиками. В конце мастер-класса можно предложить детям вместе с родителями выполнить задание по карточкам. Деятельность выстраивается таким образом, что в итоге помощниками являются не родители, а как раз наоборот дети для своих родителей.

На первом этапе дети действуют только по готовому образцу или наглядной схеме. Позднее вводится словесная инструкция, используются некоторые критерии языкового, символического уровня.

За время систематической, планомерной работы дети могут достигнуть определенных положительных результатов: уметь по описанию находить заданный кубик; строить плоскостные фигуры, вертикальные башни по заданным схемам с использованием правильных кубиков; проявлять усидчивость, произвольное внимание, логическое мышление.

Таким образом, на сегодняшний день конструктор «Куборо» – это не просто игра, но и образовательный, научный и терапевтический инструмент, используемый для разнообразного развития и лечения детей, с помощью которого ребенок развивается, проявляет все свои достоинства. Игры с «Куборо» не только помогают сплотить коллектив, родителей и детей в группе, а также выступают в роли отменного обучающего пособия для развития важнейших когнитивных

навыков у ребенка. Благодаря своим интегративным возможностям конструктор «Куборо» позволяет решать неограниченное количество задач, которые стоят перед дошкольными учреждениями.

Библиографический список:

1. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Интеллект. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.twirpx.com/file/402468/> (дата обращения: 10.05.2019).
2. Одиноква Н.А., Данкина Е.А. Развитие диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Г.С. Чесноковой. – Новосибирск: НГПУ, 2014. – С. 148-150.
3. Основы специальной психологии / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Академия, 1996. – 496 с.
4. Развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством дидактических игр. [Электронный ресурс]. – URL: <http://educontest.net/ru/2737798/развитие-логического-мышления-у-детей-12/> (дата обращения: 01.06.2019).
5. Федеральные государственные образовательные стандарты // ФГОС [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgos.ru> (дата обращения: 10.05.2019).

Научное издание

НАУКА И СОЦИУМ

**МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ
(1 ЧАСТЬ)**

(Новосибирск, 1 июня 2019 г.)

Подписано в печать 15.06.2019

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Формат 60x84 1/16. Гарнитура «TimesNewRoman». Усл. печ. л. 7,09

Тираж 500 экз. Заказ.

Отпечатано: ООО «А-СИБ»

630091, г. Новосибирск, Фрунзе, 5 оф. 604