

ГАУ ДПО Республики Бурятия
«Бурятский республиканский институт образовательной политики»
Каршинский государственный университет
Волгоградская региональная общественная организация
«Поддержка профессионального становления педагогов-дефектологов»
Департамент по образованию администрации Волгограда

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

МАТЕРИАЛЫ

*IX Международной научно-практической конференции
26–27 сентября 2019 года*

Волгоград 2019

УДК 376(042)
ББК 74.50я43
С71

Составители:

канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики
и психологии ВГСПУ *Е. А. Лапп* (отв. ред.);
д-р пед. наук, ректор ГАУ ДПО РБ «Бурятский республиканский институт
образовательной политики» *В. Ц. Цыренов*;
канд. пед. наук, профессор кафедры специальной педагогики
и психологии ВГСПУ *С. Г. Ярикова*;
ст. преп. кафедры специальной педагогики и психологии ВГСПУ *Е. В. Шипилова*

Специальное образование в меняющемся мире [Текст] : материалы
С71 IX Междунар. науч.-практ. конф., г. Волгоград, 26–27 ноября 2019 года / сост.:
Е. А. Лапп, В. Ц. Цыренов, С. Г. Ярикова, Е. В. Шипилова. – Волгоград : Изд-во
ВолГУ, 2019. – 230 с.

ISBN 978-5-9669-1943-6

В сборник включены статьи участников IX Международной научно-практической конференции «Специальное образование в меняющемся мире», организованного и проведенного Волгоградской региональной общественной организацией «Поддержка профессионального становления педагогов-дефектологов» при участии Бурятского республиканского института образовательной политики, Каршинского государственного университета, Департамента по образованию администрации Волгограда 26–27 сентября 2019 года.

В сборнике представлены статьи педагогов-дефектологов общей и коррекционной практики, работающих в дошкольных и школьных образовательных организациях. Описаны общие и частные условия проектирования и реализации образовательной среды современного образования, формы и технологии формирования универсальных и базовых учебных действий у субъектов современного образования.

Адресовано педагогам общеобразовательных организаций, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, преподавателям вузов, аспирантам, магистрантам и студентам.

УДК 376(042)
ББК 74.50я43

ISBN 978-5-9669-1943-6



- © Авторы статей, 2019
- © Волгоградская региональная общественная организация «Поддержка профессионального становления педагогов-дефектологов», 2019
- © Оформление. Издательство «Волгоградского государственного университета», 2019

РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ С ТМНР, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Анциферова Оксана Александровна

ГКОУ «Волжская школа № 1»,

г. Волжский, Россия

Аннотация. В статье описываются основные направления работы по формированию социально-бытовых умений и навыков у учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития в условиях образовательной организации.

Ключевые слова: тяжелые и множественные нарушения, социально-бытовые умения, образовательная организация.

За последние десятилетия в России по разным причинам стремительно увеличилось число детей, имеющих нарушения развития, зачастую в самых разнообразных сочетаниях (И.М. Бгажнокова, В.З. Денискина, Н.Н. Малофеев, Л.И. Плаксина, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко и др.). Это связано, с одной стороны, экологическими катастрофами, маргинализацией общества; с другой, достижениями медицины, научившейся спасать детей, ранее обреченных на смерть. Среди лиц особой категории специфическую группу составляют дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР).

Эту категорию обучающихся отличает полная либо частичная зависимость от посторонней помощи в самообслуживании, предметной деятельности; большинство детей этой группы не владеют навыками учебной деятельности или могут выполнять некоторые учебные действия при направляющей помощи учителя. Детей с тяжелыми множественными нарушениями отличают особенности поведения: им трудно сидеть за партой, направленно слушать учителя, осуществлять совместную деятельность или просто находиться рядом друг с другом, откликаться на свое имя; выполнять словесные инструкции в связи с несформированностью языковых средств и речемоторных функций. Эмоционально-волевою сферой детей данной группы характеризует расторможенность, агрессия, истерики, самоагрессия, стереотипии; аутистические черты поведения. Запас представлений об окружающем мире очень ограничен, у детей отсутствуют временные, пространственные, математические представления.

При этом результаты исследований отечественных дефектологов по проблеме помощи детям с тяжелыми множественными нарушениями развития показывают, что при правильно организованной коррекционно-педагогической работе, системной и направленной коррекции нарушенных функций возможно приобщить и вовлечь ребенка с ТМНР в окружающий его мир людей, вещей,

действий, отношений, и многих других явлений жизни (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, Н.Н. Яковлева и др.).

Целью нашего исследования было описать содержание и организацию работы по формированию социально-бытовых умений и навыков у учащихся с ТМНР, обучающихся в образовательной организации. Опишем некоторые результаты нашей работы.

Как показало проведенное нами анкетирование, наиболее важными умениями для дальнейшей жизни все родители признали умения считать, читать, писать, пользоваться туалетом, самостоятельно одеваться и раздеваться, умываться. Эти умения, как нам кажется, выбраны главными, так как они позволяют ребенку быть относительно независимым от взрослого дома, в привычной социальной обстановке. 20 % родителей отнесли в эту группу такое умение как «самостоятельно пересказывать содержание рассказа». Возможно, это связано с тем, что ребенок этих родителей не всегда может передать необходимую информацию вербально, что может мешать социализации.

При этом важными умениями родители назвали такие умения как приготовить себе еду, стирать мелкие вещи, делать уборку в доме, ответить на телефонный звонок, переходить проезжую часть улицы, пользоваться общественным транспортом. Размещение этих умений на втором месте объясняется, с одной стороны, важностью для жизни, с другой стороны тем, что родители все-таки ограждают больного ребенка от выполнения многих домашних дел, даже посильных для него.

В качестве умений, которые родители хотели бы видеть сформированными у своих детей, родители выделили умение выражать свои чувства в процессе общения со сверстниками и взрослыми, умение выражать просьбы и отказ; умение задавать вопросы; умение приспосабливаться в новом коллективе.

Полученными нами данные определяют в системе коррекционной работы необходимость специального воздействия, направленного на формирование умения использовать в процессе общения и понимать экспрессивно-мимические средства общения; формирование и совершенствование использования навыка применения предметно-действенных средств общения; организация делового общения со сверстниками; формирование коммуникативных навыков использования речевых средств общения; активизация умения использовать формы речевого этикета, необходимость привлечения родителей к организации и проведению посильного коррекционного воздействия.

При этом отметим, что вопросам социально-трудовой адаптации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития родители должного внимания не уделяют и не видят ценность работы школы в данном направлении. Для того, чтобы решить поставленные в исследовании задачи, мы разработали ком-

плексно-проектное планирование, которое понимается нами как заранее определенный порядок и последовательность осуществления образовательной работы с указанием необходимых условий, средств, форм и методов в рамках единой темы. Такая организация работы позволила реализовать в работе специалистов индивидуально-дифференцированный подход к каждому ребенку, создать особую коррекционно-развивающую среду, в которой обучение детей будет осуществляться с учетом принципа системности и последовательности, на положительном эмоциональном фоне с широким применением методов поведенческой терапии.

Коррекционно-педагогическая работа, организованная нами с детьми с ТМНР в рамках комплексно-проектного планирования была направлена на обучение детей жить независимой жизнью в социуме. При этом учебная задача педагога была сформулирована как развитие потребностей, мотивации к учению как основы механизма по формированию навыков учебного поведения; организация благоприятной социальной среды, которая обеспечивала бы соответствующее возрасту общее развитие ребенка. Коррекционно-развивающая задача предполагала формирование адекватного поведения учащихся; коррекцию, развитие ВПФ. Воспитательная задача формулировалась как установление эмоционального контакта с учащимися; между учащимися; формирование социально-нравственного поведения, обеспечивающего учащимся успешную адаптацию.

В документе Министерства образования РФ об открытии классов для детей с тяжелой степенью умственной отсталости сказано, что «классы, группы продленного дня для детей с глубокой степенью умственной отсталостью создаются в системе специальных (коррекционных) образовательных учреждений с целью максимальной возможной социализации этой категории детей, их до-профессиональной подготовки для последующего профессионального обучения и трудоустройства в учреждениях органов социальной защиты для индивидуальной трудовой деятельности. На практике это реализуется через обучение простейшим видам труда с учетом особенностей психофизического развития обучающихся, воспитанников и возможностей последующего трудоустройства, в т.ч. в учреждения органов защиты». Учитывая, что за время обучения и воспитания учащихся с глубокой степенью умственной отсталости в условиях коррекционной школы необходимо развить жизненно важные навыки, научить выполнению в быту простой работы, самообслуживанию нами была определена важность и главенствующая роль предмета «Хозяйственно-бытовой труд», где центральное место на уроке занимает практическая работа, которая строится на базе обслуживающего труда.

Созданное автором статьи комплексно-проектное планирование направлено на формирование навыков самообслуживания и социализации, учащихся

с тяжелой степенью умственной отсталостью на основе содержания образовательных областей. Особенностью комплексно-проектного планирования является наполняемость курса содержанием учебного материала. Напомним, что содержание образовательных областей включает: образовательные курсы (чтение, письмо, математика, изобразительное искусство); трудовую подготовку (хозяйственно-бытовой труд); коррекционные курсы (социально-бытовая ориентировка).

Работая по комплексно-проектному планированию, нами была организована деятельность (учебная, игровая, коммуникативная, изобразительная, трудовая, предметно-практическая и др.) для каждого учащегося в рамках учебного занятия на одну проектную тему, в рамках предмета хозяйственно-бытовой труд. Это позволило формировать социально-бытовые умения учащихся с тяжелой степенью умственной отсталости; организовать приемлемое содержание обучения, с многократными повторениями, с постоянной индивидуальной поддержкой, так как самостоятельная работа этим учащимся практически недоступна; способствовать продвижению данной категории детей в овладении жизненными компетенциями; осуществлять практическую направленность обучения, создать специальные условия обучения и воспитания, которые соответствуют познавательным возможностям детей, их жизненному опыту, возрасту, а также условиям жизни учащихся в семье и социуме.

Необходимо отметить, что основными подходами в работе с детьми такой категории с точки зрения методики являются усиление межпредметных связей; ведущий урок: хозяйственно-бытовой труд; единая проектная тема, объединяющая все предметы; планирование содержания всех предметов в соответствии с общей темой проекта, за основу которого принят предмет: хозяйственно-бытовой труд; длительное изучение одной проектной темы (не менее одной недели, срок может быть увеличен до 3–4 недель); общий наглядный иллюстративный, текстовый материал для всех учебных предметов.

Составление комплексно-проектного планирования осуществляется по этапам.

Первый этап. Составляются программы, пояснительные записки к программам (на основе имеющейся «Программы обучения глубоко умственно отсталых детей / Составитель – НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1984») по следующим предметам: хозяйственно-бытовой труд, чтение, письмо, математика, изобразительное искусство, социально-бытовая ориентировка на учебный год; определяются ожидаемые результаты усвоения программы.

Другие программы, предусматривающие дополнительные предметы образовательной области, запланированные по учебному плану на данный учебный год, разрабатываются на основе «Программы специальных (коррекцион-

ных) образовательных учреждений VIII вида, 5–9 классы / Научный руководитель И. М. Бгажнокова. – М. «Просвещение», 2006», допущенной Министерством образования Российской Федерации.

Второй этап. С учетом количества часов, отведенных на каждый предмет, составляется учебно-тематический план, первоначальным звеном которого будет тематика по предмету «Хозяйственно-бытовой труд и социально-бытовая ориентировка». В рамках реализации проекта, планируются сначала проведение уроков по предмету «Хозяйственно-бытовой труд», а затем и других предметов (чтение, письмо, математика, изобразительное искусство, СБО).

Третий этап. На данном этапе производится отбор содержания изучаемого курса, учитывая индивидуальные и психофизиологические особенности детей (дифференцированную, индивидуальную, самостоятельную, практическую работу и упражнения для учащихся на каждом уроке).

Реализация комплексно-проектного планирования позволяет осуществить учебный процесс для учащихся с ТМНР 5–9 классов и предусматривает поэтапное продвижение в решении поставленных задач.

I этап: *Подготовительный* – 5, 6 классы.

Содержание работы: обследование детей, выявление индивидуальных особенностей в осуществлении учащимися предметно-практической, игровой деятельности, в овладении навыками социального и бытового поведения, проектирование индивидуальных маршрутов в освоении навыков социального и бытового поведения

II этап: *Образовательный*, 7–8 классы.

Содержание: реализация предметно-практической деятельности; выработка у учащихся социально значимых хозяйственно-бытовых умений как основы для простейшего самообслуживания (безопасное приготовление пищи, уход за одеждой, мелкая стирка, глажение, уборка помещения, помощь членам семьи), оказание помощи учащимся в успешной социальной интеграции (ориентации на проезжей части улицы, пользование общественным транспортом и др., с привлечением методов поведенческой терапии).

Содержание данного этапа позволило создать условия для развивающей, адаптивной, комфортной среды по формированию когнитивных, хозяйственно-бытовых и социальных умений; оказать помощь учащимся в овладении хозяйственно-бытовых и социальных умений; повысить качество уроков «Хозяйственно-бытовой труд» и «Социально-бытовая ориентировка», организовать учебно-воспитательный процесс, направленный на овладение коммуникативными умениями, навыками социального поведения и жизнедеятельности; создать комплексно-проектное планирование для уроков «Чтение», «Письмо», «Математика», «Изобразительная деятельность», которые имеют непосред-

венную взаимосвязь с тематикой уроков «Хозяйственно-бытовой труд» и «Социально-бытовая ориентировка» для учащихся 5–9 классов.

III этап: *Самоконтроль и самореализация*, 9 класс.

Содержание: сюжетно-ролевые игры, экскурсии, практические занятия, контрольные работы, дидактические игры, урок с использованием практических упражнений, направленные на отработку максимально самостоятельных действий учащихся в сфере хозяйственно-бытового труда.

Покажем реализацию нашего опыта в рамках комплексно-проектного планирования на примере 8 класса.

Основное содержание обучения *по предмету «Хозяйственно-бытовой труд»* способствует социальному и культурному развитию детей. На первый план выдвигаются задачи, связанные с формированием практических хозяйственно-бытовых умений и навыков, обеспечивающих относительную самостоятельность детей в быту, их социальную адаптацию, а также развитие социально значимых качеств личности. Все знания, получаемые учащимися на предметных уроках должны быть доступны по содержанию.

Воспитанники, владеющие навыками чтения, письма, счета работают непосредственно с печатным и (или) рукописным текстовым, иллюстративным материалом, который должен учитывать психофизиологические особенности учащихся: размер шрифта (18–28), объем текста для чтения учащимися (5–8 предложений), количество слов в предложениях (2–4 слова), а также объемом материала, выполненных самими учащимися (запись 1–2 слов или 2–3 предложения).

Остальные учащиеся в процессе урока активно участвуют в беседе с учителем: отвечают на вопросы, выполняют словесные инструкции учителя, участвуют в практической деятельности.

Обучение может строиться в виде уроков, экскурсий, сюжетно-ролевых игр, контрольных работ, уроков с использованием практических упражнений, дидактических игр. Центральное место на уроке занимает практическая работа.

К концу обучения учащиеся должны с минимальной помощью взрослого выполнять хозяйственно-бытовые действия, владеть навыками самообслуживания.

Цель учебного процесса *в курсе «Социально-бытовая ориентировка»* – сформировать у детей определенные представления о близких и конкретных фактах общественной жизни, труда и быта людей. Обучение строится на основе наглядности и практической деятельности с реальными предметами. Занятия с детьми по СБО организуются в форме экскурсий, уроков, которые проходят в виде сюжетно-ролевых игр, уроков, содержащих дидактические игры. Запланированная экскурсия с выходом учащихся за территорию учре-

ждения проводится после предварительного урока, который формирует у учащихся понимание изучаемой темы, понимание выполнения доступных социальных ролей в социуме.

На занятиях по социально-бытовой ориентировке с помощью разыгрывания специальных ситуаций воспитанники учатся диалогической речи, тренируются в умении спрашивать и отвечать на вопросы в зависимости от игрового сюжета. Близость темы, занимательный характер занятий, эмоциональное преподнесение материала – все это является эффективным стимулом формирования коммуникативной функции речи.

На начальных этапах обучения при объяснении материала ведущими становятся наглядно-практические методы работы с обучающимися, воспитанниками с элементами словесного объяснения или беседы.

На последующих этапах обучения ведущее место занимают словесные методы с дополнением наглядных и практических методов. В работе по формированию социально-бытовых умений, используются методы словесной передачи и слухового и (или) зрительного восприятия учебного материала и информации по организации и способу его усвоения (беседа, рассказ, наглядные, практические; репродуктивные, проблемно-поисковые, исследовательские, метод наблюдений и др.

Учитывая особенности развития детей с ОВЗ, на уроках-занятиях используются также методы воспитания:

- информационные (беседа, консультирование, использование средств массовой информации, литературы и искусства, примеры из окружающей жизни, в том числе личный пример, экскурсии, встречи и пр.);
- практически-действенные (приучение, упражнение, воспитывающие ситуации, игра, ручной труд, изобразительная и художественная деятельность;
- побудительно-оценочные (педагогическое требование, поощрение, осуждение, порицание, наказание).

Реализованная нами последовательная и поэтапная коррекционно-развивающая работа с учащимися с ТМНР, обучающимися в образовательной организации, позволила определить педагогические условия формирования и развития социально-бытовых умений и навыков: учет индивидуально-дифференцированных особенностей школьников, включающих уровень актуального жизненного опыта; игровой и практический характер проведения уроков по хозяйственно-бытовому труду, на которых отрабатывались умения социально адекватного поведения; наличие практико-ориентированных ситуаций для расширения повседневного жизненного опыта и социальных контактов ребенка, для отработки умений по хозяйственно-бытовому труду; наличие межпредметных связей, позволяющих многократно отрабатывать формируемые

умения на различных уроках и в различных ситуациях; использование разнообразных методов и приемов работы с учетом особенностей детей, включая наглядные и практические методы на начальном этапе работы, с постепенным переходом к словесным средствам общения с детьми; использование разнообразных приемов наказания и поощрения в процессе отработки социально значимых умений.

Повторная диагностика показала изменение уровня проявления актуального опыта школьников с ТМНР.

Изменился характер поведения детей класса. Они стали более организованными в различных бытовых ситуациях. Намного улучшилась контактность их общения. Показателем положительных результатов стало некоторое увеличение количества испытуемых, научившихся соотносить предметы с их названиями, соотносить предметы и картинки по принципу парности, выполнять сложные инструкции. Из хозяйственно-бытовых навыков, не сформированных или сформированных на очень низком уровне оказались умения по приготовлению салатов, пользование столовым ножом и консервным ножом, использование стиральной машины, опознанию пакетированных продуктов, оплате продуктов в магазине. Из социальных навыков, сформированных на самом низком уровне, требуют отработки для введения их в зону актуального развития, умения пользоваться транспортом, телефоном.

Реализуемая нами система обучения удостоверяет реальность формирования социально-бытовых умений и навыков у детей с ТМНР и положительного влияния на их общее развитие.

Список литературы

1. Баряева Л.Б., Яковлева Н.Н. Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. – 475 с.
2. Бгажнокова И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития. – М.: Владос, 2010. – 239 с.
3. Бгажнокова И.М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программно-методические материалы – М.: ВЛАДОС, 2007. – 181 с.
4. Жигорева М.В., Левченко И.Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 208 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА НА ОСНОВЕ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ

Бондаренко Наталия Петровна

*учитель-логопед,
bad160856@mail.ru*

Старых Галина Евгеньевна

*учитель-логопед,
galina.starykh@yandex.ru
МОУ «Детский сад № 178
Краснооктябрьского района г. Волгограда»*

Аннотация. В статье раскрывается специфика работы по формированию речевой деятельности с детьми со сложной структурой дефекта. Материал адресован педагогам – практикам и специалистам, работающим с неговорящими дошкольниками с РАС, ДЦП, синдромом Дауна, тяжелыми нарушениями речи и выраженными нарушениями интеллектуального развития.

Ключевые слова: глобальное чтение, тяжелая и глубокая умственная отсталость, особые образовательные потребности, альтернативная коммуникация, «Личный букварь».

На современном этапе развития специального образования актуальной является разработка образовательных программ и инновационных технологий, обеспечивающих всестороннее развитие детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Группу компенсирующей направленности «Особый ребенок» со сложным дефектом посещают дети с различными комплексными нарушениями: выраженными нарушениями интеллектуального развития, эмоционально-личностными (РАС) и речевыми. Как правило, речь у данной категории детей отсутствует, нарушено понимание речи. Все это негативно влияет на психофизическое состояние ребенка, затрудняет общение с окружающими, препятствует формированию познавательных процессов, обучению и социальной адаптации.

В настоящее время при обучении детей с ООП, коммуникация которых затруднена или невозможна, активно используются альтернативные средства общения или коммуникации (АСК). Данные средства коммуникации в одних случаях служат отправной точкой на пути к овладению устной речью, а в других выступают основным средством общения на протяжении всей жизни человека с ОВЗ. Целью логопедического сопровождения для неречевого ребенка с ООП является формирование умения пользоваться речью как средством коммуникации с использованием любых доступных средств обучения (вербальных и невербальных), в том числе и метода обучения чтению.

Сформировать коммуникативную функцию речи у неговорящего ребенка со сложным дефектом очень трудно: нужны особые специальные методики, отличающиеся от стандартных, «обходные пути», более дифференцированное, «пошаговое» обучение. Из профиля психомоторного развития детей группы известно, что наиболее сохранены у них зрительное восприятие и зрительная память. У таких детей есть способность воспринимать информацию целиком (глобально), как на фотоснимке. Эта особенность лежит и в основе метода глобального чтения. Глобальное чтение как средство альтернативной коммуникации позволяет развивать понимание речи и мышления ребенка до овладения произношением, а также зрительное внимание и память, что дает возможность использовать зрительные стимулы для активизации собственной речи ребенка. К таким стимулам можно отнести не только игрушки, картинки и жесты, но и таблички с написанными на них словами. Использование табличек позволяет увидеть слово, чего не дают другие методы визуальной поддержки. Методику глобального чтения в коррекционно-развивающей работе с детьми предлагали применять педагог Мария Монтессори, врач-физиотерапевт Гленн Доман, сурдопедагог Н.А. Рау. Суть его в том, что обучение ведется не по привычному пути от букв и слогов к целым словам, а, наоборот, от целого слова к буквам. За единицу чтения берется не буква, а слово целиком. Обоснованием такого порядка послужило то, что люди мыслят не отдельными звуками и слогами, а целыми словами. Ребенок учится соотносить таблички с названиями предметов с картинками, изображающими эти предметы. При таком подходе слово запоминается ребенком целиком, «фотографируется» как единый графический образ.

Работу по глобальному чтению нужно начинать с учетом готовности ребенка к занятиям, подготовительного этапа. Эта готовность проявляется в следующих параметрах:

- умения соотносить парные предметы, предмет с его изображением (фотографией или картинкой), парные картинки;
- понимания речи (ребенок понимает 50 слов и более);
- наличии интереса (ребенок рассматривает картинки, книжки, узнает изображения).

Работу по методике глобального чтения мы разделили на 6 основных блоков.

1 блок. Работа с именами существительными и именами собственными с опорой на зрительный образ и жест. Чтение автоматизированных энграмм (имя ребенка, имена его близких, клички животных).

2 блок. Работа с именами существительными и именами собственными без опоры на зрительный образ.

3 блок. Двухсловная фраза с указательными словами это, вот: Это я. (Это мама. Это каша. Это дом).

4 блок. Работа с глаголами. Использование пиктограмм, обозначающих различные действия.

5 блок. Составление простых двухсложных предложений с опорой на картинку и пиктограмму – действие и специальных постановочных фотографий из семейного альбома. (Я ем. Я сижу).

6 блок. Составление простых предложений без зрительной опоры на изображение.

Для доступности изучаемого материала и повышению заинтересованности к нему воспитаннику группы, освоившему подготовительный этап, мы создаем «Личный букварь». Важно отметить, что ребенок принимает непосредственное участие в его изготовлении, тем самым включается в интересную для него творческую деятельность (приклеивает свою фотографию, рисует с педагогом, находит и вырезает вместе с мамой нужную картинку, пишет или обводит букву по трафарету).

«Личный альбом» включает в себя следующие разделы:

- 1) изучение букв;
- 2) глобальное чтение;
- 3) слоговое (аналитическое чтение).

Работа над первыми двумя разделами проходит параллельно и сопровождается освоением письма – печатанием букв. Заключительный этап связан с освоением слогов. Дети с глубокой и тяжелой умственной отсталостью не различают картинки, поэтому работу в букваре начинаем с собственных фотографий из семейного альбома. Особая последовательность изучения букв обеспечивает их осмысленное усвоение. Обучение в «Личном букваре» в отличие от традиционного начинается со знакомства с буквой «Я» и личным местоимением Я. На эту страницу ребенок с помощью педагога приклеивает свою фотографию. Это позволяет ребенку идентифицировать себя. На второй странице знакомимся с буквой «М». Это – мамина страница, затем страницы его близких и друзей, которые появились у него в детском саду. Потом выбираются буквы и слова с учетом интереса ребенка и его индивидуальных способностей. Часто по мере того, как неговорящие дети учатся узнавать слово, они начинают проговаривать его в усеченном варианте или целым словом. «Личный букварь» – это максимальная связь обучения с личным жизненным опытом ребенка, его семьей, сверстниками группы, событиями, которые происходят в жизни ребенка. Применение в коррекционно-развивающей работе с детьми с ООП специального метода глобального чтения с ведением «Личного букваря» доказало свою бесспорную эффективность: у детей появилась мотивация к процессу обучения, они с интересом и желанием перелистывают свой

букварь, берут его домой, всей семьей выполняют задание, запоминают и читают по карточкам слова. Логопедическое обследование состояния речи по итогам работы с детьми показало расширение объема не только пассивного, но и активного словаря. Главное же достижение – это то, что у некоторых воспитанников появилась собственная речевая активность.

Эту методику нужно применять в случае длительного отсутствия речи у детей с особенностями развития, когда традиционные методики оказываются неэффективными и глобальное чтение может стать единственным методом, который дает возможность читать и говорить.

Список литературы

1. Баряева Л. Б. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программно-методические материалы / Л. Б. Баряева, И. М. Бгажнокова, Д. И. Бойков; под ред. И. М. Бгажноковой. – М.: Владос, 2013. – 181с.

2. Каткова И. А. Особенности обучения чтению умственно отсталых обучающихся классов для детей со сложным дефектом / И. А. Каткова // «Педагогика и психология образования». – 2016. – № 3. – С. 61–67.

3. Каткова И. А. Пути преодоления трудностей обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями / И. А. Каткова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно – практических конференций. Вып. 4. – М.: АСОУ, 2016. – С. 2199–2209. – URL: <http://new.asoy-mo.ru/image/2017/08/29/sb-4-2016.pdf>.

4. Катков И. А., Ткачева В. В. Психолого-педагогические условия развития навыков чтения у умственно отсталых обучающихся со сложным дефектом / И. А. Каткова, В. В. Ткачева // Специальное образование, ЛГУ, 2016. С. 41–45.

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ: НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ В РОССИИ

Брынских Елена Васильевна

учитель,

МОУ СШ № 24 г. Волжский, Волгоградская область

Аннотация. В статье рассматриваются научные основы деятельности специалистов по развитию памяти у детей с нарушениями интеллекта в условиях начального общего образования.

Ключевые слова: нарушения интеллекта, память, коррекционно-развивающая работа.

Память – одна из высших психических функций, имеющая тесную связь с остальными. В общих чертах психологическую категорию памяти можно установить, как совокупности психических процессов организации и сохранения накопленного опыта, которые позволяют использовать этот опыт в дальнейшей жизни. К этим процессам, в психологии называемым мнемическими (от греческого «*мнемос*» – «*память*»), относятся запоминание, узнавание, припоминание, воспроизведение (сохранение) и забывание.

Одной из актуальных проблем в педагогике и психологии является – развитие памяти. Память играет в жизни человека значительную роль. Она лежит в основе любого психологического явления связывает прошлое человека с его настоящим, обеспечивает единство личности.

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности – воспроизводятся. Эти процессы называются памятью. *«Без памяти, – писал С.Л. Рубинштейн, – мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом».*

Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества. Благодаря своей памяти, ее совершенствованию человек выделился из животного царства и достиг тех высот, на которых он сейчас находится. Да и дальнейший прогресс человечества без постоянного улучшения этой функции немыслим.

С давних времен людей интересовало устройство и механизмы человеческой памяти. Данным вопросом занимались такие именитые ученые как С.Л. Рубинштейн, П.П. Блонский, Х.С. Замский, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, Р.С. Немов, А.Р. Лурия и другие. Вопросы памяти детей с нарушением интеллекта исследовали Л.С. Выготский, А.Д. Виноградова, С.Д. Забрамная, С.Я. Рубинштейн, А.А. Катаева, Т.А. Процко, Е.А. Стребелева.

Л.С. Выготский отмечал, что память является одной из центральных психических функций, определяющих развитие всех остальных, прежде всего когнитивной и речевой. Мнестическая, интеллектуальная и речевая деятельность тесно взаимодействуют в своем развитии. Нарушение одного из этих компонентов влечет недостаточную сформированность других процессов этого единства. Так нарушение памяти тормозит полноценное развитие познавательной и речевой деятельности. И, наоборот, хорошая память способствует развитию познавательных процессов и более эффективному протеканию коррекционного процесса, более прочному усвоению детьми формируемых навыков, умений и знаний, в более короткие сроки.

Память играет важную роль в интеллектуальном развитии детей начальной школы, требующем сохранения следов полученной информации. Л.С. Выготский пишет, что развитие детской памяти должно быть изучено не столько в отношении изменений, происходящих внутри самой памяти, сколько в отношении места памяти в ряду других функций, подчеркивая тем самым значимость комплексного подхода в изучении ребенка и коррекции его недостатков.

Цель данной работы: выявить специфику формирования памяти и определить условия для эффективной коррекции у детей с нарушениями интеллекта на начальном обучении в коррекционной школе.

Задачи: а) проанализировать понятие «память» в психолого-педагогической литературе; б) определить особенности развития памяти детей с нарушениями интеллекта на этапе перехода к обучению в школе.

Поражение коры головного мозга несет за собою диффузный дефект. Память детей начальной школы с нарушением интеллекта страдает очень сильно и развита слабо. Это ярко обнаруживается на примерах запоминания вербального материала. Расстройства памяти у детей с нарушением интеллекта объясняется: слабостью замыкательной функции коры и в связи с этим малым объемом, и замедленным темпом формирования новых условных связей, а также их непрочностью. Ослабление активного внутреннего торможения, обуславливающее недостаточную концентрированность очагов возбуждения, приводит к тому, что воспроизведение запечатленного материала также неточное. Забывчивость – проявление истощаемости коры головного мозга.

Нарушения памяти у детей с нарушением интеллекта проявляются в том, что они усваивают все новое очень медленно, лишь после частых повторений, быстро забывают воспринятое и не умеют своевременно воспользоваться знаниями и умениями на практике.

Основными нарушениями памяти являются – замедленный темп усвоения, непрочность сохранения и неточность воспроизведения.

Нарушение опосредованной памяти, связанной с мыслительными операциями, наблюдается у всех лиц с нарушениями интеллекта. Оно объясняется неэффективностью процесса отбора и переработки подлежащих запоминанию впечатлений, что тесно связано с опосредствованным характером запоминания. Дети с нарушением интеллекта, как правило, плохо понимая материал, лучше запоминают внешние признаки предметов в их случайных сочетаниях.

Нарушение мотивационного компонента памяти у детей с нарушением интеллекта сказывается в том, что при отсутствии личностного отношения к окружающему миру они запоминают лишь то, что считают нужным. Они, в отличие от нормы, лучше воспроизводят по памяти завершённые действия.

Дети с нарушением интеллекта не способны целенаправленно заучивать и припоминать. Стараясь запомнить, они не вдумываются в суть материала, поэтому преднамеренное запоминание у них вызывает трудности и не облегчает задачу. Они не могут припоминать заученный материал, не выделяют из смежных представлений именно то, которое нужно.

Расстройства эйдетической памяти – это трудности в воспроизведении следов воспринятого без проникновения в его содержание, без понимания и без возможности рассказать его своими словами, встречается среди детей с нарушениями интеллекта значительно чаще, чем среди нормально развивающихся детей.

Память детей с нарушением интеллекта отличается: замедленностью и непрочностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспроизведения, эпизодической забывчивостью, плохим припоминанием. Наиболее неразвитым оказывается логическое опосредованное запоминание. Механическая память может оказаться сохранной или даже хорошо сформированной. Обычно запечатлеваются лишь внешние признаки предметов и явлений. Вызывают большие затруднения воспоминания о внутренних логических связях и обобщенных словесных объяснениях.

Память у детей с нарушением интеллекта с умеренной умственной отсталостью недостаточно развита. Ее объем мал, однако к подростковому возрасту он может увеличиваться, достигая уровня, имеющегося у детей в норме. Долговременная память совершенствуется лучше кратковременной. При воспроизведении запечатленного материала часто возникают искажения. Нарушено произвольное запоминание. Страдает как логическая, так и механическая память. Незначительная их часть, главным образом за счет неплохой механической памяти, осваивает основные навыки, необходимые для чтения, письма и элементарного счета. С трудом освоенные знания обычно применяются механически, как заученные штампы. В результате обучения посредством наглядного многократного показа с постепенным усложнением задания в течение нескольких лет подготавливают к труду и жизни в трудовом коллективе. Помимо уроков труда приходится закреплять навыки чтения и счета, связанные с трудовыми процессами.

Память детей с тяжелой степенью нарушения отличается очень малым объемом и постоянными искажениями при воспроизведении запечатленного материала. Преобладающее развитие механической памяти, так называемой частичной памяти на события, места, числа, в сравнении с очень плохой логической встречается нечасто. Трудности в освоении отдельных элементов трудовой деятельности находятся в связи с отсутствием мотивации, очень низким уровнем познавательных возможностей, затруднениями в организации деятель-

ности и очень часто с грубыми расстройствами моторики. Со значительными сложностями, осмыслив задание, с трудом овладев навыком, часто не могут применить его даже в знакомой ситуации. Характерные черты личности детей с нарушением интеллекта – отсутствие побуждений или хаотическое стремление ко всему, что находится в пределах видимости. Все они отличаются большой инертностью и тугоподвижностью психики; с трудом переключаются на что-то новое, они охотно подражают другим, повторяют старые заученные штампы. Эмоциональные реакции характеризуются однообразием и недифференцированностью. Они могут быть вспыльчивыми и агрессивными. Им свойственна тугоподвижность эмоциональных реакций.

Обучение детей с нарушением интеллекта в большей мере опирается на процессы памяти, которые обеспечивают им приобретение новых сведений, дают возможность овладевать различными областями знаний. Память заключается в запечатлении, сохранении и последующем узнавании или воспроизведении того, что было у человека в прошлом опыте. Обычно выделяют вербальную (словесную), зрительную и моторную (двигательную) память.

Наличие ритма и рифмы облегчает протекание мнемического процесса. Для учащихся начальной школы наиболее благоприятным для запоминания является прослушивание текста с голоса педагога. Это обусловлено трудностями процесса чтения, которым дети еще не полностью овладели, а также привычкой ориентироваться на восприятие устной речи.

Дети в начальной школе легче запоминают материал в тех случаях, когда они самостоятельно читают его вслух. Вероятно, одновременно осуществляемое зрительное и слуховое восприятие создает благоприятное условие для закрепления материала в памяти. К старшим годам, преобладающее большинство детей уже овладевают техникой чтения и прочитывания небольшого текста не вызывает у них больших трудностей.

Сохраняющиеся в памяти ребенка зрительные образы предметов называются представлениями. Представления зависят от особенностей восприятия, речи и мышления субъекта. У детей с нарушением интеллекта представление о предметах окружающего мира бедны, не точны, а в ряде случаев являются искаженными. С течением времени они изменяются: теряют специфические черты, употребляются друг другу или хорошо знакомым объектам.

Таким образом, обобщив все выше сказанное, можно сделать следующие выводы. Память – форма психического отражения, содержащаяся в сохранении, закреплении и последующем воспроизведении прошлого опыта, которая создает возможность его повторного использования в деятельности или возвращение в область сознания. Функционирование памяти основывается на сложных, не до конца изученных, анатомо-физиологических механизмов.

В классификации памяти на данный момент есть несколько основных подходов. В качестве наиболее общего начала для выделения различных видов памяти принято рассматривать зависимость характеристик памяти от особенностей деятельности по запоминанию и воспроизведению, наряду с этим отдельные виды памяти выделяются в соответствии с тремя основными критериями:

- *по характеру целей деятельности* – на произвольную и произвольную;
- *по продолжительности закрепления и сохранения материала* – на кратковременную и долговременную;
- *по преобладающей в деятельности активности*, память делят на эмоциональную, образную, словесно-логическую и двигательную.

Память, как и всякий другой познавательный психический процесс, обладает специальными характеристиками: *объем, точность воспроизведения, быстрота воспроизведения, длительность и способность воспроизвести запечатленную в памяти информацию.*

В ходе разнообразных исследований памяти детей с нарушениями интеллекта были выявлены следующие особенности:

- дети с нарушениями интеллекта усваивают все новое очень медленно, лишь после многочисленных повторений, и так же быстро забывают, не умеют своевременно воспользоваться приобретенными знаниями и умениями в практике;
- без частого повторения учебного материала дети с нарушениями интеллекта очень быстро его забывают, так как приобретенные ими условные связи угасают значительно быстрее, чем у нормальных детей;
- несовершенство памяти детей с нарушениями интеллекта, обусловлено плохой переработкой воспринимаемого ими материала;
- характерной чертой всех детей с нарушениями интеллекта является неумение ими целенаправленно заучивать и припоминать.

Данные особенности памяти свойственны практически всем детям с нарушениями интеллекта. Поэтому необходимо формировать память данной категории детей с помощью особых технологий и долгой и упорной работы.

Список литературы

1. Возрастные и индивидуальные различия памяти / под ред. А.А. Смирнова. – М.: Просвещение, 2010. – 300 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений Т. 6. Научное наследие / под ред. М.Г. Ярошевского – М.: Педагогика, 2006. – 284 с.
3. Гаврилушкина О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: учебное пособие для вузов / О.П. Гаврилушкина. – М.: Просвещение, 2005.

4. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования. – М.: ВЛАДОС, 2012.
5. Истомина З.М. Развитие памяти / З.М. Истомина – М.: Просвещение, 2008.
6. Кораблина Е., Ронгинский А. Изучение индивидуально-психологических особенностей личности. – СПб.: ИНФРО-М – 2012.
7. Костровский Г.И. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости // Вопросы психологии. – 2012. – № 11. – С. 32–37.
8. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2009. – 583 с.
9. Норманн Д.А. Память и научение. – М.: Педагогика, 2013.
10. Степанов В.Г. Память и учет ее особенностей в учебно-познавательной процессе. // Степанов В.Г. Психология трудных. – М., 2012. – С. 129.
11. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии: Пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.

ПРОЕКТ «ВНИМАТЕЛЬНЫЙ ПЕШЕХОД»

Волгина Ирина Ивановна

воспитатель,

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад № 92 «Черемушка»,

г. Волжский Волгоградской области»

volgina_ira_@mail.ru

Аннотация. Данный проект написан для работы с дошкольниками старшего возраста с нарушением зрения, который позволит формировать у детей осознанное отношение к личной безопасности, представление о необходимости выполнения правил дорожного движения, развить у детей навыки и умения безопасного поведения на дорогах.

Ключевые слова: нарушение зрения, дошкольники, система работы по правилам дорожного движения, театрализованная и игровая деятельность.

В сфере взаимодействия ребенка с окружающей средой и людьми проявляется такое качество личности, как социальная уверенность. Результативность взаимодействия зависит от социальных навыков, способностей, которые дают ребенку возможность проявлять чувство уверенности в различных ситуациях.

Современная наука и практика дошкольного воспитания детей с нарушением зрения показывают, что формирование представлений у них осуществляется замедленно и информативно беднее, чем у нормально видящих [14].

Значительно меньше информации о сенсорных эталонах цвета, формы, величины. Осложняет формирование представлений о пространственных местоположениях, отношениях между предметами (удаленность, глубина, высота и т. д.) нарушение бинокулярного зрения. Необходимо отметить, что зрение имеет информационно-познавательное значение и дети, имеющие ограниченные зрительные возможности, не могут полноценно воспринимать окружающую действительность.

Только создание соответствующих условий для вовлечения ребенка в жизненные ситуации на основе формирования у него социально-адаптивных, коррекционно-компенсаторных способов ориентации облегчит взаимодействие с окружающей действительностью, повысит его жизненную позицию и активность.

Воспитание у детей дошкольного возраста с нарушением зрения привычки безопасного поведения на улицах города одна из самых актуальных проблем. Вместе с увеличением в последнее время интенсивности движения транспорта на дорогах, увеличивается и количество дорожно-транспортных происшествий. Дети часто сами становятся виновниками дорожных ситуаций. Свойственная взрослым защитная реакция на дорожную обстановку у детей отсутствует. Детская непосредственность и желание постоянно открывать что-то новое, часто ставит их перед реальными опасностями, в частности на улицах.

Наибольшей опасности на дорогах подвергаются дети с нарушением зрения. Это особая категория пешеходов: измененный процесс зрительного восприятия (нечеткость, фрагментарность, схематизм образа окружающего), затруднена ориентация в пространстве (затруднения в видении предметов и объектов в пространстве), отклонения в развитии двигательной сферы (снижение двигательной активности и осложнение ориентирования, ослаблено боковое зрение), полное доверие своему искаженному зрению. Дети с нарушением зрения не видят приближающийся транспорт, пешеходный переход, плохо различают дорожные знаки, их цвет, форму, поэтому могут совершать ошибки и действовать неправильно. А на пешеходных переходах не всегда стоят светофоры со звуковым сигналом. Одно из немногих приспособлений для слабовидящих людей.

Большую роль в решении этой проблемы имеет организация работы по предупреждению детского дорожно-транспортного травматизма в дошкольных учреждениях. Само понятие «правила дорожного движения» сложно для восприятия ребенка-дошкольника, поэтому, планируя работу с детьми, были включены игровые ситуации, использование наглядных пособий, внесены элементы новизны. Знакомя детей с правилами дорожного движения, культурой поведения на улице, надо помнить, что эта работа тесно связана с развитием

ориентировки в пространстве и предполагает формирование таких качеств личности, как внимание, ответственность за свое поведение, уверенность в своих действиях. Огромную роль в работе с детьми имеет проектная деятельность. Технология проектирования становится инструментом саморазвития дошкольников, ведь опыт самостоятельной деятельности, полученной ребенком в дошкольном возрасте, развивает в нем уверенность в своих силах, создает привычку самостоятельно искать пути решения, учитывая имеющиеся условия. Особенности взросло-детского проекта заключаются в том, что в проекте принимают участие дети, родители, педагоги. Совместный сбор материалов по теме проекта, игры, конкурсы, раскрывают творческие способности детей, что, естественно, сказывается на их результатах.

Познавательно-творческий проект «Внимательный пешеход» направлен на формирование навыков правильного поведения на дорогах города. Данный проект отражает работу по закреплению у дошкольников с нарушением зрения правил безопасного поведения на улице, коррекционную направленность каждого игрового задания. Исходя из психологических особенностей дошкольников, для поддержания интереса и качественного усвоения программного материала в играх, наблюдениях, беседах, вводятся «игровые превращения», то мы маленькие исследователи, то мы волшебники, то мы жители маленького городка. Полагаем, что наш проект поможет воспитателям в работе с детьми с нарушением зрения по ознакомлению с Правилами Дорожного Движения.

Проблема детей с нарушением зрения – отсутствие необходимой защитной психологической реакции на дорожную обстановку, вследствие недостаточно сформированных зрительно-осознательных представлений об окружающем мире.

Цель работы: формирование у детей с нарушением зрения знания элементарной дорожной азбуки и понимания опасности, которую таит в себе дорога.

Выделены задачи:

Образовательные:

- формирование познавательной активности;
- адаптация детей с нарушением зрения к условиям жизни в социуме;
- повышение компетенции родителей по вопросам соблюдения ПДД.

Развивающие:

- развитие зрительного восприятия, через расширение чувственного опыта, на базе окружающей среды;
- развитие у детей способности к изучению правил поведения на улице и в транспорте, самостоятельно принимать нужные решения;
- расширение словаря детей; развитие коммуникативных навыков.

Воспитательные:

- воспитание личности, способную проявлять осторожность и осмотрительность;
- воспитание уважение к правилам дорожного движения, а также желание детей выполнять правила безопасного перемещения по улицам;
- прививать основы культуры поведения, находясь в общественном транспорте.

Предполагаемый результат:

- 1) повышение уровня восприятия (зрительного, слухового, тактильного) и познавательной активности;
- 2) сформированность у детей соответствующих знаний, элементарной дорожной грамотности, негативного отношения к нарушениям ПДД;
- 3) совершенствовать исследовательскую деятельность детей;
- 4) формирование коммуникативных навыков в общении с детьми и взрослыми;
- 5) вызвать у родителей интерес к проблеме обучения детей дорожной грамоте и безопасному поведению на дороге.

Продукт проекта: создание совместно с родителями сказки по ПДД и на ее основе создание театрализованной постановки.

Работа в рамках проекта «Внимательный пешеход» осуществлялась в три этапа.

На подготовительном этапе проекта с детьми был составлен план работы. Для этого мы использовали «модель трех вопросов».

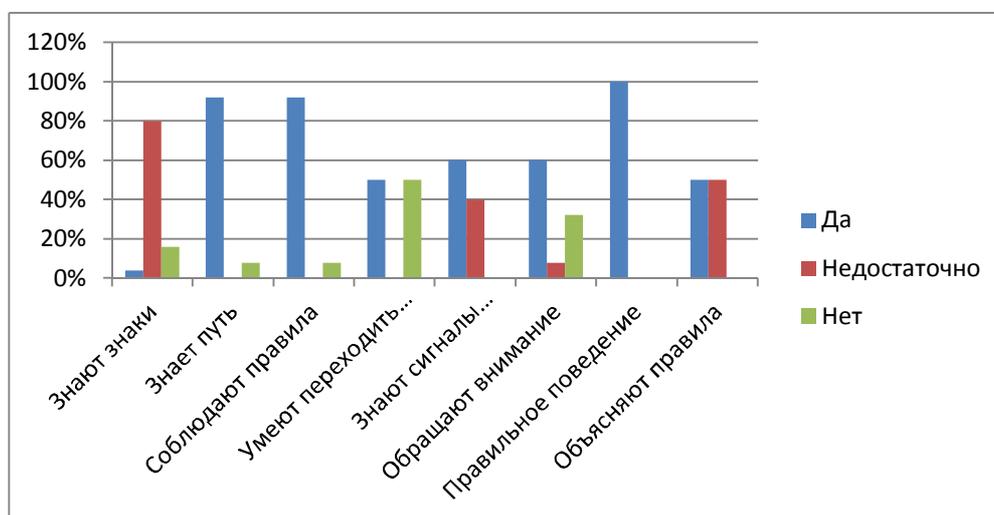
Что мы знаем?	Что хотим узнать?	Где можно это узнать?
1. Как вы думаете, что такое правила дорожного движения?	1. Про дорожные знаки.	1. Посмотреть в книге.
2. Что такое дорога?	2. Как ездит грузовик.	2. У тети спросить.
3. Что такое светофор?	3. Когда нельзя ехать.	3. Спросить у мамы и папы.
4. Что ты знаешь о транспорте?	4. Что есть у грузовика и кто там сидит.	4. В мастерской, в автомобильном магазине.
5. Как надо переходить дорогу?	5. Где есть переход.	5. В детском саду.

Эта модель помогла нам включить в разговор детей по предлагаемой теме и выяснить, что они знают, хотят узнать и где это можно узнать. Все высказывания детей были записаны на большом листе бумаги и подписаны именем автора. После заполнения модели вместе с детьми прошло обсуждение, о том, что нам может помочь в решении этих вопросов.

Разработан и накоплен методический материал, оформлен уголок по ПДД, изготовлены атрибуты для игр.

Составлен календарно-тематический план на год. Для того чтобы довести до сознания детей важность соблюдения правил дорожного движения была показана презентация «Я примерный пешеход!»

Для включения родителей в образовательный процесс было проведено родительское собрание «Участвуем в проекте «Осторожный пешеход». Где было обращено внимание родителей на созданную модель, проведено анкетирование «Я и мой ребенок на улицах города». На вопрос «Знает ли ваш ребенок знаки дорожного движения?» 4 % родителей ответили, что их дети знают все основные знаки дорожного движения, 80 % родителей отметили, что их дети называют и знают не много дорожных знаков и только 16 % родителей ответили, что их дети вообще не знают дорожных знаков. По второму вопросу «Знает ли ваш ребенок хорошо дорогу в детский сад и домой?» положительно ответили 92 % родителей, а 8 % написали, что ребенка возят на личном транспорте и поэтому он не знает путь от дома до детского сада. При ответе на вопрос «Всегда ли вы соблюдаете правила дорожного движения?» – 92 % родителей отметили, что правила выполняют всегда, но 8 % ответили, что дорогу переходят, не обращая внимания на знаки. 50 % родителей ответили, что их дети правильно переходят дорогу, а 50 % – что их дети не знают, как правильно переходить улицу. На вопрос «Знают ли дети сигналы светофора?» – 60 % родителей ответили, что знают сигналы светофора, дети путают сигналы светофора отметили 40 % родителей. «Обращают ли внимание детей на неправильное поведение людей на улице?» 60 % родителей ответили, что обращают внимание иногда. Вообще не обращают внимание 8 % родителей; 32 % не ответили на вопрос. 100 % родителей ответили, что их дети умеют правильно вести себя и в общественном транспорте и на остановках. Часто объясняют детям правила дорожного движения 50 % родителей и 50 % родителей не всегда дают такую информацию своему ребенку. «Считают ли успешной работу детского сада по ознакомлению детей с правилами дорожного движения?» все родители (100 %) на этот вопрос ответили «Да».



На втором основном этапе мы осуществляли практическую образовательную деятельность по разным образовательным областям программы (познавательное, социально-коммуникативное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие), а также в совместной деятельности.

С детьми были проведены серии бесед «Я – пешеход» (Осторожно улица, Светофор и его сигналы, Пешеход и его поведение на улице, Перекресток, Расскажем о правилах, Транспорт на нашей улице, Безопасное поведение на улице и в транспорте, Опасные участки), целью которых было расширить знания детей о правилах поведения на дороге, учить различать понятия о проезжей части, о переходе дороги при двухстороннем движении, о предупреждающих и запрещающих знаках, а также умение применять полученные знания о правилах дорожного движения в играх, в повседневной жизни.

В детской библиотеке было проведено одно из познавательных занятий в форме игры – путешествие «В гостях у Светофорика», с целью формирования осознанно-правильного отношения к соблюдению правил дорожного движения в качестве пешехода. В гостях у детей детского сада был инспектор ГИБДД – он рассказал о важности соблюдения правил дорожного движения.

Уточняли представления детей о правилах уличного движения (проезжая часть улицы для движения машин, а тротуар для пешеходов); закрепление знаний о правилах поведения в общественном транспорте, во время экскурсии к проезжей части.

Проводились подвижные, словесные, дидактические игры. Для сюжетно-ролевой игры «Улица города» ребята использовали строительный материал и мелкие игрушки.



Проведены серии консультаций для родителей «Правила дорожные положено знать!», с целью напоминания родителям о том, что они являются для своего ребенка примером правильного и безопасного поведения на улице и на транспорте.

Для тесного взаимного сотрудничества с родителями и формирования хороших доверительных отношений между родителями и детьми, а также оказания положительного влияния на развитие ребенка, давались творческие

задания: создать книжки-малышки «Прогулка по городу» и маршрутные листы «Мой путь от дома до детского сада».

Проведена выставка детских рисунков «Улицы города», целью которой была пропаганда безопасности дорожного движения; привлечение дошкольников к изучению и соблюдению правил дорожного движения и безопасного поведения на дорогах.

Создали книгу с заданиями «Я – примерный пешеход», целью которой было организовать совместную деятельность родителей и воспитателей по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма, повышать культурный уровень пешеходов, а также побудить родителей задуматься о том, что соблюдение ПДД – одно из важных жизненных факторов для сохранения жизни и здоровья их детей.



Интересной и эффективной формой работы была организация совместной деятельности воспитателя и детей в создании макета улицы. А началось все с обычных раскрасок, которые распечатывали с интернета. Дети раскрашивали и вырезали машинки, а потом играли с ними. Один из ребят спросил, можно ли сделать так, чтобы машинки стояли. Через обсуждение пришли к решению, что вырезанные машинки можно наклеить на картон, чтобы они были плотными и сделать для них подставки. Также дети пришли к выводу, что все предметы для макета надо раскрашивать с двух сторон. Из цветного картона было сделано поле и оформлено под перекресток. Постепенно эта работа дети так увлекла,

что они стали самостоятельно рисовать машины, с помощью трафарета и дополнять макет улицы новыми предметами.

С целью закрепления знаний детей о правилах дорожного движения, уточнения представления детей о назначении дорожных знаков, умение ориентироваться при переходе улицы провели викторину «Дорожные знаки – наши помощники», развлечение «В стране Дорожных знаков», создали коллаж «Азбука безопасности».

На третьем заключительном этапе была создана сказка и театр.

Театрализованные игры это более интенсивный путь в развитии зрительного восприятия, глубины пространства и эмоциональной сферы.

Сказка может дать ключи для того, чтобы войти в действительность новыми путями, открывает детям путь наглядно-образного и наглядно-действенного постижения мира человеческих отношений.

В ходе создания макета появилась идея сочинить сказку по правилам дорожного движения. Сказке дали название «Дорожные приключения Грузовичка». Герои сказок и сам театр создавались совместно воспитатель, дети и родители.

Цель сказки «Дорожные приключения грузовичка»: развивать полисенсорные возможности детей посредством использования тифлопедагогического материала; сформировать на основе сказочного сюжета представления дошкольников о правилах дорожного движения.

Сказок по правилам дорожного движения сочинено не много. И мы с детьми решили, придумать свою сказку, в которой героями стали машины. А затем, используя разный по текстуре материал, решили «оживить героев» и сделать театр. Основным материалом для театра стал фетр, так как ребятам нравятся все пособия из него. Для Грузовичка был выбран яркий разноцветный фетр, так как характер у героя веселый и беззаботный, «заколдованным» машинам – черный фетр и «расколдованным» машинам цветной (семь цветов радуги). Для отрицательного героя Сумрака использовали наждачную бумагу. Определившись с материалом, подбирали картинки с изображениями разных машин, для создания героев. Машины, которые понравились, обводили с цветного изображения на кальку. Затем с кальки на картон и таким образом сделали трафареты машин. Я изготовила панно с учетом сюжета сказки. Некоторые детали пришиты стационарно, а герои в силуэтном и цветном варианте съемные. Обыгрывая сказку, мы решаем коррекционные задачи: развиваем остроту зрения, тактильное, слуховое и цветовое восприятие, связную разговорную речь. Связь речи с движением, предметной деятельностью способствует ориентации в пространстве. Именно театрализованная деятельность позволяет ребенку решать многие проблемные ситуации опосредованно от лица какого-либо персо-

нажа. Это помогает преодолевать робость, неуверенность в себе, застенчивость. Она близка и понятна ребенку глубоко лежит в его природе и находит отражение стихийно, потому что связана с игрой.



Результатом нашего проекта стало создание новой сказки и театра по ПДД. Эта совместная деятельность помогла детям не только усвоить знания о правилах поведения на дороге, но и научила ребят ставить перед собой задачи, находить пути их решения и воплощать свои замыслы в жизнь. Спектакль показан был детям из других групп, что позволило ребятам развить эмоциональную сферу, коммуникативную деятельность, навыки общения с другими детьми. Объединив в проекте творческие усилия педагогов, родителей и детей были сформированы доверительные отношения, которые оказали положительное влияние на развитие ребенка.

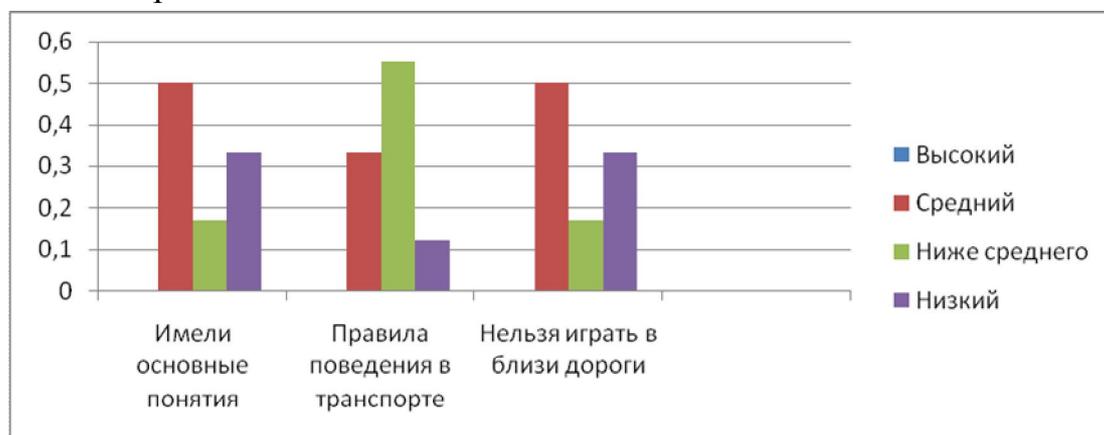
Результативность. Анализ проведенной работы показал, что систематическая и планомерная работа по данной проблеме эффективно помогает развитию познавательной активности и формированию у детей с нарушением зрения социально-адаптивных, коррекционно-компенсаторных способов ориентации.

Диагностика показала, что: на начало проекта основные понятия и термины по ПДД имели 50 % детей – средний уровень, низкий уровень знаний имели 33 % детей, 17 % были ниже среднего уровня – на конец проекта 17 % детей имели высокие знания, 83 % детей имели средний уровень знаний.

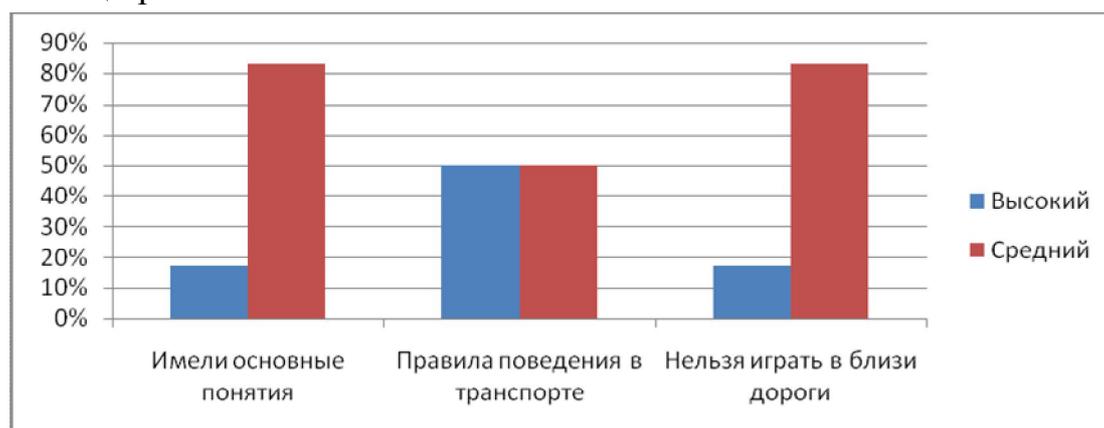
Средний уровень знаний о правилах поведения в транспорте показали 33 % детей на начало проекта и 12 % детей имели низкий уровень – на конец проекта 50 % детей имели высокие знания и 50 % средний уровень знаний.

На начало проекта 50 % детей знали, что играть на дороге и вблизи проезжей части нельзя, 17 % – недостаточно имели знаний об опасных играх на дороге и 33 % детей не имели знаний об опасности игр на дороге и возле нее. На конец проекта 17 % детей имели высокие знания , 83 % – средний уровень знаний.

Начало проекта



Конец проекта



Эффективность предложенного проекта.

Представленная система работы направлена не только на сенсомоторное развитие ребенка, но и на развитие эмоциональной отзывчивости, на формирование предпосылок учебной деятельности, поскольку задания нацеливают ребенка на усвоение способов ориентировки в окружающем мире. На основе использования разных форм работы приемов на развитие слухового, тактильного и зрительного восприятия у дошкольников развиваются наблюдательность, внимание, память, воображение, творческие способности, упорядочиваются впечатления, которые они получили при взаимодействии с внешним миром, расширяется словарный запас, приобретаются навыки игровой, учебной и экспериментально-поисковой деятельности, а также способствует повышению компетентности родителей и заинтересованности их в совместной работе с педагогом.

Предложенный проект показывает, как организовать на практике систему деятельности родителей, воспитателей по обучению дошкольников с наруше-

нием зрения основным правилам дорожного движения, а так же формирования навыков быть осторожными на дороге. Мы убедились, что такая система работы дает положительные результаты и может быть использована в дошкольных образовательных учреждениях и будем и в дальнейшем искать и совершенствовать формы работы по профилактике дорожно-транспортного травматизма.

Список литературы

1. Арнаутова Е. П. Педагог и семья. – М., 2002. – 263с.
2. Белая К. Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 161с.
3. Бочкарева О. И. Взаимодействие ДОУ и семьи. – Волгоград: ИТД «Корифей», 2008. – 112с.
4. Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Васильева М.А. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы». Москва: Мозаика-Синтез, 2014. – 368с
5. Данилова Т.И. Программа «Светофор» Обучение детей дошкольного возраста ПДД. – СПб., издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009. – 208с.
6. Деркунская В. А. Сотрудничество детского сада и семьи в воспитании культуры здоровья дошкольников // Дошкольная педагогика. 2006. N5.
7. Занятия по правилам дорожного движения/ Сост. Н. А. Извекова, А. Ф. Медведева и др.; под ред. Е. А. Романовой, А. Б. Малюшкина. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 64 с.
8. Козлов А. В., Дешеулина Р. П. Работа ДОУ с семьей. Диагностика, планирование, конспекты лекций, консультации, мониторинг. – М., 2000. – 112 с.
9. Козловская Е. Дорожно-транспортные происшествия с участием детей дошкольного возраста. Причины и условия, способствующие их возникновению // Дошкольное воспитание. 2011. №10.
10. Правила дорожного движения. Старшая группы / Сост. Поддубная Л. Б. – Волгоград: ИТД «Корифей». – 96 с.
11. Правила дорожного движения. Подготовительная группы. / Сост. Поддубная Л. Б. – Волгоград: ИТД «Корифей». – 96 с.
12. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения /Под ред. Л.И. Плаксиной – М., 1995. – 88 с.
13. Хромцова Т. Г. Воспитание безопасного поведения дошкольников на улице: Учебное пособие – М.: Центр педагогического образования, 2007. – 80 с.
14. Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. М.: ВОС, 1997. – 118 с.
15. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Учимся видеть и называть: Методика развития зрительно-вербальных функций у детей 5-7 лет. СПб.: Питер, 2008. – 112с.

ПОЗНАЁМ МИР, ИГРАЯ

Головачёва Елена Александровна
инструктор по физической культуре,
Helenagolovacheva58@gmail.com

Ильченко Ирина Анатольевна
воспитатель,
irina.ilchenok75@mail.ru

Малеванова Ирина Анатольевна
учитель-логопед,
nmalevanova263@gmail.com
МОУ «Детский сад № 178 Краснооктябрьского района Волгограда»

Аннотация. В статье описывается применение игровых технологий с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: игровые технологии, нетрадиционное оборудование, расстройство аутистического спектра, ограниченные возможности здоровья.

Игра как форма активности занимает значительное место в жизни ребенка. Как отмечает С.П. Евсеев, загадка и ценность игры имеют глубокие внутренние корни, так как стремление человека играть, зарождаясь еще в раннем детском возрасте, сопровождает его всю жизнь до глубокой старости: от погремушки и куклы до азартных игр. Тайна этого феномена лежит в психофизиологической сфере человека. Действительно, если ребенок долго сидит в одной и той же позе, то он чувствует потребность в движении. Энергия ищет выхода, и ребенок совершает движения без всякой цели: бегают, прыгает, толкается. Бесспорно, некоторые игры основываются на избавлении от скопившейся энергии, на переключении деятельности [4].

Кроме того, игра – это своеобразный, свойственный только дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта.

В игре формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития. Этим объясняются огромные воспитательные возможности игр, которую педагоги считают ведущей деятельностью детей (Е.В. Ермолаева и др.). Игра влияет на формирование всех сторон социальной активности детей.

В игре умственная активность детей всегда связана с работой воображения; нужно найти себе роль, представить себе, как действует человек, которому хочется подражать, что он говорит. Воображение проявляется и развивается также в поиске средств для выполнения задуманного.

Интересные игры создают бодрое, радостное настроение, делают жизнь детей полной, удовлетворяют их потребность в активной деятельности. Даже в хороших условиях, при полноценном питании, ребенок будет плохо развиваться, станет вялым, если он лишится увлекательной игры.

Грамотное сочетание традиционных и инновационных технологий обеспечивает развитие у воспитанников познавательной активности, творческих способностей и мотивации в учебно-воспитательном процессе.

Технологии, применяемые при работе с детьми с ОВЗ:

1. Коррекционно-развивающие технологии.
2. Технология разноуровневого обучения.
3. Технология проблемного обучения.
4. Проектная деятельность.
5. Игровые технологии.
6. Информационно-коммуникационные технологии.
7. Здоровьесберегающие технологии.
8. Объяснительно-иллюстративные технологии.

Результатом применения этих технологий является экономия времени, сохранение сил у педагога и ребенка с ОВЗ, облегчение понимания сложных знаний.

Традиционные технологии обучения в коррекционной работе являются основными. Они основаны на постоянном эмоциональном взаимодействии педагога и ребенка. Традиционные технологии позволяют обогащать воображение детей, вызывая у них обилие ассоциаций, связанных с их жизненным и чувственным опытом, стимулируют развитие речи. Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Игровые технологии выполняют такие функции:

- развлекательные (это основная функция игры – развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес);
- коммуникативные: освоение диалектики общения;
- самореализационные: как средство показать свои умения и навыки;
- игротерапевтические: преодоление различных трудностей, возникающих в жизненных ситуациях;
- диагностические: выявление отклонений от нормативного поведения;

- коррекционные: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей;
- межнационально-коммуникационные: усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей;
- социально-активные: включение в систему общественных отношений, усвоение норм поведения (Е.В. Ермолаева и др.).

В первую очередь следует разделить игры по виду деятельности как физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические. Для практической реализации знаний и умений детей в играх педагог определяет наличие учебной и обучающей задачи. Ею руководствуется взрослый, создавая ту или иную игру, но переводит ее в занимательную для детей форму. Ребенка же привлекает в игре не обучающая задача, которая в ней заложена, а возможность проявить активность, выполнить игровые действия, добиться результата, выиграть. Любая дидактическая игра развивает и речь.

В структуру игры как процесса входят:

- а) Роли, взятые на себя играющими.
- б) Игровые действия как средство реализации этих ролей.
- в) Игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными.
- г) Реальные отношения между играющими.
- д) Сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре.

В руководстве играми с правилами следует выделить три этапа:

- Подготовка
- Проведение
- Анализ результатов

1. Подготовка: отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения конкретной возрастной группы с учетом времени проведения игры в свободное время или на занятии. Определение количества участников, отбор необходимого дидактического материала, пособий.

2. Проведение игры: пред началом игры знакомство детей с правилами игры, с ее содержанием и игровыми действиями. При необходимости участвовать в игре, направлять действия детей советами, напоминаниями, непосредственным показом.

3. Анализ игры. Это самый ответственный момент. Отмечаются самые активные детей, кто четко выполнял правила игры, помогал своим товарищам, был честен при выполнении правил игры. Анализ помогает выявить индивиду-

альные особенности в поведении и характере детей, а значит, правильно организовывать работу с ними.

В начале первого года обучения нужно проводить игры на различение, а затем и называние цвета, формы и величины предметов; на формирование числовых представлений (много, мало, больше, меньше); на различение неречевых звуков (звукоподражание голосам животных, птиц и т.д.).

В играх дети знакомятся с окружающим миром, что способствует их общему и речевому развитию; потом дети переносят полученные навыки в сюжетно-ролевую игру.

С дидактическими игрушками дети играют индивидуально и коллективно.

Для детей, отстающих в развитии, большое значение имеют игры, требующие координации и точности движений пальцев руки.

Обучающие игры развивают мелкую моторику рук, сообразительность, тактильное и зрительное восприятие предмета, координацию движений, фантазию и воображение, способствует развитию внимания, представлений у ребенка о предметах и явлениях, речи и активного словаря.

Игровая форма занятий создается на занятиях при помощи игровых приемов и ситуаций, в которых следует учитывать следующие требования:

- Игра должна соответствовать возрасту ребенка или его актуальному уровню развития;
- В ходе проведения игр обязательно учитывается структура дефекта;
- Игровой материал подбирается с постепенным его усложнением;
- Содержания игр опирается на систему знаний ребенка;
- Подбор и проведение игр должны соответствовать коррекционной цели занятия;
- В ходе проведения игр учитываем смену видов деятельности;
- Предпочтительно в играх использовать яркие, озвученные игрушки и пособия;
- Игры должны соответствовать гигиеническим требованиям, безопасность.

Остановимся поподробнее на работе с детьми с расстройством аутистического спектра (РАС). Чтобы «ввести» ребенка во фронтальные занятия, нужна предварительная работа – ребенок должен принять вас. Игровые пособия, сделанные педагогами, родителями и членами их семей, является тем «ключиком», который поможет со временем открыть внутренний мир ребенка (Е. Янушко и др.).

Игры с небольшими подушками, газетами, фольгой, поролоном, коробками (перетягивание, подбрасывание, легкие удары)

У аутичных детей есть следующая особенность: они часто наносят себе удары по голове. Причина таких действий – либо самоагрессия, либо самости-

муляция. Во время таких вспышек агрессивности необходимо затевать игру. Обычно дети сразу включаются в возможность контролировать силу ударов, переключить ребенка с агрессивных действий на игру. Взрослый получает возможность контролировать ситуацию.

Салют

Подбрасывайте вместе с ребенком шарики, сделанные из бумажных салфеток, фольги, оберточной бумаги, поролона. Затем собирайте их в коробку.

Мусорная машина

Возьмите картонную коробку больших размеров и сбрасывайте в нее разнообразные ненужные предметы – коробочки, пластиковые бутылочки, тряпочки – со словами: «выбрасываем мусор!» При этом следует «выбрасывать» только безопасные (неострые, небьющиеся) предметы.

Колотушки

Для игры потребуются маленькие мягкие подушки. Кидайтесь друг в друга подушечками, издавая победные кличи. Можно «поколотить» друг друга подушками, стараясь попадать по различным частям тела (выбиваем пыль)

Подавая ребенку пример, бейте руками по подушке (любого удобного размера) со словами: «Давай выбивать пыль из подушки – вот так, вот так!»

Падающий кран

Из больших и маленьких подушек строится подъемный кран, на который ребенок запрыгивает. Кран строится такой высоты, чтобы прыжок был безопасен для ребенка.

Осада крепости

Из подушек, поролона, пустых коробок строим «крепость», собирая все предметы в одну кучу. Затем бросаем в «крепость» бумажные мячи. Игра продолжается, пока «крепость» не развалится.

Перелет птиц

Подбрасывая в воздух журнал или газету, слушаем своеобразный шелестящий звук и наблюдаем за их «полетом». Можно взять в каждую руку по листу газеты и поноситься по комнате, взмахивая руками, изображая летящую птицу.

Артиллеристы

Приготовьте «снаряды» – скомкайте страницы ненужных газет или журналов. Бросайте в мишень комки бумаги. В конце игры соберите «снаряды» в коробку.

Листопад

В этой игре можно порвать страницы газет и журналов на куски, а затем подбрасывать охапки бумаги вверх со словами: «Листья кружатся и падают!» В конце игры обязательно организуйте «уборку листьев».

В своей профессиональной деятельности мы стараемся раскрыть индивидуальные особенности каждого ребенка. Наш педагоги всегда находят отклик у родителей. Знакомые игрушки помогают ребенку легче адаптироваться в незнакомом для них месте.

Список литературы

1. Ильина С.К. Лекотека в ДОУ. Организация, документация. – М.: Теревинф, 2011.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либнинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2014.
3. Селигман М. Обычные семьи, особые дети. – М.: Теревинф, 2009.
4. Шапкова Л.В. Подвижные игры для детей с нарушениями в развитии. С-П «Детство-пресс», 2002.

ПРИМЕНЕНИЕ СУ-ДЖОК МАССАЖЕРОВ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ 6–7 ЛЕТ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ

Доронина Светлана Евгеньевна

воспитатель,

mak.doronin2012@yandex.ru

Еремчева Татьяна Анатольевна

воспитатель,

teremceva@mail.ru

МОУ «Детский сад № 377 Кировского района Волгограда»

Аннотация. В данной статье представлено практическое применение су-джок терапии как средства речевого развития у детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях логопедической группы. Авторами доказано, что в результате применения данной технологии достигается высокий уровень развития речевых навыков и умений у детей, а также поднимается уровень собственной речевой активности каждого ребенка, диалогов между детьми.

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи, мелкая моторика рук, Су-Джок тренажеры, игровой самомассаж, развитие речевых зон коры головного мозга, психоречевое развитие, эффективный метод.

Большинство родителей, думая о том, как лучше подготовить ребенка к школе, чаще всего обращают внимание на его умение читать и считать. При этом не придают значения тому, как развита мелкая моторика рук. Однако умение производить точные движения пальцами руки является важным показате-

лем готовности к обучению в школе. Исследования многих отечественных ученых (В.М. Бехтеров, Н.М. Кольцова, Л.В. Фомина и др.) свидетельствуют о том, что развитие двигательных импульсов пальцев рук способствуют развитию речи и имеют большое значение для овладения письмом. Так, на основе проведенных опытов и обследования большого количества детей Н.Г. Марковой была выявлена следующая закономерность: если развитие движений пальцев соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы. Если же развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть нормальной и даже выше нормы. М.М. Кольцова пришла к заключению, что формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук, а точнее, от пальцев. Этот факт необходимо использовать в работе с детьми и там, где развитие речи происходит своевременно, и особенно там, где имеется отставание, задержка развития моторной стороны речи. Рекомендуется стимулировать речевое развитие детей путем тренировки движений пальцев рук.

Нетрадиционные методы обучающего воздействия воспитателя на детей становятся перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Эти методы принадлежат к числу эффективных средств, все чаще применяемых в педагогике и помогающих достижению максимально возможных успехов в преодолении речевых трудностей у детей дошкольного возраста. Как известно, массаж – это мощный биологический стимулятор, воздействующий на функции кожи, уровень снабжения организма кислородом и питательными веществами, на сократительные способности и работоспособность мышц массируемой кисти руки, а также на эластичность суставов и связок. Исследования невропатологов, психиатров и физиологов показали, что морфологическое и функциональное формирование речевых областей коры головного мозга совершается под влиянием кинестетических импульсов, идущих от пальцев рук. Поэтому наряду с пальчиковыми играми, мозаикой, штриховкой, лепкой, рисованием используется Су-джок терапия, активизирующая развитие речи ребенка. В процессе коррекционной работы с детьми, имеющими различные нарушения звукопроизношения, убедились, что эффективность применения нетрадиционных методов терапии во многом зависит от их сочетания с традиционными средствами коррекции. В процессе такого сочетания ребенок исподволь постепенно овладевает необходимыми речевыми навыками и умениями. Анализ литературы по проблеме речевых нарушений, результативность использования традиционных методов таких как: пальчиковая гимнастика, манипуляции с различными предметами, дыхательная гимнастика, выявили возможность и необходимость использования в работе с детьми способов вариативности традиционных и нетрадиционных методов.

На сегодняшний день методов развития мелкой моторики рук достаточно много. В нашем детском саду успешно апробирован метод Су-Джок терапии в сочетании с коррекционно-логопедической работой.

Су-Джок тренажеры – это шарики, включающие в себя две кольцевые пружины. Сами шарики, и колечки используются при пальчиковой гимнастике. С помощью шаров – «ежиков» с колечками детям нравится массировать пальцы и ладошки, что оказывает благотворное влияние на весь организм, а также на развитие мелкой моторики пальцев рук, тем самым, способствуя психоречевому развитию. Провести самомассаж необходимо до появления ощущения тепла. Эту процедуру необходимо повторять несколько раз в день.

Цель применения технологии – коррекция речевых нарушений у детей с ОНР в условиях логопедической группы.

В начале своей работы по данной проблеме нами были поставлены следующие задачи:

1. Познакомить детей с приемами использования массажера Су-Джок.
2. Воздействовать на биологически активные точки по системе Су-Джок.
3. Стимулировать речевые зоны коры головного мозга.
4. Нормализовать мышечный тонус.
5. Использовать элементы Су-Джок терапии на различных этапах коррекционно-образовательной деятельности.
6. Содействовать снижению двигательной и эмоциональной расторможенности.
7. Совершенствовать навыки пространственной ориентации, развивать познавательные процессы.

Основные пути реализации Су-Джок технологии состоят в следующем:

➤ Работа с детьми (организация деятельности на занятиях, в совместной деятельности, в повседневной жизни).

➤ Работа с родителями (практикум по использованию Су-Джок терапии, открытые занятия). Работа с родителями – одно из важнейших направлений в нашей работе, по созданию благоприятных условий для развития мелкой моторики и координации движений пальцев и подготовки руки ребенка к письму. Основная задача на начальном этапе работы с родителями – формирование и стимуляция мотивационного отношения родителей к работе с их детьми. Для этого обосновываем необходимость работы по развитию мелкой моторики в подготовке руки ребенка к письму, обращаемся с просьбой о помощи, которая может способствовать в формировании мотивационного отношения ребенка обучению в школе.

➤ Ресурсное обеспечение (создание развивающей среды, приобретение массажных шариков, составление картотек игр, упражнений).

Этапы внедрения Су-Джок технологии:

I этап. Знакомство детей с Су-Джок тренажерами, правилами их использования.

II этап. Закрепление приобретенных умений и навыков в упражнениях, играх.

III этап. Самостоятельное использование тренажеров Су-Джок в соответствии с потребностями и желаниями детей.

Формы организации работы могут быть:

- Индивидуальные.
- Подгрупповые.
- Фронтальные занятия.

Существуют следующие приемы Су-Джок терапии, широко представленные в Сети Интернет:

Массаж специальным шариком. Поскольку на ладони находится множество биологически активных точек, эффективным способом их стимуляции является массаж специальным шариком. Прокатывая шарик между ладонками, дети массируют мышцы рук. В каждом шарике есть «волшебное» колечко.

Массаж эластичным кольцом, которое помогает стимулировать работу внутренних органов. Так как все тело человека проецируется на кисть и стопу, а также на каждый палец кисти и стопы, эффективным способом профилактики и лечения болезней является массаж пальцев, кистей и стоп эластичным кольцом. Кольцо нужно надеть на палец и провести массаж зоны соответствующей пораженной части тела, до ее покраснения и появления ощущения тепла. Эту процедуру необходимо повторять несколько раз в день.

Формы работы по использованию Су-Джок терапии:

- Диагностика и стимуляция точек соответствия речевых зон головного мозга и органов артикуляционного аппарата.
- Профилактический ручной массаж кистей рук, массаж и самомассаж кончиков пальцев и растирание ногтевых пластинок (массаж проводится с ребенком до стойкого ощущения тепла и незначительного покраснения).
- Использование Су-Джок массажеров.

Игровой самомассаж проводится в виде 2–3-х минутных упражнений между основными частями занятия, либо одновременно проговаривая слоги, чистоговорки, стихотворения на автоматизацию нарушенного звука.

Нами была сделана подборка различных игр с использованием массажного шарика Су-Джок, направленных на:

1) развитие фонематического слуха и восприятия: (покажи соответствующий заданному звуку шарик, услышав этот звук среди других звуков;

спрячь шарик в ладонях, если звука там нет; «Телеграфисты»; «Ты про звук нам расскажи, нужный шарик подбери»);

2) развитие звукового и слогового анализа слов: (Упражнение «Раздели слова на слоги»: ребенок называет слог и берет по одному шарик из коробки, затем считает количество слогов; выкладывает звуковой схемы слова при помощи разноцветных шариков Су-Джок «По слогам словечко называй и на каждый слог шарик доставай»);

3) коррекция произношения (автоматизация и дифференциация звуков): («Шарик мы ладонью «стук», повторяем в слоге (слове) звук», «Шар обратно прокати, слоги (слово, фразу) измени», «Слог, да слог – и будет слово, мы в игру сыграем снова»);

4) совершенствование лексико-грамматических категорий (словообразование, словоизменение, работа над словарем): «Шарик кати – слово говори», «Один-много»);

5) развитие памяти и внимания: («Глазки закрывай, на каком пальце колечко-угадай», «Справа, слева я стучу – перепутать не хочу»);

6) развитие общей и мелкой моторики: (сказка «Ежик», массаж пальцев эластичным кольцом, «Делай, как я»).

Используя игровые элементы на занятиях с ребенком легче достигнуть поставленной цели в коррекционной работе. Анализируя результаты работы за первый год с использованием традиционных пальчиковых игр в параллели с массажем кончиков пальца, стало очевидно, что регулярное и опосредованное стимулирование систем соответствия по Су-Джок оказывает лечебное и профилактическое воздействие на речевые зоны коры головного мозга и положительно сказывается на исправлении речи детей.

Главные достоинства Су-Джок терапии:

- Высокая эффективность – сокращаются сроки коррекционной работы; при правильном применении выраженный эффект часто наступает уже через несколько минут, иногда секунд.

- Абсолютная безопасность и простота применения.

- Универсальность метода. Су-Джок терапию могут использовать и педагоги в своей работе, и родители в домашних условиях.

- Доступность метода для каждого человека. В Су-Джок терапии не нужно ничего выучивать и запоминать. Что заучивается – легко забывается. Метод достаточно понять один раз, затем им можно пользоваться всю жизнь.

Таким образом, Су-Джок терапия – это высокоэффективный, универсальный, доступный и абсолютно безопасный метод воздействия на активные точки, расположенные на кистях рук, специальными массажными шарами, использование которых в сочетании с упражнениями по коррекции звукопроиз-

ношения и развитию лексико-грамматических категорий способствует повышению физической и умственной работоспособности детей, создает функциональную базу для сравнительно быстрого перехода на более высокий уровень двигательной активности мышц и возможность для оптимальной целенаправленной психоречевой работы с ребенком, оказывая стимулирующее влияние на развитие ребенка.

Список литературы

1. Акименко В. М. Новые логопедические технологии: учебно-методическое пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2009.
2. Ивчатова Л.А. Су-джок терапия в коррекционно-педагогической работе с детьми//Логопед, №1, 2010. – с.36-38.
3. Платонова О.А. Су-джок терапия для всех; М.; АСТ; СПб.; Сова, 2007.
4. Смирнова Е.А. Система развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста 2013 г.
5. Ткаченко Т.А. Логопедическая энциклопедия. / Т.А. Ткаченко. – М.: Мир книги, 2010 г.

СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ № 28 г. ЯКУТСКА

Дьячковская Екатерина Семеновна

заместитель директора по ВР,

e_mother@mail.ru

Иванова Валерия Владиславовна

социальный педагог,

ivaleri89@mail.ru

МОКУ АШ-И № 28 г. Якутска

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, результаты коррекционно-воспитательной работы в школе-интернате для детей-сирот с нарушениями интеллекта, эффективность программно-целевого подхода к ее организации, условия социализации, анализируется опыт пребывания воспитанников в гостевых семьях.

Ключевые слова: дети с нарушениями интеллекта, коррекционно-воспитательная работа, дети-сироты, гостевые семьи, наставничество.

Наша адаптивная школа-интернат № 28 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей городского округа «город Якутск» обучает детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), проводит системную коррекционно-воспитательную работу, решает задачи социально-

психологической реабилитации, трудовой и предпрофильной подготовки для последующей интеграции в общество. В школе сложилась целостная система социально-психолого-педагогического взаимодействия. Стиль отношений между участниками учебно-воспитательного процесса направлен на создание атмосферы успешности, личностного развития индивида.

В соответствии с направлениями жизнедеятельности школы-интерната мы предложили следующий блок программ воспитательной работы:

Воспитательный процесс (программы)			
ОЭР, РИП (постинтернатное сопровождение выпускников, профориентационная работа)			
Я – гражданин своей страны	Школа-территория ЗОЖ	Содружество	Творчество
ДО «Альтаир», ДК «Звездочка	Мужской клуб «Легион»	Школа каюров	Танцевальный ансамбль «Улыбка»
«Добрые дела» (субботники, помощь ветеранам и т. п.)	«Антитабачное воспитание»	ДДТ, ЦТТ, ДПЦ	Творческие группы, проекты
Акции, КТД	Спорткомплексы	УФСБ РФ по РС(Я), УНК МВД РФ по РС(Я)	Студия моды «Вдохновение»
Проекты	Пост «Зож»	ЦДиЮ, библиотека «Книга 03», НХМ	Конкурсы, фестивали и т. п.

Краткая характеристика реализуемых программ: Я – гражданин своей страны, Школа-территория ЗОЖ, Содружество, Творчество.

«Школа – территория ЗОЖ»

Цели программы – пропаганда здорового образа жизни среди детей и подростков; обновление содержания и форм оздоровительной работы; психолого-педагогическое сопровождение по вопросам сохранения здоровья; профилактика злоупотребления психоактивными веществами.

Направления программы: Информация – залог успеха, Выбор за тобой, Психогигиена, Спорт – это жизнь, Всеи семьей – всей школой, Неболейка, Здоровое питание – основа жизни, Лето – дача – здоровье.

Благодаря деятельности программы вошли в традицию школы ежегодное участие в городской Ярмарке здоровья (июнь), общешкольные декады здоровья (сентябрь, май), «Школа выживания» в рамках проекта «Мужской клуб», работа клуба «Светофор» и др. В модуле «Информация – залог успеха» успешно развивается издание школьных газет «Здоровейка» и «Школьный вестник» силами воспитанников и педагогов школы; также участие в городских конкурсах

Лиги здоровья и республиканских социальных конкурсах. Наркопост (Пост ЗОЖ) занял 3 место в смотре-конкурсе среди городских общеобразовательных школ и награжден Почетной грамотой Главы ГО «Город Якутск». Вошли в пятерку лучших постов ЗОЖ города, награждены фотоаппаратом. В 2019 г. стали победителями регионального этапа всероссийского конкурса программ-проектов.

Программа «Я – гражданин страны»

Цели программы – формирование и развитие патриотических чувств, привитие правовых знаний и правовой культуры школьников, формирование законопослушного поведения и гражданской ответственности; развитие правового самопознания; профилактика безнадзорности, правонарушений и преступлений школьников и воспитание основ безопасности. В городском конкурсе программ, направленных на формирование законопослушного поведения обучающихся, награждены Дипломом 1 степени.

Помимо уроков мужества, классных и семейных мероприятий, участия в конкурсах, конференциях по данному направлению, постоянно взаимодействуем с городским и республиканским домами престарелых и инвалидов (концерты, совместные праздники, соревнования по шашкам и шахматам, благоустройство территории, обмен рукодельными подарками). Дети общаются с ветеранами труда, учатся проявлять заботу и внимание. Также регулярно устраиваем субботники на территории школы и у шефов, уборку памятников героям войны.

На протяжении ряда лет наша школа поддерживает тесную взаимосвязь с Управлением федеральной службы безопасности по Республике Саха (Якутия), Наркоконтролем, следственным комитетом и др. Это соревнования, выступления, мастер-классы, беседы-разговоры по душам. Формируется уважительное, доверительное отношение к сотрудникам силовых структур города.

Программа «Содружество»

Цель: формирование самостоятельной, ответственной и социально мобильной личности, способной к успешной социализации в обществе.

Наши социальные партнеры: Библиотеки, музеи, этнокомплекс «Чочур-Муран», ПАО «Сбербанк», санаторий «Якуткурорт», ОАО «Хоту-Ас», Педагогический институт СВФУ, АСП «Подросток», политические партии, «Родительский форум», театры, кинотеатры города, парк культуры и отдыха, развлекательные центры («Мандарин», «Космобол», «Планета Кидс»). Наша школа имеет опыт сотрудничества с Государственным академическим русским драматическим театром им. А.С. Пушкина: группа воспитанников задействована в спектакле «Сон в летнюю ночь» в роли лесных эльфов. С каждым годом программа «Содружество» расширяется, появляются новые партнеры и новые

формы работы. Эффективным результатом взаимодействия с организациями является создание по-семейному теплой атмосферы сотрудничества между взрослыми и детьми.

Программа «Творчество»

Цель: создание условий для развития личности-ребенка, мотивации к творчеству, приобщения ребят к общечеловеческим ценностям, профилактика девиантного поведения путем вовлечения в коллективные мероприятия

В эту программу включена деятельность танцевального ансамбля «Улыбка» (руководитель Васильева Л.С.), «выросший» из уроков ритмики, и студии моды «Вдохновение» (руководитель Стручкова Н.И.) – дипломанты международных, российских и республиканских фестивалей.

Ежегодно перед большими мероприятиями, праздниками создаются творческие группы из детей и работников интерната, которые готовят свои выступления, проекты. Это большие городские концерты «Мы – дети России», «Твори добро», «Тепло детских сердец». Это школьные Дни семьи, конкурсы «Две звезды», «Ритмы весны», «Звездный час», а музыкальные спектакли «Королевство кривых зеркал», «Приключения Незнайки», «Планета профессий» показали воспитанникам детских садов, ветеранам кино, представителям Губинского и Строительного округов, ученикам 25 школы и студентам пединститута. Такие мероприятия показывают сплоченность коллектива, формируют психическое и духовное благополучие его членов, повышают уверенность в своих силах.

Системный программно-целевой подход к организации воспитательной работы позволяет эффективно реализовать поставленные задачи. В ней просматриваются все компоненты: цели, субъекты, содержание и способы деятельности, отношения, создан благоприятный микроклимат, условия для самореализации детей, удовлетворение их интересов и потребностей, подготовка к самостоятельной жизни.

В каждой семейной группе ведется карта занятости детей, где отражаются занятия по дополнительному образованию и внеурочная деятельность. Анализ мониторинга уровня воспитанности в семейных группах показывает положительную динамику, позволяет говорить об эффективности воспитательной работы, также вырабатывается соответствующая прогностическая информация, показывающая направления, по которым необходимо усилить работу.

С переходом на программно-целевой подход к организации воспитательной работы повысилась активность детей и педагогов.

Кроме того:

– расширилось участие детей по разным видам (танцы, мода, рисунки, поделки, фотографирование, создание роликов и мультфильмов, шитье, соревнования);

- больше достижений, успехов, призовых мест;
- повысился уровень конкурсов: городской, республиканский, всероссийский до международных;
- организованы выезды детей за пределы республики.

Таким образом, реализуемый программно-целевой подход по организации воспитательной работы приносит ощутимые результаты.

К «сильным» сторонам в организации воспитательного процесса в школе-интернате в течение последних лет следует отнести:

- постоянное сотрудничество с учреждениями дополнительного образования и организациями г. Якутска;
- эффективное использование коллективных творческих дел (КТД), проектных работ, в которых воплощаются идеи воспитанников и педагогов;
- деятельность временных творческих групп, благодаря которым решается проблема содружества детей и взрослых;
- систематическое повышение уровня методической подготовки педагогов в организации воспитательной работы с воспитанниками;
- тщательное отслеживание динамики развития личности детей;

Опыт работы показал эффективность программно-целевого подхода к организации воспитательной работы в школе, что подтверждается следующими критериями:

- отсутствием воспитанников, состоящих на учете в ИДН и КДН, начиная с 2009 года;
- 100 % занятостью детей в кружках и секциях;
- повышением общего уровня воспитанности, что показывают положительные отзывы общественности и анализ мониторинга;
- 100 % обучением выпускников в учреждениях НПО;
- ростом успешного участия воспитанников в мероприятиях города и республики (в т.ч. наравне с детьми общеобразовательных школ);
- высокой результативностью методической работы школы в режиме инноваций;
- мониторинг выпускников (беседы, посещение квартир, отзывы) показывает, что достаточное число детей-сирот с УО (ИН) в целом социализируются (трудоустраиваются, создают семьи, вовремя оплачивают счета, в квартирах уютно и чисто, меблировано).

Также положительное влияние в социализации оказал опыт проживания воспитанников вне условий государственного учреждения. Это опыт работы гостевых семей у педагогов интерната. В связи с капитальным ремонтом школы-интерната №28 воспитанники получили возможность пожить в таких семьях в течение 8 месяцев. Наставниками выступили работники школы, чем преду-

предили две проблемы, связанные с гостевыми семьями. Во-первых, «родители» должны иметь специальную подготовку (достаточную квалификацию). А так как наставниками выступили учителя, воспитатели, специалисты, имеющие дефектологическое или психологическое образование, то они могли обеспечить выполнение адаптационной функции. Во-вторых, ребенок привязывается к тому, кто его забирает в гостевую семью, а когда по тем или иным причинам это прекращается, то наносит ребенку определенную психологическую травму. Но в связи с тем, что «переезд» обратно в школу проходил совместно с учителями-наставниками, то завершение проживания в гостевой семье не было травмирующим, ведь воспитанники всегда могут обратиться к своим наставникам, сохранить контакт после возвращения ребенка в учреждение, проводить время за совместной деятельностью.

Дети с нарушениями интеллекта особенно нуждаются в специальной подготовке для формирования у них социальных навыков. К ним относятся не только навыки, выполнения какой-либо работы, но и умение вести себя в общественных местах, пользоваться деньгами, планировать свою деятельность, обслуживать себя и пр. Поэтому воспитанникам школы-интерната так полезно побыть в настоящей семье: сходить в магазин вместе с взрослыми, регулярно готовить еду, увидеть семейные взаимоотношения, пожить повседневной жизнью обычной семьи.

В начальный период проживания в гостевой семье некоторые дети испытывали трудности – наладить взаимоотношения с домочадцами, соблюдать правила проживания, домашнее обучение и пр. Наставники-педагоги также испытывали психологические трудности – тяжесть постоянной ответственности, необходимости всегда поддерживать марку учителя, отсутствие свободного времени. Силы придавало понимание, что это важный опыт социализации для воспитанников, при индивидуальном подходе можно многому научить, на многое повлиять. Также многие отмечают эмоциональное сближение с воспитанниками, чего очень часто не хватает детям-сиротам.

Часть воспитанников получила возможность увидеть и попробовать на себе жизнь в деревне, в условиях частного дома, ведения подсобного хозяйства. Очень им понравилась жизнь на свежем воздухе, на природе, возможность самостоятельных прогулок, игр.

По результатам анкетирования всем воспитанникам понравилось жить в гостевой семье (86 % ответили «да», 14 % «скорее да»), взаимоотношения с наставником в 38 % «очень хорошие», в 62 % «хорошие», что говорит о положительном влиянии проживания в гостевой семье. Результаты работы демонстрируют положительное влияние опыта гостевого пребывания на формирование готовности к самостоятельной жизни. Дети стали более грамотны в вопросах

взаимодействия с окружающим миром, трудолюбивее, ответственнее, стали лучше осознавать необходимость подготовки к самостоятельной жизни, управлять своими эмоциями, получили социально-бытовые навыки, научились анализировать собственные поступки. У воспитанников повысилась самооценка, улучшились коммуникативные навыки.

Для наших детей это был бесценный опыт, который поможет им адаптироваться во взрослой жизни. Так же опыт проживания наших детей в гостевой семье, пусть даже как вынужденный эксперимент, стал основой для формирования новых идей для успешной социализации и адаптации детей-сирот к последующей самостоятельной жизни. Теперь с уверенностью можем сказать, что гостевая семья может стать основным из факторов формирования ребенка не в роли сироты, а роли полноценного человека, у которого бывают проблемы, но он в состоянии их решать сам.

Опираясь на данный опыт, совместно с педагогами-наставниками разработан проект «Гостевая семья – опыт самостоятельной жизни». Практика гостевых семей сейчас охватывает летний период.

Большую роль в успешной адаптации выпускников сыграла экспериментальная работа на уровне города «Организационно-педагогические условия подготовки к самостоятельной жизни воспитанников-сирот в С(К)ОШ-И VIII вида» под руководством к.п.н., зав. кафедрой СДО ПИ СВФУ И.А. Юдиной. Эксперимент дал положительные результаты, опыт работы обобщен на НМС, НПК, в статьях, книгах. В настоящее время продолжаем работу в режиме РИП «Организация службы постинтернатного сопровождения выпускников-сирот с нарушением интеллекта».

Таким образом, вся система коррекционно-воспитательной работы направлена на реабилитацию и социальную адаптацию умственно отсталого школьника, становление его как полноправного и активного члена общества, который самостоятельно включается во взрослую жизнь.

Список литературы

1. Бгажнокова И.М., Округлая И.Е., Соколова М.Б. Сопровождаемое проживание молодых людей с нарушениями психофизического развития: опыт, проблемы, пути решения. Сборник материалов. – Москва, 2006.
2. Маханько А.М., Иванюк Н.А., Смуцук Н.С. Адаптационная семья как элемент деинституционализации детей-сирот: опыт, подготовка и оценка эффективности. Пособие. – Минск, 2006.
3. Педагогические условия подготовки к самостоятельной жизни воспитанников-сирот в специальной (коррекционной) школе-интернате VIII вида: научно-методический сборник / под науч. ред. И.А. Юдиной. – Прага, 2014.

4. Полякова С.З., Гайнутдинов М.И., Гаврилова Я.В. Программа по организации работы постинтернатной службы сопровождения выпускников «Вместе» ГБС(К)ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 11 VIII вида», Казань, 2010.

5. Шмидт В. Модели сопровождения выпускников интернатных учреждений / В. Шмидт // Беспризорник. – 2008. – № 1.

6. Янушкевич Н. Гостевая семья для воспитанников специализированных интернатных учреждений для детей-инвалидов с особенностями психофизического развития. Рекомендации из опыта реализации проекта. – Минск, 2010.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЧЕРЕЗ СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «УТРЕННЯЯ ЗВЕЗДА»

Дансарунова Надежда Алексеевна

социальный педагог,

*ГБПОУ «Бурятский республиканский
информационно-экономический техникум»*

г. Улан-Удэ, Россия

dansarunova62@mail.ru

Аннотация. Проблема социальной адаптации детей с нарушением интеллекта очень актуальна сейчас. В России стоит острый вопрос, который связан с проблемами таких детей в современном обществе: от законодательных актов и социальных организаций, до атмосферы, в котором живет обучающийся с инвалидностью. Его степень развития в социуме.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, нарушение интеллекта, социальный творческий проект, социальные роли, индивид, преемственность.

С 2006 года на базе ГБПОУ «Бурятский республиканский информационно-экономический техникум» функционирует Центр инклюзивного обучения. В стране в связи с изменениями, происходящими в обществе, остро встали вопросы подготовки детей с интеллектуальным нарушением к самостоятельной жизни и труду. В 2008 году наш техникум стал сотрудничать со Специальными коррекционными общеобразовательными школами VIII вида Республики Бурятия, и производить набор на профессии «Повар» и «Штукатур». Многолетний опыт обучения и воспитания обучающихся с интеллектуальным нарушением показывает, что при создании определенных педагогических условий, они способны к овладению знаниями и навыками, необходимыми в той или иной профессии.

Опыт техникума в совместном воспитании обучающихся с нарушением интеллекта и здоровых оценивается, как необходимый и полезный для всех участников образовательного процесса. Для учащихся с особыми образовательными потребностями подобное воспитание благотворно влияет не только на реабилитацию, исправление отклонения, но и способствует успешной социализации, их интеграция в студенческий коллектив, а затем и в общество.

Для человека творчество – источник силы, смысла и наслаждения. Любая творческая деятельность доставляет удовольствие, а нередко и высокое духовное наслаждение, что приводит человека к гармонии с миром, к ощущению своей значимости и уместности в социуме. Особенности личности могут стать непреодолимой преградой для реализации даже самого грандиозного творческого потенциала. Преодолеть себя сложно любому человеку, но человеку с интеллектуальным нарушением это сделать во много раз труднее. Мы знаем, что с детьми СКОШ VIII вида работают замечательные педагоги, которые ведут целенаправленную работу по исправлению недостатков, их обучению и развитию. Тесное взаимодействие СКОШ VIII вида и нашего техникума обеспечивает непрерывность и преемственность и направлена на углубленный уровень подготовки, развитие творческих способностей учащихся с интеллектуальным нарушением в соответствии с их интересами и наклонностями, получение основ профессиональной подготовки по профессиям.

В ГБПОУ «БРИЭТ» с 2009 года реализуется социальный творческий проект «Утренняя звезда», который для обучающихся с интеллектуальным нарушением техникума (4 группы по 14 человек) стал одним из духовных подъемов. Идея проекта заключается в проведении совместных эстрадных концертов учащихся с ОВЗ и инвалидов, и, студентов других учебных заведений. Цель проекта – раскрытие творческих возможностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, инвалидов, расширение круга общения со студентами других учебных заведений (физически здоровыми).

В результате целенаправленной работы всех участников проекта у обучающихся с интеллектуальным нарушением повысился уровень самооценки, коммуникативных способностей, снизился уровень личностной и ситуативной тревожности. Если до проекта учащиеся болезненно переносили критические замечания в свой адрес, страдали от «комплекса неполноценности», то после общения со студентами-сверстниками колледжей, университетов уровень самооценки повысился. Стали правильно реагировать на замечания других, иметь свое мнение, прислушиваться к советам, предложениям. Общение обучающихся с интеллектуальными нарушениями со сверстниками и взрослыми приобрело качественно иной характер: появилась уверенность в себе, инициативность, активность, желание участвовать в коллективно-творческих делах техникума.

За десять лет проект стал одной из устоявшихся традиций в воспитательной деятельности техникума. Эта форма деятельности, которая от проекта к проекту подвергается переосмыслению, наполняется новым содержанием и методами его организации. Социальный творческий проект «Утренняя звезда» создает для каждого индивида «расширяющую действительность», в которой он действует, познает, общается, и тем самым осваивает не только ближайшую среду, но всю и систему социальных отношений.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева // Место общения в жизни общества 2007. – Глава 2 раздел 4.
2. Специальная педагогика / под редакцией Н. М. Назаровой // Социокультурные основы специального образования, 2005, 4 издание.
3. Энциклопедия для детей «Культура» (Текст) // Культура, 2006.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ EDUQUEST В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ

Давыдова Надежда Александровна

*учитель-логопед,
ГОКУ СКШ № 14,
г. Иркутск, Россия*

Аннотация. Для того чтобы привлечь внимание учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к процессу обучения учителю-логопеду необходимо использовать в своей работе разнообразные инновационные технологии. Одной из таких новинок является образовательная система EduQuest, которая направлена на всестороннее развитие детей с особенностями развития. На логопедических занятиях с использованием образовательной системы EduQuest у учащихся с ОВЗ развивается интерес к сюжетно-ролевым играм, навыки командной работы, формируется любознательность и интерес к окружающему миру, развивается речь, обогащается словарный запас, повышается самооценка (поощрения со стороны главных героев).

Анализ проведенных мероприятий (мастер-классы для учащихся и педагогов, выступления) по использованию образовательной системы EduQuest на логопедических занятиях показывает, что данная тема интересна как учащимся, так и педагогам, так как использование инновационных технологий способствует решению многих задач в соответствии с требованиями ФГОС.

Ключевые слова: EduQuest, учащиеся с ОВЗ, логопедические занятия, интерактивные задания, модули.

Пояснительная записка.

Методические рекомендации предназначены для учителей-логопедов, могут быть использованы педагогами-психологами и учителями, использующими систему EduQuest в работе с детьми. Рекомендации содержат описание всех заданий системы с инструкциями о местонахождении того или иного задания и правилах его выполнения, приведены примеры использования заданий для каждого модуля на логопедических занятиях.

Цель рекомендаций – оказание методической помощи учителям-логопедам по использованию системы EduQuest на логопедических занятиях.

Ожидаемый результат – овладение учителем-логопедом системой EduQuest, охватывающей все сферы и аспекты повседневной жизни детей и способствующей преодолению трудностей, обусловленных речевым недоразвитием обучающихся с ОВЗ.

Новизна данных методических рекомендаций в том, что система EduQuest не имеет широкого распространения в специальных (коррекционных) школах, хотя она рассчитана на детей с особыми потребностями и способствует лучшему усвоению учебного материала учащимися через занимательные задания, связанные с повседневной жизнью детей.

Содержание.

Образовательная система EduQuest разработана с учетом всех особенностей физиологического и когнитивного развития детей. EduQuest рассчитана на детей дошкольного возраста 3–5 лет, а также на детей с особыми потребностями. Включает в свой состав мультимедийное программное обеспечение с системой управления обучением для отслеживания прогресса ребенка и кабинетом преподавателя для создания собственных заданий, интерактивный рабочий стол с двумя пультами управления, дидактические материалы и детальные планы уроков по каждому модулю.

Учитель-логопед может использовать, как на этапе обследования, так и во время логопедических занятий следующие дидактические материалы: деревянные кубики, счетные палочки разного цвета, счетную дощечку с ячейками и 40 фишками, геометрические фигуры, пазлы нескольких видов с различным количеством и размером элементов, дидактические карточки (более 600 видов карточек на различные темы), пластиковые рабочие коврики.

Система EduQuest позволяет работать учителю-логопеду с группой учащихся. Для выполнения интерактивных заданий учитель может подключить систему к интерактивной доске. При ее отсутствии можно пригласить 2 учеников к системе для выполнения задания. В это время остальные учащиеся выполняют это же задание, но с рабочими листами или с помощью дидактических материалов. После этого группа детей меняется. Таким образом, одни и те же

учащиеся могут выполнять один и тот же вид задания с разным материалом, что способствует лучшему усвоению изучаемой темы.

В пакет для преподавателя входит руководство пользователя по десяти различным темам: «Природа», «Детки-конфетки», «Мир вокруг меня», «Занимательный язык», «Знакомство со Спарком», «Семья и друзья», «Буйство красок», «Чудная математика», «Строительные кубики», «Во саду ли, в огороде». Каждая тема – это отдельная книга с подробным объяснением, инструкциями ко всем заданиям, готовыми планами занятий с использованием всех компонентов системы. Руководство для преподавателя содержит множество рабочих листов и карточек для распечатывания. Темы EduQuest связаны с повседневной жизнью ребенка: «Семья», «Наш дом», «В гостях», «Профессии», «Мое здоровье», «В магазине», «В транспорте», «Времена года и погода». Через изучение данных тем дети осмысливают и оречевляют свой практический опыт, приобретенный в других ситуациях.

Учитель-логопед может выбрать задания из разных тематических модулей, опираясь на возможности и уровень развития учащихся, а также тему согласно рабочей программе. Модули программы EduQuest лучше всего использовать как один из этапов занятия. Закрепление темы происходит и во время выполнения школьниками домашнего задания на рабочих листах.

В процессе выполнения заданий EduQuest дети получают положительную или поощряющую обратную связь. Наличие обратной связи позволяет работать с системой, как под руководством учителя-логопеда, так и самостоятельно при выполнении индивидуальных заданий. Главные герои EduQuest: мальчик Спарк, его бабушка, друзья и собака за каждое правильно выполненное задание дают звезду. Выполняя их задания, дети учатся слушать и отвечать на вопросы, пересказывать небольшие тексты, составлять маленькие рассказы.

В кабинете преподавателя предусмотрена возможность ведения календарного плана уроков, создания индивидуальных заданий с учетом особенностей развития того или иного ребенка. Учитель-логопед может загрузить фотографии или картинки, текст и создавать дополнительные задания по изучаемой теме, распечатывать задания для учащихся.

Виды и примеры интерактивных заданий.

1. Задания на классификацию или сортировку.

В этом виде заданий учащиеся сортируют предметы или объекты по определенному признаку. Например, воздушный, наземный и водный транспорт, дикие и домашние животные.

2. Задания на развитие счетных умений.

В этом виде заданий учащимся надо прослушать голосовую инструкцию и выбрать количество предметов, указанное в инструкции.

3. Творческие задания с использованием различных элементов.

Такие задания позволяют детям выразить свои творческие способности, настроения и предпочтения. Учитель-логопед может показать учащимся карточку с тем или иным выражением лица и попросить воссоздать такое же выражение лица с помощью EduQuest.

4. Игра-домино.

В этом виде заданий учащиеся подбирают подходящие друг к другу карточки.

5. Рисование.

В этом виде заданий ребята могут создать художественные работы, сохранить и распечатать их с экрана.

6. Задания – исследования.

Школьники знакомятся с какими-либо предметами или вещами. «Горячие точки» (анимированные концентрические круги) обращают внимание детей на важные элементы, а также любые картинки, которые они могли пропустить. Такие задания можно использовать во время физминуток.

7. Задания на поиск предметов или объектов, указанных в инструкции.

В этом виде заданий дети слушают голосовую инструкцию, согласно которой им необходимо выбрать тот или иной объект или предмет на экране.

8. Поиск парных картинок

Этот вид заданий направлен на поиск учащимися парных картинок.

9. Игры на развитие памяти.

Данные задания похожи на поиск парных картинок, только в данном случае картинки спрятаны, а карточки перевернуты рубашкой вверх. Вначале ребенку необходимо произвольно открыть две карточки. Если они оказались парой, они исчезнут с экрана. Если карточки не подходят друг другу, они перевернутся снова. Учащиеся запоминают их местоположение и открывают следующие пары карточек. Задание выполняется до тех пор, пока все парные карточки не будут найдены.

10. Модели.

В интерактивных заданиях с моделями, дети работают с трехмерными дидактическими материалами (геометрическими блоками, кубиками), которые располагаются на специальном рабочем коврике.

11. Видеосюжеты.

Учащиеся просматривают видеосюжет на какую-либо тему. После просмотра детям задаются вопросы, составляется небольшой рассказ.

12. Задания с выбором нескольких ответов.

Ученики слушают голосовую инструкцию и выбирают подходящие ответы. В этом задании может быть более одного правильного ответа.

13. Задания на размещение предмета/элемента в нужном месте.

В этом виде заданий ребята перемещают элементы с нижней части экрана на свои места.

14. Пазлы.

В этом виде заданий учащиеся складывают картинку из элементов пазла. В программном обеспечении присутствуют разные виды пазлов от 6 элементов и выше.

15. Задания-загадки с единственным правильным ответом.

Ребятам необходимо внимательно прослушать загадку или голосовую инструкцию и выбрать правильный ответ.

16. Математические примеры.

Эти задания выполняются вместе с деревянными счетными палочками. Ребятам необходимо решить пример и выбрать необходимую счетную палочку.

17. Последовательности картинок.

В этих заданиях картинки расположены в неправильном порядке, учащиеся выстраивают их в логическом порядке и составляют рассказ.

18. Истории.

В начале большинства тем находятся истории на разные темы, которые дети могут прослушать и посмотреть.

19. Задания без правильных или неправильных ответов.

В этом виде заданий нет правильного или неправильного ответа, поскольку ответы базируются на ощущениях, опыте и знаниях ребенка. Все ответы могут быть сохранены в галерее.

20. Лабиринт.

В этом виде заданий детям предлагается пройти лабиринт и разгадать некоторые загадки.

Примеры заданий в модулях.

1. Модуль «Природа». Тема «Времена года». Задания – видеосюжеты.

В тематическом модуле «Природа», учитель-логопед выбирает тему «Сюжеты о временах года». Ученикам предлагается посмотреть видеосюжет «Времена года». Затем обсуждается, составляется небольшой рассказ о времени года. На этапе логопедического занятия по коррекции мелкой моторики учитель-логопед может распечатать каждому учащемуся рабочие листы с заданиями по штриховке, обводке или рисованию листочков.

2. Модуль «Детки-конфетки». Тема «Мое тело поближе». Задания на размещение предмета в нужном месте.

В тематическом модуле «Детки-конфетки» учитель-логопед выбирает тему «Мое тело поближе» и задание «Части тела». С этим заданием работают двое учеников на рабочем столе, остальным можно предложить рабочие листы с изображением человека, у которого отсутствует какая-либо часть тела,

школьникам надо обвести карандашом только ту часть, которая отсутствует. Через выполнение данного задания дети учатся правильно употреблять имена существительные в родительном падеже (Нет чего? – руки, ноги и т. п.).

3. Модуль «Мир вокруг меня». Тема «Транспорт». Задания на классификацию или сортировку.

В тематическом модуле «Мир вокруг меня» учитель-логопед выбирает тему «Вокруг света» и задание «Виды транспорта». Двое учеников выполняют данную работу на рабочем столе, остальным можно предложить групповую работу по классификации транспорта (воздушный, наземный и водный). Для этого им раздаются круглые карточки с видом транспорта, рабочий коричневый коврик и сиреневая полоска для классификации. Можно предложить детям записать слова с изучаемыми звуками. Данное задание способствует формированию у обучающихся умений различать предметы по определенному признаку, автоматизации/дифференциации звуков.

4. Модуль «Семья и друзья». Тема «Семья». Задания на поиск предметов, указанных в инструкции.

В тематическом модуле «Семья и друзья» выбирается тема «Моя семья» и задание «Определи членов семьи». Двое учащихся выполняют задание на рабочем столе, остальным предлагается белый коврик и картинки из серии «Моя семья». Ученики создают генеалогическое древо. На домашнее задание дети создают генеалогическое древо с помощью рабочих листов.

5. Модуль «Занимательный язык». Тема «Предлоги». Задания-загадки с единственным правильным ответом.

В тематическом модуле «Занимательный язык» учитель-логопед выбирает тему «Поболтаем?» и задание «Мячики и предлоги».

6. Модуль «Буйство красок». Тема «Цвета». Игры на развитие памяти.

В тематическом модуле «Буйство красок» можно выбрать тему «Цвета мороженого» и задание «Вкус мороженого». Двое учащихся работают у рабочего стола, остальным выдается зеленый коврик и 8 карточек (цвет и предмет такого же цвета), составляют пару. Данный вид задания можно использовать и при обследовании учащихся в начале учебного года, в таком случае задание предлагается не группе учащихся, а индивидуально.

7. Модуль «Во саду ли, в огороде». Тема «Овощи». Узоры и Пазлы.

В тематическом модуле «Во саду ли в огороде» выбирается тема «Узоры и пазлы» и задание «Найти половинки». Двое учащихся у рабочего стола подбирают половинки друг к другу, остальные выполняют такое же задание с карточками.

8. Модуль «Знакомство со Спарком». Тема «Знакомство с клавиатурой».

В тематическом модуле «Знакомство со Спарком» выбирается тема «Знакомство с клавиатурой». Ученики по очереди нажимают на кнопки клавиатуры, слышат название кнопки и ее назначение.

9. Модуль «Чудная математика». Тема «Сложение». Задание «Математические примеры».

Данный модуль больше предназначен для учителей начальных классов. Учителю необходимо войти в тематический модуль «Чудная математика», выбрать тему «Сложение» и выполнить задание в соответствии с инструкцией.

10. Модуль «Строительные кубики». Тема «Геометрические фигуры». Задание «Модели».

Учителю необходимо войти в тематический модуль «Строительные кубики», выбрать тему «Геометрические фигуры». Учащиеся работают как с интерактивными заданиями, так и с трехмерными материалами.

В представленных модулях есть разные темы и задания разного уровня сложности.

Образовательная система EduQuest способствует наиболее эффективной коррекции факторов, лежащих в основе нарушений речи обучающихся специальной (коррекционной) школы.

Список литературы

1. EduQuest – Буйство красок. Руководство для преподавателя.
2. EduQuest – Во саду ли, в огороде. Руководство для преподавателя.
3. EduQuest – Детки-конфетки. Руководство для преподавателя.
4. EduQuest – Знакомство со Спарком. Руководство для преподавателя.
5. EduQuest – Занимательный язык. Руководство для преподавателя.
6. EduQuest – Мир вокруг меня. Руководство для преподавателя.
7. EduQuest – Природа. Руководство для преподавателя.
8. EduQuest – Семья и друзья. Руководство для преподавателя.
9. EduQuest – Чудная математика. Руководство для преподавателя.
10. EduQuest – Строительные кубики. Руководство для преподавателя.
11. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Владос, 2002 г.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАННИКОВ-СИРОТ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Ефимова Феня Гаврильевна

учитель-олигофренопедагог,

efenia60@mail.ru

Николаева Оксана Васильевна

учитель-дефектолог,

Novoko1@mail.ru

Протопопова Надежда Ивановна

учитель-олигофренопедагог,

N-54@mail.ru

МОКУ АШ-И №28 г.Якутска, Россия

Аннотация: В статье освещаются проблемы социализации воспитанников-сирот коррекционной школы-интерната, организации их трудового воспитания, профориентационной работы и предпрофильной подготовки.

Ключевые слова: предпрофильная подготовка, воспитанники-сироты с нарушением интеллекта, психолого-педагогическое сопровождение.

Вхождение выпускников-сирот с умственной отсталостью в самостоятельную жизнь сопряжено с большими сложностями и не всегда проходит успешно. Вступая во взрослую жизнь, они сталкиваются с рядом проблем: адаптация к новым условиям проживания в общежитиях техникумов, возникают проблемы в общении с новым окружением, после выпуска из училища поиск работы, самостоятельное устройство быта и другие. Для наших воспитанников с нарушением интеллекта возможность выбора профессии ограничивается определенными рамками. В Якутии, как и в России в целом, недостаточный спектр доступных для выбора профессий, которые реально могут осваивать люди с ограниченными возможностями здоровья. В связи с резким сокращением количества коррекционных групп в учреждениях профессионального образования у выпускников последних лет выбор профессий крайне ограничен: повар-кондитер, обувщик, сантехник. Профориентация и предпрофессиональная подготовка особенно важны в работе с детьми-сиротами, имеющими нарушения интеллекта, так как длительное пребывание в условиях институционализации ограничивает кругозор в мире профессий (видят в основном педагогов и обслуживающий персонал), дети осваивают навыки только самообслуживающего труда, не формируется инициатива, умение преодолевать трудности.

Главной задачей профориентационной работы в школе для умственно-отсталых детей является формирование устойчивого положительного отношения обучающихся 9–11 классов к доступным для лиц с умственной отсталостью профессиям для 100 % поступления и завершения выпускниками обучения в учреждениях профобразования.

Работа по профориентации идет с момента поступления ребенка в интернат. В начальном звене – обучение навыкам самообслуживания и самообеспечения в быту; учащиеся знакомятся с различными профессиями на уроках и экскурсиях. В среднем звене учащиеся подробно знакомятся с характером и условиями труда, необходимыми профессионально важными качествами и т. д. В ходе проведения «Недели профессий» каждым классом выпускается стенгазета, посвященная конкретным профессиям, организуются экскурсии, встречи с людьми определенных профессий. На заключительном этапе недели каждый класс защищает выбранную профессию. Организуются содержательные экскурсии на хлебокомбинат, в гормолзавод, в сельхозкооператив «Уекуйэ», ФАПК «Сахабулт»(обувной цех), на полигон МЧС, Строительный рынок, в пожарную часть, больницу, магазины и др.

Большое значение приобретает предпрофильная подготовка старшеклассников: обучение на практике начальным основам определенной профессии, формирование базовых знаний и умений, проверка возможностей воспитанника в соответствии с его индивидуальными образовательными потребностями. Данная работа проводится в нашей школе-интернате на факультативных занятиях. Начинаем с выявления интересов, склонностей воспитанника. С целью профдиагностики проводится целенаправленная работа по определению сферы предпочтений, стремлений и наиболее привлекательных видов профессиональной деятельности, представлений о своих профессиональных способностях. В старших классах проводятся анкетирование, тренинги, беседы. Проводятся занятия на тему: «Моя будущая профессия», «Правила общежития», «Разговор с работодателем», «Трудовой договор» и т.д. Постепенно идет нацеливание только на профессии, которые они могут получить в учебных заведениях города Якутска. Организованы профессиональные пробы (работа уборщицей, сантехником в школе, рабочим по кухне, горничной в хостеле, дворника, разнорабочего в Строительном округе, волонтерская, овощеводческая деятельность, сельскохозяйственный труд в летнее время и пр.). Результаты диагностики, профессиональных проб анализируются, фиксируются в дневниках сопровождения и обобщаются в рекомендациях психолога и социального педагога.

Третий год в школе реализуется программа «Ориентир», главной целью которой является создание индивидуального профориентационного маршрута для старшеклассника по выбору профессионального пути.

Направления программы:

– Реализация проектов – победителей школьных конкурсов педагогов по самообразованию. В каждом проекте задействовано 1–3 воспитанника с учетом индивидуальных возможностей и предпочтений. Это проекты: «Длинная коса-девичья краса» (парикмахер), «Кухня народов мира» (повар), «Этностиль» (швейное дело), «Цветные ладошки» (маляр, ремонт комнат), «Росток» (растениеводство), «Школа юного каюра» (уход за домашними животными), «Чорон» (столярное дело), «Переделкино» (ремонт и реставрация мебели) и др.

– Факультативы по профориентации для 5–11 классов.

– Выезд старшеклассников в «Школу выживания» (1–2 недели) на остров в рамках школьного мужского клуба «Легион». Формирование самостоятельности, ответственности за себя и других, умения преодолевать трудности, ориентированию на местности, добыванию и приготовлению пищи в походных условиях, воспитание инициативы, лидерских качеств и пр.

– Объединение обучающихся 10 класса из разновозрастных семейных групп интерната в отдельную семейную группу «Высшая лига» с организацией максимально самостоятельного проживания: самостоятельное приготовление пищи по выходным дням, проведение косметического ремонта помещений, ремонта школьной мебели. С целью интенсификации социального взаимодействия, активного вовлечения детей-сирот в межличностные отношения организация взаимодействия с друзьями семейной группы: ассоциацией социальной помощи «Подросток», этнокомплексом «Чочур-Муран», обществом ветеранов-афганцев и др.

– Проведение деловой игры «Дорога в будущее» – максимально приближенное к реальной жизни моделирование современной жизни, формирующее умения планировать свой бюджет, контролировать свои действия, владеть эмоциями; способствующее освоению социальных норм, правил и умений; усвоению практических навыков ориентации в социуме, развивающее самостоятельность в решении жизненных вопросов.

– Организация проживания в гостевых семьях, проживающих в сельской местности, в летнее время для практического ознакомления с сельскохозяйственным, фермерским трудом. Знакомство с профессиями доярки, тракториста, овощевода, работой по заготовке сена, ориентирующими учащихся на продуктивную работу в сельской местности.

– Проведение выездных профориентационных экскурсий с целью наглядного ознакомления с профессиями. Например, работники гостиниц и хостелов (профессии консьержа, портье, горничной, уборщицы, прачки, носильщика, охранника), в столовых и ресторанах (повар, официант, посудница), экскурсии в ЖКХ (сантехник, диспетчер, дворник), магазины (продавец-

консультант, уборщик, грузчик, фасовщик), в больницу (санитар, раздатчик пищи, уборщик), в ателье (швея, обувщик, грузчик), проведение мастер-классов по трудоустройству (составление резюме, собеседование), изготовлению мебели, и пр.

– Проведение конкурса «Все работы хороши – выбирай на вкус» среди коррекционных школ Республики Саха(Якутия) по профессиям, доступным для лиц с умственной отсталостью. Конкурс курируют мастера производственного обучения колледжей и техникумов г.Якутска.

– Организация взаимодействия со специалистами организаций профобразования (профориентационные экскурсии, профессиональные пробы, встречи с выпускниками, совместные научно-методические мероприятия).

– Организация взаимодействия с представителями малого и среднего бизнеса (экскурсии детей на производство, бизнес-инкубаторы, приглашение в школу на мероприятия, профориентационные встречи, субботники, летняя практика). Также со специалистами ГКУ РС(Я) «Центр занятости».

Благодаря реализуемой программе «Ориентир» наши воспитанники показывают определенные положительные результаты:

– 100 % поступление и завершение обучения в учреждениях профобразования;

– более половины выпускников успешно трудоустраиваются, самостоятельно живут в собственных квартирах, образуют семьи, сами воспитывают детей.

Список литература

1. Педагогические условия подготовки к самостоятельной жизни воспитанников-сирот в специальной (коррекционной) школе-интернате VIII вида: научно-методический сборник/под науч. ред. И.А. Юдиной – Прага, 2014.

2. Полякова С.З., Гайнутдинов М.И., Гаврилова Я.В. Программа по организации работы постинтернатной службы сопровождения выпускников «Вместе» ГБС(К)ОУ «С(К)ОШ-И № 11 VIII вида», Казань, 2010.

3. Чернова Н.Н. Предпрофильная подготовка учащихся / метод. пособие. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 2007.

ИНТЕРАКТИВНЫЙ КАЛЕНДАРЬ-ПОРТФОЛИО КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И РОДИТЕЛЬСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

Епифанова Ольга Владимировна

*учитель-логопед, педагог дополнительного образования,
o.epifanova2011@yandex.ru*

Соколовская Надежда Валериевна

*заведующий,
detcad21@yandex.ru,
МОУ «Детский сад № 21 Советского района Волгограда»*

Аннотация. Для создания индивидуальных образовательных маршрутов воспитанников, в том числе, детей, имеющих речевые проблемы, для развития надпредметных и межпредметных компетенций, целенаправленного общего развития личности, выявления и преодоления лагун, развития признаков одаренности, авторы статьи предлагают использовать интерактивное учебно-методическое пособие «Календарь-портфолио дошкольника» – инновационную педагогическую технологию, успешно применяемую в работе с детьми – билингвами как в России, так и за рубежом.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, календарь – портфолио, мониторинг развития, успех каждого ребенка.

Каждый педагог, родитель мечтает воспитать человека знающего, умеющего самостоятельно мыслить, задавать вопросы и находить на них ответы. Главной целью образования является успех каждого ребенка, развитие его как компетентной личности, путем включения в различные виды ценностной человеческой деятельности: учебу, познание, коммуникацию, социальные связи, профессионально-трудовой выбор.

Особую актуальность в настоящее время приобретают педагогические подходы и технологии, ориентированные не столько на усвоение знаний, умений и навыков, сколько на создание таких педагогических условий, которые дадут возможность каждому ребенку понять, проявить и реализовать себя, развить социальную и личностную компетентность.

В связи с этим общество требует от образовательной организации внедрения в учебно-воспитательный процесс новых форм и технологий обучения, использования интегрированных форм обучения и осуществления межпредметных связей, постоянного повышения квалификации педагогов, развития их креативности.

«Гениальность», «инакомыслие», «иное видение ситуации и выхода из нее», «иная точка зрения» – вот как может быть прочитано модное сегодня понятие «креативность». Сравнивая взрослых и детей, говорят о более высоком уровне креативности последних, ведь они не обладают «багажом» человеческого опыта. Взрослые же чаще всего выбирают стереотипные решения, и креативность у них проявляется лишь в абсолютно нестандартной жизненной ситуации. Лестница развития креативности проходит от этапа получения и осмысления знаний и умений, через период выработки навыков и перерастания жизненного опыта в компетенции. Оценка креативности – задача социума, поэтому важно обобществление результатов деятельности, их проговаривание в доступных обществу категориях и ценностных ориентирах.

В сентябре 2015 года, перекрестного года испанского языка в России и русского языка в Испании, в Барселоне проходил Международный методический семинар «Инструменты и технологии для работы в билингвальной поликультурной аудитории». Все участники семинара получили в подарок замечательное пособие, направленное на объединение усилий семьи, образовательной организации и самого ребенка – билингва. Разработчик пособия Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (2014–2015).

«Билингвальность в связи с российским вариантом Календаря-портфолио не является целеполаганием. Поликультурность, развитие креативного и логического мышления, создание индивидуальных образовательных маршрутов для каждого ребенка, целенаправленное общее развитие личности... – вот наши цели. По опыту, они решаются при верной работе с портфолио, и дети выходят реально подготовленными к жизни не только в школе; более развитыми, чем их сверстники. Ведь именно к этому стремятся педагоги дошкольных организаций?» – такой вопрос, по сути являющийся утверждением, прозвучал от одного из авторов технологии «Календаря-портфолио дошкольника», инициатора проекта, кандидата педагогических наук Кудрявцевой Екатерины Львовны, научного руководителя международных сетевых лабораторий «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» (Елабужский институт КФУ, университеты Казахстана, Латвии, Хорватии, Чехии), эксперта федерального реестра научно-технической сферы РФ, эксперта РАРИО, эксперта АНО «Центр современных образовательных технологий», ответственного секретаря правления международного методического совета по многоязычию и межкультурной коммуникации.

Являясь участниками Барселонской конференции, мы привезли свой экземпляр «Календаря» в Волгоград. В январе 2016 года приняв участие в благотворительной акции «Календари – портфолио – детям Башкирии», побывали в Земле Макленбург – Передняя Померания (Германия) в гостеприимной семье

Увэ Инго Крюгера, Екатерины Кудрявцевой. и Уилфрида Крюгера. А в сентябре 2016 года коллектив МОУ «Детский сад № 21», в содружестве с общественной организацией «IKaRuS» – «Interkulturelle Kommunikation und russische Sprache e.V.», возглавляемой Увэ и Екатериной, начал работу по внедрению инновационной технологии «Календарь – портфолио дошкольника». Экспериментальной и инновационной наша деятельность являлась по своей сути: апробация и внедрение инновационного продукта в формате международного эксперимента. 14 педагогов нашего учреждения прослушали международные вебинары Екатерины Львовны Кудрявцевой. И вот уже три года мы работаем в тесном сотрудничестве.

«Календарь-портфолио» объединяет элементы технологии портфолио как становящейся интерактивной дорожной карты, способствующей индивидуальному психолого-педагогическому сопровождению ребенка, измерительного инструмента, включающего карты наблюдения и внешней диагностики, самодиагностики и тестовой оценки в игровой деятельности. В технологии используются методы и формы образования, мотивирующие активную познавательную деятельность самого ребенка. Задания, требующие повышенной концентрации, регулярно сменяются в «Календаре-портфолио» более легкими в выполнении, от листа к листу сменяется тип деятельности, от первых листов к последним происходит возрастание уровня сложности заданий. «Я – форма» всех страничек календаря-портфолио, не просто отвечает принципу накопительного портфолио, но и позволяет ребенку почувствовать себя основным, единственным автором и хозяином этого первого в его жизни собственного документа. А в случае, если перед нами ребенок, имеющий речевые проблемы, выполненные задания «Календаря» являются доказательством его состоятельности, становления, постепенного признания и утверждения авторитета среди сверстников. От имени 30 воспитанников – выпускников МОУ, работающих с «Календарем-портфолио дошкольника» наши стихи:

«Помоги мне сделать самому», – маму, папу, бабушку, дедушку,
брата, сестру, воспитателей, няню – всех когда-то прошу...

Свое творчество и ответственность в работе с «Календарем-портфолио»
я, дошкольник, проявляю, не опекать и не мешать мне взрослых умоляю!

Чистые страницы в толстой папке день ото дня уменьшаются,
стопка выполненных заданий, наоборот, неуклонно растет –
и все это мне в «копилку», в «зачет»!

Говорят, что, работая с этим «Календарем»,
свою мотивацию, социальные компетенции,
лидерские задатки, трудолюбие, логику, наблюдательность,

внимание и концентрацию, память и креативность я развиваю.
Усердие, старательность сам себе прививаю –
это и сам я, взрослея, теперь прекрасно понимаю.
Календарь – портфолио просто замечательный!
В жизни моей – первый документ самостоятельный!
«Семейные страницы», неповторимый герб семьи моей,
рубрики «Я расту», «Мой детский сад», «Группа моя», «Друзья мои»,
«Страна Россия», «Важные ее праздники», «Сезоны природы»,
«Мои интересы, увлечения, путешествия», «Игры и учеба», «Словотворчество»,
«Город мой Волгоград» –
вот страницы портфолио, которые я вместе с родителями
оформить ярко и красочно был очень рад!
Самые классные экземпляры наши наставники на выставку представляли,
И в журнале «Здоровье и Экология» опубликовали.
Старательным и дружным семьям – уважение и респект!
Страницы эти – артефакт для потомков наших на сто или двести лет.
Взрослые и дети, формируйте компетенции:
речевые, информационные, рефлексивные, коммуникативные, лингвистиче-
ские, естественно-научные и математические,
необходимые для жизни, учебы, здоровьесбережения.
В карьере дошкольника, школьника, подростка и взрослого –
«семимильное» продвижение!
Знания, умения, навыки в компетенции переводите,
развивайтесь, работайте, не бойтесь ошибок, трудностей, дерзайте – живите!
Формируют сегодня компетенции все,
и «Календарь-портфолио» – подспорье в этом нам, детям
из Волгоградского сада «Солнышко», всем!
210 листов с заданиями в течение года мы изо дня в день выполняли,
на оборотной стороне листов «Календаря» сами себя проверяли.
Седьмое, самое трудное задание из серии, на воскресенье домой забирали.
Вместе с родными размышляли, варианты разбирали и лучшие применяли.
Теперь все сделанное надо сберечь, сохранить,
чтобы не прервалась с детством дошкольным связи тонкая нить...
Ведь к «Портфолио» своему так интересно время от времени
возвращаться, рефлексировать, вспоминать,
поправлять, идеями креативными вдохновляться!
В разнообразных областях сформированные знания, умения, навыки приме-
нять – подход компетентностей технологично в жизнь свою внедрять.
Успешным быть, а не слыть!

Мечты в действительность воплощать, других «зажигать»,
вместе к новым горизонтам шагать!
Заключительная работа – важная, работаем мы дружно –
брошюровать «Календари-портфолио» нам очень-очень нужно.
Учителя-логопеда к делу привлекли,
в саду открыли свою «мастерскую переплетную»,
новую технику осваиваем увлеченно, делаем все доброту мы...
Листы по разделам, друг, складывай, скрепляй,
технологии переплетного дела применяй!
Заодно вспомни, как задание выполнял,
что получилось, а что нет – чем не рефлексивный момент – компонент?
У девочек – переплетные пружинки красные и бордовые,
у мальчиков – темно-синие...
Какие книжки получаются у меня и у тебя красивые!
По девять весомых красочных книг, к которым не просто руку приложил,
а с которыми год-два до школы жил, над которыми раздумывал, ошибался, прове-
рял себя, уточнял, исправлял, лакуны закрывал, одаренность развивал,
победы осознавал, в душе ликовал...
7 книг по 30 стр. + лично-ориентированный альбом +
памятка для заботливых родителей и небезразличных педагогов
в комплекте у каждого из нас – таков наших «Портфелей достижений»
драгоценный жизненный запас!
Скажите, рады вы за нас?

Список литературы

1. Кудрявцева Е.Л. Вебинар ФИРО «Инновации для дошкольников»
https://www.youtube.com/watch?v=L_uW7JzpMJs.
2. Кудрявцева Е.Л. Вебинар ФИРО «Игровые технологии»
<https://www.youtube.com/watch?v=V6JvLI5TKV8>.
3. Кудрявцева Е.Л. Вебинар ФИРО «Календарь-портфолио дошкольни-
ка» <https://www.youtube.com/watch?v=Ju5cfWoAxIU>.

ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАННИКОВ С МЕНТАЛЬНОЙ ИНВАЛИДНОСТЬЮ К ПОСИЛЬНОЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Жадан Елена Александровна
заместитель директора по ВРР,
кандидат педагогических наук
ГКССУ СО «Петроввальский ДИ для УОД»,
Волгоградская область

Аннотация. Автором доказывается значимость деятельности социального учреждения в социализации и реабилитации воспитанников с ментальной инвалидностью. Представлена технология «Учебная квартира» как промежуточная ступень между домом – интернатом и самостоятельной жизнью воспитанников.

Ключевые слова: социальное учреждение, ментальная инвалидность, учебная квартира.

Социализация и реабилитация воспитанников с ограниченными умственными возможностями остается важнейшей функцией каждого социального учреждения.

В настоящее время актуален вопрос формирования и внедрения моделей социально-реабилитационной работы, обеспечивающих подготовку воспитанников с ментальной инвалидностью к самостоятельному проживанию, посильной трудовой деятельности и их последующее социальное сопровождение для закрепления полученных навыков. Позиция ГКССУ СО «Петроввальский ДИ для УОД» по данной проблеме заключается в том, что любой человек с ограниченными умственными возможностями не должен быть, прежде всего, социальным инвалидом и потенциальным балластом для социума, а должен стать оптимально развитой личностью, по мере его возможностей, способной на адекватное вхождение в общественную среду.

Технология «Учебная квартира» – это промежуточная ступень между домом – интернатом и самостоятельной жизнью, которая необходима, чтобы предупредить ошибки, закрепить успехи в социализации подростков во взрослой, самостоятельной жизни. В ходе реализации данной технологии у молодых инвалидов формируются необходимые социальные и жизненные навыки. В ГКССУ СО «Петроввальский ДИ для УОД», создана «тренировочная квартира» – «Дружная семейка», где создана и отрабатывается технология по привитию трудовых навыков воспитанницам. Технология состоит из 6 разделов – курсов, изучая которые воспитанницы приобретают трудовые навыки и умения

по планированию своей деятельности (режим, трудовые поручения, досуг, занятия спортом); формируется готовность трудиться; приобретаются социально-бытовые навыки нормы поведения и общения с окружающими; умение организовывать жилое пространство (бытовая деятельность, организация досуговой деятельности).

Социальный и трудовой прогноз лиц с выраженной интеллектуальной неполноценностью, хотя и зависит от степени интеллектуальной недостаточности, во многом определяется уровнем организации реабилитационных мероприятий в доме-интернате. В процессе трудовой реабилитации происходит абилитация, при которой дети овладевают элементарными трудовыми навыками и профессиональными начальными умениями. «Высокая трудовая способность, привычка и умение трудиться самостоятельно не приходят – их надо воспитывать. Любовь к труду, уважение к профессиям материального производства и сферы обслуживания надо воспитывать с самого раннего детства. Нельзя воспитать любовь к труду с помощью одних разговоров по этому поводу. Научиться работать можно, только работая. Привычка трудиться формируется лишь в процессе практической деятельности, притом длительной, систематической. Необходимо на основе максимальной активности развивать у учащихся самостоятельность в работе, воспитывать привычку и умение трудиться» (П.Р. Атутов).

В доме-интернате практическая трудовая реабилитация включает такие виды лечебно-трудовой деятельности, как:

- обучение профессии в лечебно-производственных мастерских;
- занятия в кабинете СБО;
- занятия по гарденотерапии (уход за комнатными растениями, работа в теплице, работа на приусадебном участке, огородничество, уход за садом, газонами и цветоводством);
- занятия по интересам в кружках;
- уроки труда;
- занятия по профориентации;
- благоустройство дома-интерната, охране природы;
- занятия по бытовому труду;
- занятия по домоводству.

Школа закладывает фундамент при формировании основ профессиональных компетенций у воспитанников. С помощью различных мероприятий учащимся с ограниченными возможностями здоровья в школе предоставляется уникальная возможность для самореализации, развития уверенности в себе и социальной значимости. 15 воспитанников дома интерната обучаются в МКОУ СОШ № 7 и МКОУ СОШ № 31 г. Петров Вал. 1 воспитанник получает профес-

сиональное образование в Камышинский индустриально-педагогический колледж имени Героя Советского Союза А.П. Маресьева

Основы трудового воспитания закладываются у детей и при проведении кружковой работы. В ГКССУ СО «Петроввальский дом-интернат для умственно отсталых детей» функционирует 17 кружков по различным направлениям: танцевальный, художественное слово, хор, ниткография, пластилинография, аппликация (из ткани, бумаги), оригами, поделки из папье-маше, бросового и природного материала и т. д.

Творчество – это преобразующая деятельность, в результате которой создается нечто новое. Работа кружков способствует воспитанию эстетической культуры, трудолюбию воспитанников, расширению их кругозора, развитию способности воспринимать и чувствовать прекрасное. У ребят проявляется самостоятельность, устойчивый интерес к творческой работе. Ребята учатся работать в коллективе, сопереживать, радоваться успеху товарищей, терпению и аккуратности. Дети приобретают, необходимые в жизни, элементарные знания, умения, навыки работы с различными материалами. В процессе занятий накапливается практический опыт, дети учатся доводить дело до конца, убирать за собой рабочее место. Кружковая работа является успешной деятельностью по формированию социальной компетенции, она охватывает широкий диапазон различных видов деятельности.

Воспитанники ГКССУ СО «Петроввальский дом-интернат для умственно-отсталых детей» принимают участие в творческо-интеллектуальных конкурсах разного уровня и содержания: международных, всероссийских, районных, городских. Участие в конкурсах и фестивалях наглядно показывает, что организация участия детей в конкурсах способствует раскрытию интересов и способностей детей, развитию творческой активности, а главное социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в общество. Также было заключено соглашение с МКУК «Центр культуры и досуга городского поселения Петров Вал» на посещение кружка «Умелые ручки» воспитанниками дома-интерната. В соответствии с этим соглашением воспитанники в количестве 40 человек 2 раза в неделю посещают кружок.

ГКССУ СО «Петроввальский ДИ для УОД» разработан ряд направлений взаимодействия волонтеров с воспитанниками. Одно из них – профориентация и формирование профкомпетенций детей с ОВЗ, через экскурсии на производства, социальную инфраструктуру, участие в различных конкурсах. Активную работу по профориентации воспитанников ведут городское казачье общество «Петроввальское» юртового казачьего общества «Камышинский юрт», ТОС «Березка – Об», Узловой Совет ветеранов Волгоградского региона, Православный центр помощи «Второе Дыхание» Совета молодежи Приволжской железной дороги.

Основоположник коррекционной педагогики В.П. Кашенко говорил: «Дело воспитания ребенка есть дело величайшей сложности и трудности. Воспитывает не учитель, а все общество в целом, вся атмосфера и вся обстановка нашей культуры и быта, вся живая повседневность, в которой нет мелочей..., который мы называем жизнью ребенка, формированием личности». Поэтому разработка организационно-методических основ профессиональных компетенций воспитанников с ОВЗ в контексте сопровождаемого проживания является важным звеном деятельности ГКССУ СО «Петроввальский ДИ для УОД».

СИСТЕМА ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ НА ОСНОВЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОЛОТНА «СЕМЬЯ»

Железнякова Ирина Георгиевна

учитель-дефектолог,

муниципальное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад № 92 «Черемушка» г. Волжского

Волгоградской области»

iraska.1983@mail.ru

Аннотация. На основе анализа специальной литературы доказывается важность специальной работы по развитию речи у дошкольников с нарушениями зрения. Описаны дидактические игры, развивающие речь детей данной категории.

Ключевые слова: дидактические игры, связная речь, дети с нарушением зрения.

В системе специального образования остается весьма актуальной и социально значимой проблема формирования связной речи у детей со зрительной депривацией.

Исследования особенностей речи детей с нарушением зрения Л.С. Волковой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, В.А. Феокистовой и других авторов выявили своеобразие речевого развития детей с дефектами зрения, хотя в основе формирования речи лежат те же закономерности, что и в норме. Однако у детей с нарушением зрения стойко прослеживается роль наличия врожденного или рано приобретенного зрительного дефекта, значительно усугубляющего речевое недоразвитие. В большинстве случаев у детей с нарушениями зрения оказываются нарушенными не отдельные компоненты речи, а все или большинство ее компонентов. Различные компоненты речи могут страдать в разной степени и по-разному соотноситься между собой, что и определяет различные уровни сформированности речи и структуры речевого дефекта (О.В. Дорошенко, И.В. Новичкова и др.).

У детей с нарушением зрения возникает некоторая обедненность чувственной стороны речи, сказывающаяся на развитии речевой системы в целом: в особенностях накопления словаря, понимании смысловой стороны речи и функционального назначения слова, в овладении грамматическим строем речи, развитии связной речи, в условии выразительных средств.

Недостаточность словарного запаса, непонимание значения и смысла слов, делают рассказы детей информативно бедными, им трудно строить последовательный, логичный рассказ из-за снижения количества конкретной информации. Таким образом, у детей с нарушениями зрения часто не сформирована речевая функциональная система, ограничен словарный запас, искажено понимание смысловой стороны речи. Характерным признаком является своеобразный вербализм и эхολалия на фоне ограниченного словарного запаса.

Одним из эффективных приемов, для решения данной проблемы у детей с нарушением зрения является использование дидактической игры.

Нами изготовлены пособие «Моя семья!» и разработана система дидактических игр по речевому развитию по теме «Семья». Пособие – это идеальный способ, облегчающий процесс усвоения знаний, помогающий развитию внимания и длительному сохранению интереса и дает возможность детям поразмышлять о роли семьи в жизни каждого ребенка.

Семья и детский сад – два общественных института, которые стоят у истоков нашего будущего, будущих взрослых граждан нашей страны. В современных условиях должна возрасти роль воспитательной функции семьи. Педагогика понимает воспитание как целенаправленное формирование взглядов и убеждений, моральных черт личности. Именно в семье на ступени дошкольного детства ребенок оказывается органически включенным в сеть тех социальных отношений, которые составляют содержание будущей личности. Успешное нравственное развитие и всестороннее воспитание детей может быть обеспечено только при создании родителями благоприятных условий для формирования личности и их активном участии в воспитательном процессе. И от того, какими вырастут наши дети, будет зависеть и будущее нашего государства. Проводя с детьми большую часть времени в совместной деятельности, в играх, в процессе бесед и разговоров я выяснила, что у большинства детей недостаточные представления о членах семьи, мало знают о своих бабушках и дедушках, не говоря уже о прадедах.

Таким образом, использование системы дидактических игр способствует и развитию речевой активности детей, и повышению результативности коррекционной работы.

Задачи:

- обогатить активный словарь ребенка по теме «Семья»;

- повысить уровень развития грамматического строя речи;
- упражнять детей в согласовании слов в предложении;
- развивать связную речь детей;
- развивать речевое творчество детей;
- формировать умения детей задавать вопросы, договариваться со сверстниками;
- вызвать желание рассказывать о близких родственниках, об их судьбах, интересных случаях из их жизни; поделиться своими чувствами, мыслями о своей семье;
- способствовать гендерному воспитанию детей (продолжать формировать представления детей о мальчике и девочке, мужчине и женщине (внешний вид; особенности их поведения; их прав и обязанности в семье, и в отношении с другими людьми);
- продолжать развивать зрительно-моторную координацию;
- воспитывать чувство привязанности к членам своей семьи.

При составлении системы занятий по речевому развитию нами учитывались следующие дидактические принципы:

- индивидуальный подход к каждому ребенку;
- научность, наглядность, доступность;
- поэтапное повышение требований;
- стимулирование активности и сознательности детей.

Этапы работы

I этап: выявление проблемы; подборка и изучение методической литературы по теме;

II этап: составление плана совместной деятельности в системе педагог – дети – родители; подборка дидактического материала, наглядных пособий (иллюстрации, фото родителей и членов семьи);

III этап: изготовление дидактического полотна «Семья»; подбор и изготовление цветных и контурных изображений, условно обозначающих членов семьи; подборка и изготовление карт-мнемотаблиц для составления описательных рассказов.

Методическое обеспечение:

Наглядный материал: дидактическое пособие – полотно с разными по размеру окошками; контурные изображения условных членов семьи; цветные картинки с условным изображением членов семьи. Набор карт – мнемотехники для описания внешнего вида взрослых (мужчин, женщин); карты-мнемотехники для описания трудовых действий взрослых и детей в семье.

Ожидаемые результаты.

Разработка будет способствовать:

- обогащению активного словаря по теме «Семья»;
- совершенствованию умения различать на слух и произносить все звуки родного языка;
- повышению уровня развития грамматического строя речи;
- формированию умения владеть начальными формами связной речи (диалогом, монологом), позволяющим свободно общаться с людьми;
- развитию речевых и творческих способностей детей;
- закреплению представлений детей о семьях, родственных отношениях, об обязанностях членов семьи; воспитанию чувства привязанности к членам своей семьи;

Практическая значимость.

Я полагаю, что благодаря данной работе, мои коллеги смогут освоить новые идеи и методы; родители заинтересуются этой темой и станут активными участниками педагогического процесса в дошкольной образовательной организации; наладится взаимопонимание педагогов и родителей, что в целом позволит значительно улучшить речевое развитие каждого ребенка, осуществляя индивидуальный подход.

Данная методическая разработка дидактических игр по речевому развитию по теме «Семья» может быть реализована в старшем дошкольном возрасте ДООУ.

Выводы: в результате работы над методической разработкой была отмечена:

- положительная динамика речевого развития, обогащение активного словаря у детей по теме «Семья»;
- выработка устойчивой мотивации к речевой самореализации;
- повышение профессионального мастерства педагогов по вопросам речевого развития и воспитания детей через разнообразные формы и методы работы;
- пополнение картотеки дидактических игр по развитию речи;
- овладение родителями знаниями по вопросам речевого развития детей, положительная оценка коллег;
- чувство удовлетворения от совместного творчества.

Список литературы

1. Бельмер В.А., Григорьева Л.П., Денискина В.З., Кручинин В.А., Максютова Р.Д., Новичкова И.В., Плаксина Л.И., Подколзина Е.Н., Сековец Л.С., Сермеев Б. В., Тупоногов Б. К. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Издательство «Экзамен», 2003. – 173 с.

2. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. М. : Мозаика-синтез, 2015.
3. Дружинина Л.А., Осипова Л.Б. Содержание и методика работы тифлопедагога ДООУ: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений по курсу «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением зрения» – Челябинск: «Букватор», 2006. – 113 с.
4. Дидактический материал к занятиям в подготовительной группе, Автор-составитель О.В. Епифанова. Волгоград: издательство «Учитель», 2007.
5. Знакомим дошкольников с литературой // Ушакова О.С., Гавриш Н.В., М.: ТЦ Сфера, 2002.
6. Коноваленко В.В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной группе логопедической группе. Москва, 2001.
7. Шиян О.А. Развитие творческого мышления. Работаем по сказке. – М.: Мозаика-синтез, 2013.

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОТРЕБНОСТИ В ЗАБОТЕ О СЕБЕ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Жуликова Надежда Витальевна

ФГБОУ ВО «ВГСПУ»

г. Волгоград

Научный руководитель: проф. Е.М. Сафронова

Аннотация. В статье рассмотрены возможности и особенности применения программы наблюдения за подростком с нарушением интеллекта с целью выявления уровня сформированности потребности в заботе о себе. Автором даются описания критериев и показателей потребности заботы о себе: забота о физическом, психическом и эмоциональном здоровье. Определены уровни сформированности данных показателей. Описаны основные подходы к разработке коррекционно-развивающей работы по формированию потребности в заботе о себе у подростка с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: потребность в заботе о себе, физическое, психическое и эмоциональное здоровье, удовлетворением личных потребностей; подростки с нарушением интеллекта.

В современных условиях активного развития специального образования перед педагогами образовательных организаций ставится задача создания условий для полноценной адаптации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в обществе, формирование у них самостоятельности в бытовых условиях, способности заботиться о себе [5]. Дети с нарушением интеллекта в быту чаще всего оказываются беспомощны. Подростку сложно про-

являть самостоятельность потому, как он не осознает всю ответственность и значимость необходимости в потребности заботы о себе.

Потребность в заботе о себе возникает из-за проявлений нетерпимости со стороны индивидуума ко внутренним и внешним факторам, оказывающим на него влияние. Иванченко Г.В. в своих исследованиях выделяет три составляющие потребности заботы о себе: забота о физическом, психическом и эмоциональном здоровье [3]. В психолого-педагогических исследованиях Пичугиной В.К. возникновение потребности в заботе о себе заключается в способности индивидуума терпеть, переживать за собственную хрупкость, что является первой формой заботы ради существования. Находиться внутри этого призыва к заботе, настаивать на качестве собственного бытия; истинный смысл существования состоит в нахождении внутри призыва заботы, в настаивании на ней [1]. Данные исследования позволяют сделать вывод о том, что подростки с нарушением интеллекта не заботятся о себе самостоятельно, потому что не видят необходимости в этом, нет призыва к заботе о себе. Им не приходится терпеть внешний дискомфорт от социума и расхождения с ним, так как не не критичны к себе. Их структура дефекта такова, что они не испытывают самостоятельного мотива к заботе о себе, к саморазвитию, самопознанию, самовоспитанию. Для подростка с нарушением интеллекта забота о себе означает помощь в том, чтобы стать более уверенным в своих силах и возможностях, способным сотрудничать. Необходимо создание комплексной системы работы по формированию самостоятельного мотива к потребности заботы о себе [4].

Коррекционно-развивающая работа и диагностическая деятельность неразрывны. Значимым и первоначальным источником для разработки программы по формированию потребности в заботе о себе у подростков с нарушением интеллекта, является диагностирование (выявление) на основе всестороннего изучения подростка в нужной плоскости научного исследования. Метод наблюдения является одним из методов, с помощью которого можно определить уровни сформированности потребности в заботе о себе у подростков с нарушением интеллекта [1]. Программа наблюдения содержит цель, критерии и показатели сформированности потребности заботы о себе, количественно-качественный анализ данных. Показатели, включенные в содержание программы, включают перечень признаков потребности заботы о себе, подлежащих регистрации.

Программа наблюдения за сформированностью потребности в заботе о себе у обучающихся с нарушением интеллекта (младший подростковый возраст)

Цель программы наблюдения: выявить степень сформированности потребности в заботе о себе у младших школьников с нарушением интеллекта.

При разработке данной программы использовались следующие результаты исследований:

1. Описания А.Н.Леонтьевым категорий: потребности, мотивы, эмоции.
2. Характеристики интегративно-защитной роли эмоций, сформулированные П.К. Анохиным.
3. Сведения (данные) Всемирной организации здравоохранения о психическом здоровье и физическом здоровье.
4. Научные концепции, посвященные психическому, физическому и эмоциональному здоровью личности: здорового функционирования личности (К. Гольдштейн, А. Маслоу, Ш. Бюллер); полноценного человеческого функционирования (К. Роджерс); концепция аутентичности (Дж. Бюдженталь); стремления к смыслу (В. Франкл).
5. Обоснование типологического подхода к описанию и диагностике личности здорового человека (самочувствие, настроение, отношение к окружающим) к абстрактным категориям (критике, к наставлениям, к правилам и законам) в трактовке А.Е. Личко.
6. Идеи о психолого-педагогических и социальных аспектах феномена «забота о себе» в историко-культурологической перспективе (Г.В. Иванченко).
7. Описание требований к планируемым результатам освоения обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предусмотренных федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС О УО).

Критерии сформированности потребности в заботе о себе – *потребность в заботе о себе (физическое здоровье)*.

Позиции для наблюдения сформированности потребности в заботе о себе (физическое здоровье).

Регулярно следит за чистотой тела (лицо, руки, шея).

Моет руки перед едой. Моет руки после прогулки.

Знает/понимает/пользуется предметами личной гигиены (полотенце, расческа, носовой платок, одноразовый стаканчик).

Содержит в чистоте и аккуратности свою одежду. Имеет вторую обувь, содержит ее в чистоте.

Понимает значение гимнастики для глаз/физ. минутки на уроке; качественно их выполняет.

Посещает утреннюю зарядку в школе. Соблюдает питьевой режим.

Регулярно принимает лекарства (ходит в медицинский пункт). Своевременно осуществляет обращение к врачу/педагогу при недомогании.

Соблюдает технику безопасности на перемене/уроке.

Соблюдает гигиенические требования хранения физкультурной обуви.

Критерии сформированности потребности в заботе о себе – потребность в заботе о себе (психическое здоровье).

Позиции для наблюдения сформированности потребности в заботе о себе (психическое здоровье).

Проявляет осознание идентичности своего психического/физического «Я» (пол/возраст/имя/интересы/национальность/индивидуальность).

Организовывает собственную познавательную/развивающую/игровую деятельность на перемене.

Показывает соответствие психических реакций (адекватность) силе и частоте социальным обстоятельствам и ситуациям.

Проявляет способность самоуправления собственным поведением в соответствии с правилами поведения в ходе учебной деятельности.

Проявляет способность самоуправления собственным поведением в соответствии с правилами поведения в общественном месте (столовой, раздевалке, на линейке, кино и т. п.).

Проявляет способность самоуправления собственным поведением в соответствии с правилами поведения и ТБ на перемене.

Проявляет способность самоуправления собственным поведением в соответствии с правилами поведения в группе продленного дня. Планирует свою досуговую деятельность. Стремится к самоизменению (получить новые знания, умения).

Проявляет способность к изменению собственного поведения в связи с изменениями в окружающей действительности (способность к адаптации).

Критерии сформированности потребности в заботе о себе – потребность в заботе о себе (эмоциональное здоровье).

Позиции для наблюдения сформированности потребности в заботе о себе (эмоциональное здоровье).

Испытывает чувство удовлетворения от проделанной работы. Проявляет адекватные эмоциональные реакции базовых эмоций (радость/гнев/страх/удивление/вина/стыд/сострадание).

При необходимости может создать для себя спокойную/уединенную обстановку.

Способен самоустраниться от обидчиков (избегает конфликтов).

Напротив каждого показателя наблюдатель проставляет соответствующее количество баллов. *Значение баллов:*

«5 баллов» – показывает высокую степень самостоятельности, понимает/знает/выполняет самостоятельно.

«4 балла» – выполняет самостоятельно при незначительной инструкции взрослого.

«3 балла» – выполняет только по инструкции взрослого.

«2 балла» – выполняет только с помощью взрослого;

«1 балл» – самостоятельно не выполняет, нуждается в постоянном контроле со стороны взрослого.

«0 баллов» – нуждается в опеке со стороны взрослого.

По итогам наблюдения проводится количественно-качественный анализ результатов.

Высокий уровень сформированности потребности в заботе о себе (среднее значение: от 5 до 4 баллов)

Потребность в заботе о себе (физическое здоровье): исследуемый показывает высокую степень самостоятельности в заботе о себе. Обучающийся регулярно самостоятельно следит за чистотой своего тела (моет руки, лицо). Понимает/знает/пользуется самостоятельно предметами личной гигиены. Соблюдает питьевой режим. Понимает, при незначительной помощи взрослого качественно выполняет гимнастику для глаз/физкультурные минутки на уроках. При необходимости, почувствовав недомогание, самостоятельно обращается за помощью к врачу/педагогу. Интересуется информацией по здоровому образу жизни (задает вопросы, ищет интересующую информацию).

Потребность в заботе о себе (психическое здоровье): обучающийся проявляет осознание своей индивидуальности. Самостоятельно называет свой пол/возраст/ФИО. Способен самостоятельно делать/делает выбор в игре/творчестве/труде. Имеет круг представлений и личных интересов. Самостоятельно организовывает собственную игровую/коммуникативную деятельность в свободное время. Вступает в контакт со сверстниками/взрослыми. Всегда соблюдает такт в общении. Проявляет критичность к себе, своим поступкам, при незначительной помощи взрослого адекватно оценивает свои поступки/эмоциональные реакции. Проявляет способность самоконтроля/самоуправления поведением/эмоциями в общественном месте/в ходе учебной (досуговой) деятельности.

Потребности в заботе о себе (эмоциональное здоровье): диагностируемый самостоятельно при необходимости создает для себя уединенную/спокойную обстановку. Избегает конфликтных ситуаций.

Средний уровень сформированности заботы о себе (среднее значение: от 3,9 до 2,5 баллов).

Потребность в заботе о себе (физическое здоровье): исследуемый не проявляет самостоятельности в заботе о себе. Обучающийся регулярно следит за чистотой своего тела по инструкции взрослого (моет руки, лицо). Пользуется

предметами личной гигиены по указке взрослого. Соблюдает питьевой режим при согласовании со взрослым. С помощью взрослого выполняет гимнастику для глаз/физкультурные минутки на уроках (не всегда выполняет их качественно). Не может самостоятельно определить необходимость обращения к врачу при недомогании. Активного интереса к информации по ЗОЖ не проявляет.

Потребность в заботе о себе (психическое здоровье): обучающийся проявляет осознание своей индивидуальности. Самостоятельно называет свой пол/возраст/ФИ. Испытывает затруднения при самостоятельном выборе в игре/творчестве/труде, необходима инструкция взрослого. Имеет узкий круг личных интересов. Обучающемуся необходима инструкция и/или помощь взрослого при организации игровой/коммуникативной деятельности в свободное время. Не проявляет критичности к себе, своим поступкам, только с помощью взрослого оценивает свои поступки/эмоциональные реакции. Необходима постоянная направляющая и организующая помощь взрослого в контроле за поведением/выражением эмоциональных реакций обучающегося в общественном месте/в ходе учебной (досуговой) деятельности. Оценивает результат своей деятельности только с помощью взрослого. Только с помощью взрослого определяет причины своих неудач в учебной/продуктивной/игровой деятельности.

Потребность в заботе о себе (эмоциональное здоровье): диагностируемый навязчив в общении. Не избегает конфликтных ситуаций. Наблюдается нарастающее утомление ко второй половине дня, однако ребенок не стремится к уединению (спокойной обстановке).

Низкий уровень сформированности заботы о себе (среднее значение: от 2,4 до 0 баллов)

Потребность в заботе о себе (физическое здоровье). Обучающемуся необходима постоянная направляющая и организующая помощь со стороны взрослого за удовлетворением потребности в заботе о себе. Обучающийся следит за чистотой своего тела только с помощью взрослого (моет руки, лицо). Пользуется предметами личной гигиены с помощью взрослого. За физическим состоянием/здоровьем ребенка необходим постоянный контроль со стороны взрослого. Соблюдает технику безопасного поведения на уроке/перемене только при условии контроля со стороны взрослого. Пропускает утреннюю зарядку в школе.

Потребность в заботе о себе (психическое здоровье): обучающийся проявляет осознание своей индивидуальности. Самостоятельно называет свой возраст/имя. Совместно со взрослым организовывает свою игровую деятельность. Обучающемуся необходима постоянная помощь при организации игровой/коммуникативной деятельности на перемене. Не критичен к своим поступкам/результатам своего труда. Проявляет несоответствие психическим реакциям, социальным обстоятельствам и ситуациям. Только с помощью взрослого

осуществляется контроль за поведением обучающегося в любых ситуациях (общественном месте/игровой деятельности/коммуникативной/ трудовой). Легко принимает точку зрения/мнение других (сверстников и/или взрослого).

Учет возможных ошибок. Следует избегать обобщенного впечатления наблюдателя, которое ведет к грубому восприятию поведения обучающегося, игнорированию тонких различий [2]. При наблюдении необходимо избегать тенденции, всегда давать положительную оценку происходящему. В процессе наблюдения необходимо руководствоваться значением баллом, наблюдателю нужно избежать возможности давать усердную оценку наблюдаемому поведению. При наблюдении наблюдателю не следует выделять у наблюдаемых черты, противоположные собственным, опираться на имеющийся собственный опыт [1]. Ошибка, первого впечатления – первое впечатление об индивиде определяет восприятие и оценку его дальнейшего поведения.

Разработанная программа наблюдения дает возможность собрать определенные эмпирические данные, которые учитываются при построении коррекционно-развивающей работы с подростками, имеющими интеллектуальные нарушения, с целью формирования у него потребности в заботе о себе; разрабатываются индивидуальные рекомендации для родителей. Основными принципами построения коррекционно-развивающей программы является: создание условий, при которых оказывается максимальная поддержка ребенку с нарушением интеллекта в осознании и принятии ответственности за свою будущую жизнь; включение в содержание программы практических ситуаций (действий), связанных с удовлетворением личных потребностей в будущей самостоятельной жизни; создание ситуации успеха для подростка с целью поддержания и укрепления его интереса к заботе о себе.

Список литературы

1. Безрогов В.Г., Пичугина В.К. «Забота о себе» как психолого-педагогическая категория: обзор современных отечественных исследований // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3. – С. 143–152.
2. Знаков В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы. – М., 2005. – С. 155.
3. Иванченко Г.В. Забота о себе. История и современность / Г.В. Иванченко – НПФ «Смысл». – 2009. – С. 54–65.
4. Леонтьев Д.А. К дифференциальной антропологии // Наука и будущее: идеи, которые изменят мир. Материалы международной конференции. – М., 2004. – С. 107–108.
5. Маслоу А.Г. Новые рубежи человеческой природы; Под общ. ред. Г.А. Балла и др. – М., 1999. – С. 124–130.

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В 9 КЛАССЕ

Зорина Елена Геннадьевна

*учитель географии
ГКОУ РС (Я) «РС (к) ШИ № 2 VIII вида
для детей-сирот и детей,
оставшихся без попечения родителей»
г. Якутск, Россия
zorina.elena.77@mail.ru*

Аннотация. Данная статья посвящена использованию рабочей тетради на уроках географии в 9 классе, рассмотрены вопросы организации самостоятельной работы, которые сочетают различные виды заданий, позволяющие поддерживать интерес учащихся к изучаемому материалу, создать положительный настрой, повышающие умение использовать дополнительные источники знаний.

Ключевые слова: самостоятельная работа, рабочая тетрадь, коррекционная педагогика, виды заданий, эффективность обучения.

Организация самостоятельной работы, руководство ею – это ответственная и сложная работа каждого учителя. В связи с этим, одно из важных мест в коррекционной педагогике и в системе коррекционно-воспитательной работы школы занимает проблема использования самостоятельной работы учащихся на уроках в старших классах.

Актуальность этой проблемы бесспорна, так как этот процесс включает в себя знакомство, восприятие, самостоятельную переработку, осознание и принятие этих понятий и умений в процессе познавательной деятельности учащихся.

Идея формирования самостоятельной деятельности ребенка была заложена еще в глубокой древности и анализировалась Аристотелем, Аристоксеном, Сократом, Платоном и другими философами. Дальнейшее развитие она получила в работах Яна Амосовича Коменского, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, в сочинениях отечественных педагогов и революционеров-демократов: В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, А.Н. Радищева, Л.Н. Толстого, Константин Дмитриевич Ушинского, Н.Г. Чернышевского и других.

Ценнейшим вкладом в педагогическую науку была разработанная теория воспитания коллектива как основного компонента в концепции развития самостоятельности личности (Антон Семенович Макаренко).

По мнению Сергея Леонидовича Рубинштейна (1989), самостоятельность является результатом большой внутренней работы человека, его способности ставить не только отдельные цели, задачи, но и определять направление своей деятельности.

П.И. Пидкасистый в своих работах определяет самостоятельность, как любую организованную учителем активную деятельность учащихся, направленную на выполнение дидактической цели. Этот процесс подразумевает поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний.

Проблема формирования самостоятельной деятельности учащихся с недостатками умственного развития в специальной отечественной психолого-педагогической литературе в этом аспекте рассматривалась недостаточно. Внимание специалистов обращалось преимущественно на использование элементов самостоятельных действий в качестве методического приема, способствующего усвоению учащимися отдельных учебных предметов (Н.С. Архип, Л.С. Вавина, М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев, В.С. Линий, В.А. Липа, Т.М. Лифанова, В.С. Луценко, С.Л. Мирский, Б.И. Пинский, Т.В. Шевырева, А.А. Хилько).

В своей работе мы сталкиваемся с различными трудностями учащихся, которые препятствуют эффективному использованию самостоятельной работы. Умственно отсталые дети не умеют самостоятельно решать учебные и жизненно важные задачи, пассивно относятся к окружающей действительности. Все особенности их психофизического развития затрудняют самостоятельную познавательную и практическую деятельность, мешают реализовывать полученные знания на практике.

Учитывая то обстоятельство, что самостоятельная деятельность на уроке имеет значение для формирования общеинтеллектуальных способностей, придает обучению развивающий характер, возникает необходимость создания методической системы, организующей самостоятельную работу учащихся (Е.Н. Соломина и др.).

Обучение детей с интеллектуальными нарушениями географии своего края особенно актуально в настоящее время, так как из-за своего здоровья, экономических и других причин большинство выпускников школы не покидает территории своей республики, живет и работает там, где они родились и выросли.

С этой целью была разработана рабочая тетрадь «География Республики Саха (Якутия)» для самостоятельной работы учащихся 9 класса на уроках географии.

Задачи:

1. Изучить литературу о самостоятельной деятельности учащихся с нарушениями интеллекта на уроках географии.
2. Разработать задания к рабочей тетради «География Республики Саха (Якутия)» для самостоятельной работы учащихся на уроках географии в 9 классе.
3. Систематизировать задания в рабочей тетради по темам для самостоятельной работы на уроках географии в 9 классе.

4. Повысить уровень развития самостоятельной деятельности учащихся 9 класса на уроках географии посредством выполнения заданий из рабочей тетради «География Республики Саха (Якутия)».

Практическая значимость определяется тем, что рабочая тетрадь как система учебных заданий нацелена на повышение самостоятельности у умственно отсталых учащихся на уроках географии и дает возможность повысить уровень интеллектуального развития учащихся, улучшить качество географических знаний, специальных и общеучебных умений и навыков.

В содержании рабочей тетради 13 тем и один обобщающий урок.

Содержание рабочей тетради:

1. История возникновения Республики Саха (Якутии).
2. Положение на карте Республики Саха (Якутии). Границы. Поверхность.
3. Климат Республики Саха (Якутии).
4. Полезные ископаемые и почвы Республики Саха (Якутии).
5. Реки и водоемы Якутии. Охрана водоемов.
6. Растительный мир Якутии. Охрана природы.
7. Животный мир Якутии. Охрана животных.
8. Население Республики Саха (Якутии).
9. Промышленность Республики Саха (Якутии).
10. Сельское хозяйство Якутии.
11. Транспорт Республики Саха (Якутии).
12. Архитектурно-исторические и культурные памятники Якутии.
13. Столица РС (Якутии) – город Якутск.
14. Обобщающий урок «Якутия».

Например, к теме « История возникновения РС (Я)», подобраны следующие задания:

Задание 1. Укажите знаком «+», в каком году произошли следующие события.

События	Дата			
	1587 г.	1643 г.	1632 г.	27 апреля 1922
Петр Бекетов заложил острог				
Подписан Декрет ВЦИК об организации ЯАССР				
Острог перенесен на 70 км выше по течению и поставил на берегу озера Сайсары, на левом берегу реки Лены				
На Иртыше был основан Тобольский острог				

Задание 2. Заполните перфокарту. На пересечении вопроса и правильного ответа поставьте знак «+».

Что означает	Понятие		
	<i>острог</i>	<i>ясак</i>	<i>землепроходцы</i>
Русские путешественники XVII века, осваивавшие неизвестные ранее территории Восточной Сибири, Крайнего Севера и Дальнего Востока			
Сооружение (<i>опорный пункт</i>), постоянный или временный населенный укрепленный пункт, обнесенный частоколом из заостренных сверху бревен (кольев) высотой 4–6 метров			
Натуральный налог с народов Сибири и Севера			

Задание 3. Решите примеры. В таблице под числовыми ответами напишите буквенные ответы. Прочтите и запишите полученное слово.

81 x 9 = К	100 x 0 + 10 = А
10 : 1 = Р	15 x 1 - 12 = С
20 - 16 = П	36 : 6 = Б
25 : 5 = У	2 x 4 = И
34 - 27 = Л	100 - 98 = Е

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Задание 4. Соотнесите с именами....

Мангазейский казак		Петр Бекетов
Воевода		Петр Головин
Русский путешественник, землепроходец, основатель нескольких сибирских городов		Пантелей Демидович Пянда

Задание 5. Вставьте пропущенные буквы.

В__ЕВ__Д__

З__МЛ__ПР__Х__ДЕ__

ПУТ__Ш__СТВ__Н (НН) ИК

Р__СПУ__ЛИКА

Задание 6. Анаграмма – ЯАССР

Использование рабочей тетради, сочетающей различные виды заданий, позволяет поддерживать интерес учащихся к изучаемому материалу, создать положительный настрой, повышает умение использовать дополнительные источники знаний.

Разработанная рабочая тетрадь, таким образом, показала свою очевидную эффективность в процессе обучения учащихся с нарушениями интеллекта.

Список литературы

1. Жирков И.И. География Якутии. Учебник для 9 класса средней образовательной школы. Национальное книжное издательство «Бичик» РС (Я), 2007.
2. Максимов Г. Н. Родная Якутия: природа, люди, природоиспользование. /Г.Н. Максимов; науч. ред. канд. геогр. наук М.Ю. Присяжный. – Якутск: Бичик, 2003.- 168с.
3. По родному краю: [путеводитель] [сост.: В.И. Пестерев, М.К. Илларионова; худож.: К.В. Шаховал, фот.: И.М. Андросов и др.]. – Якутск: Бичик, 2014. – 64 с.
4. Рабочая тетрадь «География Республики Бурятия». Учебное пособие для учащихся старших классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида – Улан-Удэ: Издательство БГСХА, 2011.- 28с.
5. Реки, моря, озера, горы России: Начальная школа /Сост. И.Ф. Яценко. – М.: ВАКО, 2012. – 96с. – (Школьный словарь).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Иваненко Наталья Викторовна

учитель-логопед

*ГКОУ «Волжская школа № 1» г. Волжский,
Волгоградская область*

Аннотация. В статье описывается система работы по развитию речи детей с синдромом Дауна в условиях школьного обучения

Ключевые слова: синдром Дауна, развития речи, коррекционное обучение.

Рождение здорового ребенка для родителей большое счастье, его ждут с нетерпением, строятся планы о дальнейшем успешном воспитании и обучении. Но не всем планам суждено сбыться. Когда в семье рождается ребенок с ограниченными возможностями здоровья, родители со временем осознают, что он

не такой как все, что он, возможно, навсегда отстанет от своих сверстников в физическом и психическом развитии, и внешне ребенок отличается от сверстников. Он не сможет учиться в обычной школе, пойти в институт, устроиться на работу, создать семью. Осознание приходит не сразу. Для многих семей ребенок с диагнозом «синдром Дауна», становится испытанием их жизни, испытанием родительской любви. Перед семьей встает множество вопросов. Как воспитывать? Где обучать? Где получить квалифицированную помощь? Кем станет ребенок в будущем?

Дети с синдромом Дауна рождаются с одинаковой частотой во всех странах мира, независимо от уровня благосостояния, поведения родителей, их статуса и окружающей среды. Они рождаются с большим количеством сопутствующих заболеваний, часто с умственной отсталостью (интеллектуальными) и с врожденным пороком сердца. У них своеобразный тип лица: глаза узкие с приподнятыми наружными углами, маленький нос – пуговкой, румянец на щеках. Рот полуоткрыт, язык толстый со складками, пальцы рук короткие, толстые.

Это заболевание обусловлено хромосомной патологией, когда вместо сорока шести хромосом у новорожденного наблюдается одна лишняя – сорок седьмая. В данный момент частота рождения детей с синдромом Дауна уменьшается благодаря перинатальной диагностике.

Вопреки многим мнениям, дети с синдромом Дауна не являются необучаемыми. Они имеют свои особенности, которые необходимо принимать во внимание при планировании коррекционной работы.

Структура психического недоразвития детей с синдромом Дауна своеобразна: речь появляется поздно и остается недоразвитой, понимание речи недостаточное, словарный запас бедный, часто встречается звукопроизношения в виде дизартрии или дислалии. Проблемы с артикуляцией, отмечаются практически у всех людей с этим диагнозом (примерно 95 %). Обычно дети с синдромом Дауна воспринимают речь лучше, нежели говорят сами. Речь развивается очень поздно, часто период лепета затягивается до 6–7-летнего возраста – это звукоподражание, отдельные слоги). При этом их произношение смазано. Поэтому начинать занятия с ребенком нужно с раннего детства и проводить их не эпизодически, а регулярно. Речевые нарушения у детей с синдромом Дауна связаны с нарушением слуха (до 20 %), что отрицательно влияет на слуховое восприятие, умение слушать и слышать звуки окружающей среды, концентрировать на них внимание, узнавать их. Также есть проблемы со зрением (60–70 %). Дети отстают в двигательном, речевом развитии, в развитии общей и артикуляционной моторики.

Уровень возможностей этих детей должен оцениваться только индивидуально. Любые обобщения являются ошибочными. При обучении и воспитании

ребенка с синдромом Дауна педагогам и родителям необходимо опираться на его более сильные способности, что даст возможность преодолевать его более слабые качества.

Проблемы в речевом развитии заметны с самого начала, и они связаны с врожденными пороками или особенностями развития. Другие дети могут четко произносить отдельные слова и фразы из 1-2 слов, но, когда они начинают рассказывать о чем-либо, понять их бывает сложно.

Проблемы могут носить различный характер:

- говорят, быстро «глотаю» окончания слов, поэтому речь не всегда понятна;
- говорят, очень тихо и так, как будто у него заложен нос;
- говорят, медленно, заикаются, путают звуки в словах и повторяют одно и то же слово много раз;
- говорят, иногда слова правильно, а иногда пропускают целые слоги в слове, переставляют местами звуки внутри слова, недоговаривают окончания.

Из этого следует, что нельзя говорить о проблеме понятности речи людей с синдромом Дауна в целом. Каждый ребенок с синдромом Дауна обычно сталкивается с собственным «набором» трудностей, главными из которых могут быть следующие факторы: анатомические, физиологические, неврологические, языковые, невербальные, ситуационные и проблемы с восприятием речи (*возможные проблемы со слухом у ребенка*).

Анатомические (строение) и физиологические (функционирование) факторы связаны с врожденными особенностями. Анатомические особенности людей с синдромом Дауна, оказывают влияние на речь:

- высокое, узкое небо, поэтому звуки получаются «носовыми»;
- зубы: зубы появляются позже, не в том порядке, что у обычных детей; некоторые зубы могут не вырасти, а другие расти тесно – все это оказывает влияние на артикуляцию;
- открытый прикус, верхние и нижние зубы не сводятся вместе;
- маленькая, узкая верхняя челюсть;
- большой язык, он плохо помещается во рту, артикуляция – затруднена.

Физиологические особенности, которые оказывают влияние на речь:

- низкий тонус мышц, что приводит к трудностям в артикуляции;
- слабые мышцы (*мышцы, соединяющие нижнюю челюсть с черепом – перед ухом*);

Некоторые родители выбирают пластическую хирургию и просят укоротить язык ребенка. Размер языка не имеет решающего значения, как сила мышц и мобильность языка. Лучше и безопаснее заниматься артикуляционными уп-

ражностями, развивающими силу языка и губ. Для занятий разработаны различные комплексы артикуляционных упражнений.

Неврологические факторы связаны с тем, насколько безупречно работает неврологическая система, насколько слажено взаимодействие головного, спинного мозга, нервов. Осмотр невролога необходим, он выявит существующие проблемы.

Самые распространенные неврологические проблемы у детей с синдромом Дауна, оказывающие влияние на речь – это:

- дизартрия – затруднена правильная работа артикуляторных мышц;
- апраксия – не умеют выстраивать по порядку звуки в речи.

Все это говорит о том, что таким детям необходима ранняя помощь. Ранняя помощь – система мер, предназначенных для развития малыша с момента его рождения. На сегодняшний день известны случаи психолого-педагогической реабилитации отдельных детей с синдромом Дауна, когда в результате огромных усилий психологов, дефектологов и педагогов они могли обучаться в обычных школах и даже получить дальнейшее образование. Это единичные случаи, а каким станет ребенок с синдромом Дауна в огромной мере зависят от педагогов – от их научной и методической квалификации, творчества и способности практически решать проблемы обучения и воспитания обучающихся. Работа с такими детьми – дело, требующее специальных знаний, душевных, а также физических затрат.

На современном этапе одной из важнейших задач образования в России является полноценное развитие ребенка. Дети с особенностями развития получают поддержку и реальное принятие обществом, что значительно увеличивает их возможности. Эти изменения обусловлены, несколькими важными факторами:

- 1) медицинское обслуживание и услуги специалистов стали более доступными и качественными;
- 2) у детей с синдромом Дауна сейчас появилась возможность приобрести социальный опыт, более близкий к общепринятому;
- 3) появилось больше возможностей для получения образования;
- 4) изменилось отношение общества к таким людям.

Современное состояние и перспективы развития образовательного учреждения в огромной мере зависят от педагогов – от их научной и методической квалификации, творчества и способности практически решать проблемы обучения и воспитания обучающихся. Работа с такими детьми – дело, требующее специальных знаний и больших душевных, а также физических затрат.

Быть педагогом, «особого» ребенка ставит перед нами особые вопросы. Как воспитывать ребенка? Что в первую очередь нужно сделать? Развивать, ле-

чить или обучать? Но далеко не всегда педагоги готовы обучать таких детей, а также сами ребята не всегда выдерживают занятия.

Причины: а) недостаточная дошкольная подготовка учеников; б) нехватка базовых знаний; в) недостаточная социализация; г) отсутствие навыков общения.

При организации образовательной деятельности по адаптированной основной образовательной программе необходимо учитывать условия для лечебно-восстановительной работы, коррекционных занятий с привлечением специалистов: дефектолога (сурдопедагога, тифлопедагога); логопеда, психолога, тьютора.

Главная цель – создание комфортных условий для обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии.

Основные задачи коррекционного образования:

- *Адаптация* в новом учреждении и коллективе.
- *Развитие* психических функций и ранняя коррекция их недостатков.
- *Развитие* речи как средства мышления, общения и обучения.

Для детей с синдромом Дауна школа должна обучить не только базовым дисциплинам (чтению, письму, арифметике), но и подготовить их к самостоятельной жизни. Научить выполнять нетрудоемкие виды работ, мог самостоятельно спланировать действия и суметь их выполнить. Находить контакт с людьми, знать назначение и уметь пользоваться разным службами.

Дети с синдромом Дауна проходят те же этапы развития, что и обычные дети, поэтому общие принципы проведения занятий разработаны на основе представлений о развитии детей дошкольного и школьного возраста с учетом особенностей когнитивного развития детей.

В связи с этим *главными принципами содержания образования* детей с синдромом Дауна должны быть, принципы: жизненной необходимости, практической значимости, доступности, дозированной (разбивать одно задание на несколько частей).

При правильном подходе к обучению данной категории детей коррекционное обучение даст положительные результаты в развитии ребенка, которые в дальнейшем пригодятся ему в повседневной жизни. Ребенок с синдромом Дауна развивается в стенах школы оптимальным образом лишь тогда, когда:

- а) осуществляется гуманный процесс обучения;
- б) рассматривается каждый ученик как целостная личность;
- в) предоставляется ученикам возможность для самореализации.

Важно, чтобы дети чаще оказывались в ситуациях успеха. Правильный мотив положительно влияет на степень выполнения задания. Для эффективного обучения педагогу необходимо с самого начала позитивно подойти к этой работе.

Когда цель коррекционного обучения ясна, задачи определены, можно начинать работать, используя наиболее оптимальные методы и приемы обучения, определяя необходимое содержание учебного материала, создавая наилучшие условия для реализации потенциальных возможностей каждого учащегося.

При обучении детей необходимо знать их поведенческое, эмоциональное состояние. Нужно учитывать, что эмоции детей относительно сохранны. Им доступны радость, страх, грусть. У некоторых детей наблюдаются недоброжелательность, грубость, порой жестокость по отношению к окружающим. Некоторые имеют положительные качества: они ласковы, дружелюбны, уравновешенны. Для их поведения характерно послушание, готовность делать то, что от них требуется.

Детям свойственны трудности в освоении грамматического строя речи, а также семантики, то есть значений слов. Они долго не дифференцируют звуки окружающей речи, плохо усваивают новые слова и словосочетания.

Развивать и обогащать словарный запас можно и в повседневной жизни. Но основная работа должна проводиться на занятиях, так как построение занятия, его структура, организация дисциплинируют детей, создают рабочую атмосферу, и им легче усвоить эталоны, образцы, нормы речи.

Особое место в работе должно быть отведено развитию речи. Речь взрослого должна быть простой и понятной, эмоционально выразительной. Таких детей можно научить самообслуживанию, элементарной ориентировке в окружающем, несложным видам хозяйственно-бытового труда.

Занятия по развитию речи проводятся в игровой форме. При этом необходимо использовать специфические игровые приемы, направленные на мобилизацию внимания и речевой активности детей. При планировании материала нужно учитывать, что для его усвоения требуется большое количество повторений, значительно больше, чем нормально развивающимся детям. Правильное использование повторяемости вызывает заинтересованность детей, помогает им оперировать приобретенными знаниями, так как повторяемость – один из основных принципов обучения детей с особенностями.

Лексический и грамматический материал повторяется не только на занятиях по развитию речи и ознакомлению с окружающим, но и в разнообразных видах деятельности. Поэтому на каждом занятии проводятся игры, предлагаются задания на освоение разделов развития речи.

Игры и задания, подобранные в соответствии с тематикой занятия, что повышает результативность. В начале занятий можно использовать прием – дидактическая игра подобрана к лексической теме, которая стимулирует речевую деятельность детей. Данный прием позволяет выполнять задания более осознанно, развивает память, улучшает качество произносимых слов.

В заключительную часть занятия вводятся развивающие игры на развитие внимания, памяти, восприятия, слухового внимания.

Все игры, проводимые на занятиях учащимся, нравятся, вызывают у них чувство соперничества, способствуют повышению интереса к занятиям по развитию речи и ознакомлению с окружающим.

Таким образом, при правильно спланированной образовательной, коррекционно-развивающей работе можно достигнуть оптимальных результатов и научить ребенка с синдромом Дауна не только социально-бытовым навыкам, но и читать, писать и выполнять простые арифметические действия.

Список литературы

1. Афонькина Ю.А, Козлов В.В., Терехова З.М., Чеботаева Е.Ю. Экспериментальное обучение и воспитание детей с синдромом Дауна в специальной (коррекционной) школе-интернате 8 вида г. Оленегорска Мурманской области. – Мурманск, 2004.

2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно- развивающее обучение и воспитание. 2005.

3. Зигфрид М. Пушел. Человек с синдромом Дауна. Москва, 1998.

4. Маллер А.Р. Помощь детям с недостатками развития: Книга для родителей. – М.: АРКТИ, 2006. – 72 с.: ил. (Коррекционная педагогика).

5. Методические рекомендации для педагогов и психологов по организации работы с семьями, имеющих детей с синдромом Дауна / Смирнов М.А., к.п.н., методист отдела коррекционного и инклюзивного образования КОИРО.

6. Мери Е. Прайс. Как помочь вашему малышу с синдромом Дауна научиться говорить. Москва 1998.

7. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 181 с. – (Коррекционная педагогика).

8. Родителям, воспитывающим детей с синдромом Дауна: методические рекомендации / Т.А. Титеева. – Южно-Сахалинск: изд-во ИРОСО, 2016 – 28 с. – (Методические рекомендации).

9. Тищенко Т.Н. Учим говорить особенного ребенка. 2009. – книга № 1.

10. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. СПб. : 2004.

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ ГЛУБИНЫ ПРОСТРАНСТВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РИСОВАНИЮ ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Климченко Оксана Григорьевна

учитель-дефектолог

*Муниципальное дошкольное образовательное
учреждение «Детский сад № 92 «Черемушка»,*

г. Волжский, Волгоградской области»,

Katrin.klimchanskaya@yandex.ru

Аннотация. В статье представлена работа с детьми, имеющими функциональными нарушениями зрения по развитию восприятия глубины пространства на занятиях по изобразительной деятельности для детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: функциональные нарушения зрения, коррекционные работы, дошкольники, ориентировка, восприятие глубины пространства, макет.

Пространственные представления развиваются у детей на протяжении длительного промежутка времени. В процессе наблюдения, изучения окружающего мира, получения жизненного опыта. У детей с функциональными нарушениями зрения формирование пространственных представлений протекает в замедленном темпе, требует от незрячего или слабовидящего ребенка участия таких психических процессов как ощущение, восприятие, память, мышление и речь. Недостаточная восприимчивость и отсутствие дифференциации ощущений создают не мало препятствий на пути ребенка к полноценному восприятию окружающей его действительности. Нарушение зрения, в особенности возникающее в раннем возрасте наиболее сильным образом влияет на формирование ориентации в пространстве.

По сравнению с нормально видящими сверстниками значительно хуже развиты пространственные представления, возможности микро- и макро ориентировки, словесные обозначения и понятия о пространственных отношениях. Нарушение глазодвигательных функций вызывает ошибки выделения детьми формы, величины, пространственного расположения предметов и их частей (Е.А. Суриф и др.).

Изобразительная деятельность, посредством которой дети образно отражают окружающую действительность, имеет значение для всестороннего развития и воспитания детей с нарушением зрения, служит важным средством коррекции и компенсации зрительной недостаточности.

В процессе изобразительной деятельности осуществляется работа по формированию у детей реальных образов предметов окружающего мира. Рас-

смотря на изображение, ребенок знакомится с элементами рисунка (деревья, дома, люди, животные и т.п.) и определяет расстояние между ними. Большое значение для развития глазомера имеют и аналогичные упражнения, проводимые на реально существующих предметах как внутри помещения, так и во время экскурсии или прогулки на улице, в парке, в лесу, у реки. Помимо зрительного и осязательного обследования объекта, наблюдения полезно сопровождать чтением литературных произведений на соответствующую тему. Это поможет детям осмыслить сформировавшийся на основе восприятия природы, зрительно-пространственный образ.

Использование литературных текстов на занятиях по изобразительной деятельности восполняет пробелы непосредственно чувственного опыта детей.

За изображение животных по собственной инициативе берутся лишь немногие дети, несмотря на то, что мир живых существ необычайно привлекает их. Надо выработать у детей подход к изображению животных, чему предшествует обследование, наблюдение рыбок в аквариуме, птиц в клетках. Нужно привлекать игрушки и картинки. Начиная с освоения самых простых форм, затем переходить к более сложным, а под конец ставить перед детьми задачу передать динамику движения.

Постепенно в ходе занятий изобразительной деятельностью у детей вырабатывается общий подход к обследованию и анализу изображаемого предмета. Таким образом, на основе того, что дети наблюдают с помощью зрения, обследуют руками и слышали во время рассказа, у них воссоздается целостный зрительный образ.

Большие трудности возникают в пространственной ориентировке на изобразительной плоскости, в соотношении изобразительных объектов и их частей, понимании глубины пространства. Это объясняется, прежде всего, патологией зрения; нарушением монокулярного, стереоскопического зрения, глазомера. Узкое поле зрения некоторым детям не давало возможность «одновременного обозрения иллюстративной наглядности», – что является важным условием для восприятия изображений». «Понимание и правильный перенос пространственных признаков, зависит от организации занятий по рисованию» Л.И. Плаксина рекомендует для улучшения навыков ориентировки на изобразительной плоскости использовать индивидуальные фланелеграфы и вырезанные предметные изображения: «При выполнении натюрморта путем выкладывания на фланелеграфе плоскостных изображений дети уточняют и исправляют неточности в их взаиморасположении. После того, как дети овладевают приемами работы на фланелеграфе, им предлагается изобразить на рисунке таким, как его выполнили на фланелеграфе. Детям с низкой остротой зрения или детям, у которых слабо развиты изобразительные навыки, можно предложить обвести контурные

шаблоны. По мере овладения навыками изображения, дети сами стремятся к самостоятельному рисованию».

Важными информативными признаками в изображении являются цвет и контрастность. Известно, что у значительного числа слабовидящих детей нарушено восприятие цвета. Это предполагает учет индивидуальных особенностей детей в восприятии цвета и создание условий компенсирующих недостатки цветовосприятия, которые могут быть в значительной мере компенсированы путем усиления насыщенности и яркости цветовых тонов. При правильном применении контрастности может измениться воздействующая сила многих композиционных средств и приемов. Цвет обладает большой эмоциональной выразительностью. Оттенки спектра эмоционально связываются чувственным восприятием: теплые тона и холодные тона. Оранжевый цвет действует как стимулятор, зеленый – успокаивает. При амблиопии высокой степени необходимо пользоваться преимущественно оранжевыми, красными, зелеными красками и карандашами.

Необходимо применять на занятиях по изобразительной деятельности яркие нетрадиционные методы и приемы рисования: пальцеграфия, кляксография, рисование свечой, набрызгом, припечаткой и т. д.

На занятиях такого рода дети пользуются различным изобразительным материалом, яркой и разнообразной цветовой гаммой.

Обучение детей с ослабленным зрением рисованию пальцами одобрено в научных работах Л.И. Плаксиной, так как «необходимо научить руку ребенка выполнять формообразующие движения». Также в процессе работы наиболее важным становится учет индивидуальных особенностей в познавательной сфере ребенка, в том числе пространственной ориентировке и умении выделять глубину пространства. Чтобы отталкиваясь от них, дать ребенку возможность наиболее эффективно получать знания и применять их на практике.

Важно дать понять ребенку, что наше восприятие не дает правильного представления об истинной величине и форме удаленных предметов, но, если мы хотим получить изображение, похожее на реально существующее, мы должны нарисовать его таким, каким видим. Развитию глубинного зрения в сюжетном изображении способствует изготовление на занятиях небольших макетов или диорам из бумаги, обобщающих и закрепляющих полученные ранее знания в области перспективы. В процессе такой работы понятия «дальше» – «ближе», «передний – задний план» становятся более понятными. Становится понятной и необходимость графической увязки переднего предметного плана с нарисованным задним, а расположение предметов на среднем плане еще больше способствует возникновению иллюзии глубины пространства. Кроме того, такой комбинированный вид деятельности, требующий от ребенка умения ри-

совать, раскрашивать, вырезать и склеивать, способствует одновременно развитию мелкой моторики и возникновению у воспитанника различных навыков, что в принципе является одним из направлений коррекционной деятельности для детей с нарушениями зрения.

Коллективная работа. Макет – иллюстрация (пейзаж) к сказке «Василиса Премудрая».

Коррекционные задачи Развитие мелкой моторики, ориентировки на листе, расширение знаний о линейной перспективе и развитие глубинного зрения, развитие зрительной памяти и творческого воображения. Продолжать развивать зрительные функции.

На выполнение данной работы было отведено несколько занятий.

Первое занятие было посвящено знакомству с сюжетом сказки, рассмотрению иллюстраций, костюмов героев. На втором занятии дети работали над портретами главных героев (по выбору), используя трафареты, образцы рисунков и различные материалы (карандаши, фломастеры, краски). Задача состояла в том, чтобы передать в художественной форме разнообразие костюмов, в которые одеты персонажи.

На третьем занятии вместе с педагогом были намечены фон и окружающая обстановка. Дети должны передать в изображении: настроение, вызываемое определенным отрывком из сказки, а также глубину пространства, усиленную такими элементами изображения, как (ворота, дорога, уходящая вдаль, избушка на курьих ножках; дворец и предметы интерьера в нем; или как Иван- царевич на болоте ищет стрелу) изменения масштаба изображенных предметов, то есть графически связать передний и задний планы макета. Например, нарисованная детьми дорога должна идти от ворот вглубь рисунка и иметь продолжение уже на вертикальной стенке диорамы, то есть на заднике, являясь своего рода оптической осью, направляющей взгляд зрителя и связывающей всю композицию. При оформлении данного макета использовалась гуашь. На четвертом занятии необходимо было помочь детям правильно расставить персонажи сказки на макете относительно других нарисованных предметов. Объединяет элементы макета и усиливает впечатление глубины пространства.

Формирование измерительских навыков (в малом и большом пространстве), обучение ориентировке на основе пространственных представлений. Развитие умения оценивать глубину пространства, формирование навыка переноса знаний в практическую деятельность в свободном пространстве и развитие зрительного восприятия является важнейшим направлением коррекционно-развивающей работы для детей со зрительной патологией.

Список литературы

1. Дружинина Л.А. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения. Методические рекомендации / [сост. Дружинина Л. А. и др.; науч. ред. Дружинина Л. А.]. – Челябинск: АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008. – 206 с.
2. Познавательные процессы. Сущность, развитие, нарушения, диагностика : учеб.-метод. пособие. В 3 ч. Ч. 1 / Т. В. Башаева, О. В. Филатова ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014 – 101 с.
3. Павлова Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников : Сб. игровых упражнений / Т. А. Павлова. – М. : Шк. пресса, 2004. – 60, [2] с.
4. Плаксина Л.И. Коррекционно-воспитательная работа в детских садах для детей с нарушением зрения // Материалы Всес. симпозиума по дошкольному воспитанию детей с нарушением зрения. – М.: 1980. – С. 39–46.
5. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения. – М.: ГороД, 1998.
6. Подколзина Е.Н. Особенности пространственной ориентировки дошкольников с нарушением зрения // Дефектология. – 2008. – № 4.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОДЕРЖАНИЯ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОМЕ-ИНТЕРНАТЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Лапп Елена Александровна

доцент кафедры специальной педагогики и психологии,

кандидат педагогических наук

ФГБОУ ВО «ВГСПУ»

Аннотация. Автором статьи доказывается необходимость организации трудового воспитания в доме-интернате для детей с нарушением интеллекта с учетом их психофизических возможностей. Описаны условия обучения труду воспитанников дома-интерната для умственно отсталых детей. Доказано, что последовательная систематическая работа по трудовому воспитанию, проводимая с умственно отсталыми школьниками в разных формах и видах, способствует достижению личностных образовательных результатов.

Ключевые слова: воспитанники с нарушением интеллекта, трудовая подготовка, труд по самообслуживанию, кружковая работа.

Одним из приоритетных направлений обучения детей с отклонениями в интеллектуальном развитии, наряду с общим образованием, является обеспече-

ние им реальной возможности получения трудовой подготовки (Г.В. Васенков и др.). Обусловлено это тем, что большинству выпускников только трудовое обучение в общеобразовательных школах, домах-интернатах, школах-интернатах, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), направленное на профессиональную подготовку, коррекцию и компенсацию их умственного и физического развития, обеспечивает возможность трудоустройства в сфере материального производства. Именно поэтому организационно-методические вопросы профессиональной реабилитации лиц с умственной отсталостью: профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство становятся центральными вопросами теории и практики специального (коррекционного) образования детей с умственной отсталостью [4].

Обучение труду воспитанников дома-интерната для умственно отсталых детей осуществляется с учетом их психологических и возрастных особенностей.

На первом, пропедевтическом этапе, создаются условия для формирования у детей любви и добросовестного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и общества, развитие интереса к профессии родителей и ближайшего производственного окружения, нравственных установок выбора профессии, интереса к наиболее распространенным профессиям, основанного на практической вовлеченности учащихся в различные виды познавательной, игровой, общественно полезной, трудовой деятельности.

Результативность организации условий в доме-интернате для детей с нарушением интеллекта с целью привития трудовых умений и навыков во многом зависит от его организации. При этом сочетаются индивидуальные, групповые и коллективные (массовые) формы организации трудовой деятельности воспитанников [2]. Индивидуальные формы занятий – конструирование, моделирование, коллекционирование, выращивание растений, самостоятельные занятия лепкой, аппликаций, вышиванием, чтением, рисованием, выжиганием. Такие формы занятий наиболее приемлемы в работе с учащимися младших классов, так как в этот период еще не сложился детский коллектив и самой авторитетной личностью для детей является воспитатель или учитель, который и поручает детям выполнять то или иное задание. В индивидуальной форме проводится с учащимися начальных классов и трудовой час после уроков. Каждому ученику дается отдельное трудовое задание, обозначается объем работы (полить цветы, вымыть пол в спальне, в игровой комнате, протереть пыль на тумбочках), проверяется качество выполнения, учитывается самостоятельность в работе и принимается отчет. При этом эти индивидуальные задания рассматриваются как часть общего дела. Например, осуществляя уборку, воспитатель объясняет, что

если каждый выполнит свое поручение хорошо и качественно, то во всем классе будет красиво, будет приятно учиться в нем.

Постоянное пребывание детей в интернате невозможно без труда по самообслуживанию, который напрямую влияет на самооценку ребенка, является важным шагом на пути к независимой жизни [3]. Труд по самообслуживанию тесно связан с усвоением санитарно-гигиенических навыков и развитием общей культуры школьников. Воспитатели систематически проводят практические занятия с детьми по санитарной гигиене (уход за собой, своей одеждой, обувью, мебелью). В процессе такой работы у школьников вырабатывается привычка к упорному ежедневному труду по обеспечению своих нужд, появляется желание быть опрятным, воспитывается самостоятельность. Групповые формы занятий объединяют детей по интересам, имеют постоянный состав учащихся, проводятся по плану, составленному на месяц, четверть или полугодие.

В организации кружковой работы с детьми с глубокой умственной отсталостью имеется своя специфика, обусловленная особенностями воспитанников. Время пребывания в кружке не ограничивается учебным планом и зависит от продолжительности интереса ребенка к данному виду деятельности. Подбор видов кружков идет с учетом возраста детей, их способностей и степени сложности содержания программ. Практически каждый ребенок за период пребывания в доме-интернате имеет возможность ознакомиться с деятельностью всех кружков и попробовать в них свои силы. Создается психологическая ситуация выбора, когда ребенок может выбрать то, что соответствует его интересам и возможностям, и использовать в самостоятельной жизни как любимое занятие в часы досуга [1].

Групповая форма работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью находит место также при осуществлении общественно – полезных дел в интернате: временные объединения учащихся для совместной работы в режимные моменты (зарядка, дежурство по столовой, по школе), тимуровская работа, работа совета отряда и дружины, подготовка школы к новому учебному году, озеленение школьного участка, посадка деревьев в парке и т.д.

К массовым формам организации трудового воспитания и профориентации в специальном учреждении относятся праздники (например, «Хлеб – наше богатство», «Все профессии важны», «Хвала рукам, что пахнут хлебом», «Мамин день» и др.); викторины («Что нужно Самоделкину?», «Хорошо, что в мастерской все, что нужно под рукой», «Все детали по местам» и др.); сборы, линейки, десанты, рейды («Чистый двор», «Желтый лист», «Уют», «Радость людям» и др.); экскурсии (например, «Кто работает вокруг нас» – в магазин, библиотеку, аптеку, «Откуда берутся молочные реки» – на молокозавод, «Как письма дорогу находят» – на почту, «Заводи мотор!» – в гараж, автобусный

парк, занимающие особое место в трудовом воспитании, в том числе профессиональной ориентации учащихся. Дети знакомятся с современным производством, техникой, трудом людей. Узнают о специальностях, которые им доступны. Убеждаются, в том, что самое главное в жизни – это добросовестный труд который приносит человеку радость, уважение товарищей и материальное благосостояние, а для этого нужны знания, поэтому надо учиться. При посещении выставок и музеев дети знакомятся с новыми видами труда, с богатством творческих исканий и возможностей человека. Знание детей из области литературы, истории, подкрепляются новыми яркими образами. У воспитанников появляется желание попробовать свои силы в школьном кружке, еще раз посетить музеи, выставки.

Таким образом, последовательная систематическая работа по трудовому воспитанию, проводимая с умственно отсталыми школьниками в разных формах и видах, способствует развитию познавательных возможностей детей с нарушениями интеллекта, привитию им трудовых умений и навыков, формированию целенаправленных способов деятельности, самоконтролю, совершенствованию эмоционально-волевой сферы. Разнообразие форм и методов работы по трудовому воспитанию учащихся помогают также наиболее эффективно и комплексно решать важные задачи профориентации и подготовки воспитанников к независимой жизни.

Список литературы

1. Близгарева И.В, Гребенникова О.В., Е.А. Лапп. К вопросу о трудовом воспитании детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях школы-интерната // *Практическая психология и логопедия*». – Москва. – № 7 (24). – 2006. – С. 14–19.
2. Граборов А.Н. Основы олигофренопедагогики // Авторы-составители: В.Г. Петрова, Т.В. Шевырева / Москва, Классик Стиль, 2005.
3. Моржина Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома. – М.: Теревинф, 2006. – 40 с. – (Лечебно-педагогические программы).
4. Старобина Е.М. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости // *Методическое пособие*. – М.: Форум: Инфра-М, 2007. – 304 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА И АКТИВНОСТИ НА УРОКАХ ЯКУТСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Мартынова Галина Степановна

*учитель якутской национальной культуры,
ГКОУ РС (Я) «Республиканская специальная (коррекционная)
школа-интернат для детей-сирот и детей,
оставшихся без попечения родителей», г. Якутск
Galim-mar@mail.ru*

Аннотация. В данной работе рассматривается вопрос о развитии познавательного интереса и активности на уроке якутской национальной культуры при изучении темы «Сказки о животных» через использование различных дидактических игр.

Ключевые слова: познавательный интерес, познавательная активность, дидактические игры, коррекционная направленность.

Проблема познавательного интереса и активности на уроке всегда представляет собой одну из важнейших проблем педагогики.

В своей работе «Проблема познавательного интереса в педагогике» Г.И. Щукина говорит о том, что «Познавательный интерес – глубоко личностное образование, не сводимое к отдельным свойствам и проявлениям. Его психологическую природу составляет нерасторжимый комплекс жизненно важных для личности процессов» [3].

Пробуждение интереса к уроку – это только начало работы учителя по воспитанию познавательного интереса к своему предмету.

В соответствии с требованиями ФГОС и Примерной АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) должны создаваться условия для повышения мотивации и интереса к учению, приобретению нового опыта деятельности и поведения с учетом их особых образовательных потребностей.

Изучение предмета «Якутская национальная культура» организуется в рамках урочных часов, предусмотренных в части, формируемой участниками образовательных отношений.

Целью является приобщение учащихся к материальной и духовной культуре, ознакомление с обычаями и традициями народа саха.

Составлена рабочая программа и по этой программе в 5 классе для ознакомления с устным народным творчеством в разделе «Якутский фольклор» 4 часа посвящено изучению сказок о животных.

Актуальность данной работы вызвана тем, что на уроках мы пользуемся сборником «Якутские сказки» (составитель Д.К. Сивцев – Суорун Омоллоон), который не является учебным пособием и не вызывает интереса к читаемому

материалу. Тексты напечатаны мелким шрифтом, иллюстрации не ко всем сказкам. что влияет на восприятие материала на низком уровне,

А одним из требований к детской книге является использование различного шрифта и определенного количества иллюстраций. Для детей младшего школьного возраста текст должен быть крупным, а иллюстрации яркими, красочными. Причем, хорошо, если их количество достаточно большое. А для детей среднего старшего школьного возраста текст можно сделать мельче, а иллюстраций меньше [5].

Сказки о животных обычно невелики по объему. Герои наделены чертами человеческого характера, разумом, речью. В них обычно дается много сведений познавательного характера: они ярко отображают суровую и прекрасную природу северного края, повадки и особенности животных и птиц, живущих в Якутии. Часто такие сказки в иносказательной форме выражают социальные отношения людей [4].

Для чтения на уроке и во внеурочное время нами была сделана подборка сказок:

1. Лошадь и Олень.
2. Мышь и Лось
3. Щука и Тетерев
4. Гагара и Ворон
5. Птичка и водяная крыса.
6. Почему зима длиннее, а лето короче.
7. Лиса и Медведь.
8. Лягушка и Ворон.
9. Как Ворона стала черной.

На уроках проводилась систематическая работа путем использования приемов проблемного обучения, что способствует формированию у учащихся личностных базовых учебных действий. Вопросы проблемного характера вызвали интерес у учащихся и способствовали более чуткому восприятию чужих эмоций, потенциальной готовности прийти на помощь.

Также одним из эффективных методов и приемов развития интереса к учебному предмету являются дидактические игры.

К ним относятся развивающие игры психологического характера: кроссворды, викторины, головоломки, ребусы, шарады и т. д.

При использовании игр и игровых моментов на уроках необходимо соблюдение следующих условий:

- 1) соответствие игры учебно-воспитательным целям урока;
- 2) их доступность и соответствие учащимся данного контингента (возраст, индивидуальные способности);

3) умеренность в использовании игровых моментов на уроках;

4) использование игры на определенном этапе урока (начало, середина, конец, знакомство с новым материалом, закрепление знаний, умений, навыков, повторение и систематизация изученного) [1]

Составленные нами игры имеют коррекционную направленность. Их использование в учебном процессе развивает познавательную активность, наблюдательность, внимание, память, мышление, поддерживает интерес к изучаемому предмету, теме, развивает творческое воображение, снимает утомление у детей.

Цели дидактических игр:

«Лабиринт»

Дидактическая задача игры: развитие логического мышления, пространственного восприятия. Развивает мелкую моторику, координацию движений пальцев, является хорошим помощником при овладении письмом, воспитывает усидчивость, аккуратность, внимание.

«Ребусы»

Дидактическая задача игры: расширение кругозора, развитие логического мышления, любознательности, пытливости, тренировка внимания и памяти, обогащение речи.

«Какие животные спрятались в кроссворде»

Дидактическая задача игры: развитие наблюдательности, логического мышления, расширение кругозора, аккуратности, внимания.

«Найди 6 отличий»

Дидактическая задача игры: развитие умения сравнивать предметы, устанавливать их сходство и различие.

«Собери картинку» – задание

Дидактическая задача игры: развитие памяти, мышления, внимания, формирование пространственного мышления.

«Графический диктант»

Дидактическая задача игры: ориентирование на листе бумаги, развитие зрительного и слухового восприятия, произвольность внимания и памяти, мелкой моторики и координации движений руки, формирование пространственного мышления.

«Отгадай загадку»

Дидактическая задача: развитие аналитико-синтетического мышления, учить детей соотносить описание сказки (или персонажа) с загадкой.

Ценность дидактической игры определяется не по тому, какую реакцию она вызовет со стороны детей, а по эффективности в разрешении той или иной задачи применительно к каждому ученику. Учащиеся приобретают определен-

ные знания, умения и навыки, а применение игровых технологий дает возможность сделать то или иное обобщение, осознать правила, которые только что изучили, закрепить, повторить полученные знания в системе, в новых связях, что содействует более глубокому усвоению пройденного материала.

Таким образом, чтобы повысить познавательную активность у учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) необходимо стимулировать познавательные интересы многообразием приемов дидактических игр (иллюстрацией, игрой, кроссвордами, задачами-шутками, занимательными упражнениями).

Список литературы

1. Валиев А. Н., Отабеков У. Г., Буриев Ж. И. Дидактические игры как фактор повышения интереса учащихся к графической деятельности и черчению // Молодой ученый. – 2018. – №17. – С. 277–282. – URL <https://moluch.ru/archive/203/49514/>.

2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 2009, с. 235.

3. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. Gigabaza.ru/doc.68595.

4. Якутские сказки./Сост.Д.К.Сивцев-Суорун Омоллоон, П.Е.Ефремов. Пер. С.И.Шуртаков, В.Н.Федоров. Якутск : Кн. изд-во, 1990 – 336 с., ил.

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мозговая Людмила Валентиновна
заведующий

Бушнева Ирина Михайловна
старший воспитатель,
МОУ детский сад № 382, г. Волгоград,
dou382@mail.ru

Аннотация. Обосновывается актуальность применения проектной деятельности в организации социального партнерства детского сада и семьи в процессе целостного развития ребенка дошкольного возраста. Раскрывается значимость социального партнерства детского сада и семьи.

Ключевые слова: воспитание, инновационные технологии, проектная деятельность, детский сад, социальное партнерство, семья.

Изучая становление социального партнерства детского сада и семьи, мы пришли к выводу о том, что на современном этапе термин «становление, развитие» относительно взаимоотношений детского сада и семьи применять еще рано.

Произошедшие изменения в государственной политике в области образования повлекли за собой признание необходимости участия семьи в воспитании детей и необходимости взаимодействия с ней. Так, в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» говорится, что: «Государственная политика в области дошкольного воспитания основывается на следующих принципах: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье» [8].

Несмотря на то, что в данном Законе, в отличие от документов предыдущих лет, уважение к семье признается одним из принципов образования, то есть семья из средства педагогического воздействия на ребенка превращается в его цель, то есть семья в современном мире является одним из основных действующих институтов формирования личности ребенка, развития у него гражданско-правовой позиции, гарантом приобретения социальных навыков и нравственных ценностей, в реальности семье не хватает практических знаний и умений выстраивания конструктивного диалога с работниками детского сада, в частности с воспитателями

Ряд современных авторов, такие, как Е.П. Арнаутова, В.П.Дуброва, В.М. Иванова, О.Л. Зверева, С.В. Канаева, Л.В. Виноградова, А.В. Козлова, О.В. Солодянкина и многие другие, говорят в своих работах о необходимости установления доверительных, партнерских, социально-направленных отношений между семьей и детским садом [5]. Например, Т.Н. Доронова, Т.А. Маркова, Е.П. Арнаутова предлагают формы и методы плодотворного сотрудничества дошкольного учреждения и семьи, А.В. Козлова, Е.П. Арнаутова раскрывают необходимость саморазвития воспитателей и родителей, Е.П. Арнаутова, Т.Н. Доронова, О.В. Солодянкина предлагают интерактивные формы работы педагога с семьей [1].

Т.А. Данилиной изучался вопрос о том, какого рода помощь хотели бы получить родители и воспитатели друг от друга. По результатам исследования оказалось, что: «...воспитатели хотели бы получить от родителей помощь организационного характера в обеспечении жизнедеятельности группы, еще они хотели бы использовать личные качества родителей, такие, как ответственность, обязательность, активность в отношении решения проблем детского сада» [3].

Но в то же время, по мнению И.Г. Бугаевой «на развитие ребенка оказывает влияние та среда, в которой он находится, а именно конкретная дошкольная образовательная организация. Вся жизнь ребенка в детском саду строго регламентирована, подчинена сложившейся системе норм, правил и требований» [2]. Каждое дошкольное учреждение имеет, как и любая семья, свою индивидуальную неповторимую систему ценностей и традиций. Иногда они не только не совпадают с ценностями конкретной семьи, но и полностью противоположны им. В связи с этим возникает острая необходимость в налаживании тесного контакта между детским садом и семьей.

В последнее время в практику детского сада внедрена и активно используется новая форма работы – проектная деятельность. Участвуя в проектах, ребенок привыкает находить выход из трудной ситуации. В детском саду проекты могут быть только взросло-детскими. В таких проектах принимают участие и дети, и родители, и воспитатели, и специалисты детского сада. Сущность понятия «проектная деятельность» связана с такими научными понятиями и категориями как «проект», «деятельность», имеющими разноплановый характер, как с точки зрения различных отраслей научного знания, так и с точки зрения разных уровней методологии науки.

В детских садах чаще планируется и организуется исследовательские и творческие проекты, направленные на развитие познавательных интересов и коммуникативных способностей дошкольников. Проектная деятельность способствует также развитию разнообразной игровой деятельности, формированию и укреплению дружеского взаимодействия между детьми, развитию и совершенствованию детско-родительских отношений. В ходе осуществления проекта между родителями и детьми происходит одновременно и взаимодействие, и творческое соревнование. Атмосфера игры и фантазии позволяет сбросить механизмы самоконтроля и показать себя с неожиданной стороны. Лучше узнавая своих родных, дети и родители становятся ближе друг к другу.

На наш взгляд использование проектной деятельности будет наиболее результативно, если предложенная тема комплекса проектов будет максимально интересна как родителям, так и детям.

На данный момент ФГОС ДО определен принцип партнерского взаимодействия с родителями. Он ориентирует родителей на участие в реализации программы, в создании условий для полноценного и своевременного развития дошкольника, чтобы не упустить важнейший период в развитии его личности. Одним из видов такого партнерского взаимодействия выступает проектная деятельность, в процессе которой дети вместе со взрослыми совершают увлекательную поисково-познавательную творческую работу.

Кроме того, у родителей появляется возможность увидеть своего ребенка в условиях, отличных от домашних, они способствуют пересмотру родителями

своих методов и приемов воспитания. «Погружение» родителей в жизнь детского сада способно продемонстрировать им особенности воспитания и обучения детей в детском саду. Наблюдение за ребенком в новой обстановке позволяет родителям иначе взглянуть на него и на воспитание в домашних условиях.

Для того чтобы добиться такого результата, необходимо всем участникам проекта научиться:

- самостоятельно мыслить, решать проблемы, привлекая знания из разных областей;
- ставить цели и задачи и прогнозировать результат, планировать содержание деятельности.

Воспитатели знают, что обычно замысел дошкольника опережает его возможности и ребенку необходимо помощь взрослого, поэтому к реализации проектной деятельности привлекаются родители. Совместное выполнение замысла ребенком и его родителями укрепляет детско-родительские отношения.

Еще одна важная особенность проектной деятельности состоит в том, что она носит адресный характер, как в процессе общения, так и в конечном результате. Как считает Н.Е. Веракса, «...проектная деятельность имеет ярко выраженную окраску и в конечном итоге становится одним из немногих действительных социально значимых действий, доступных дошкольнику» [3].

Проектная деятельность приучает дошкольника к ответственности за проделанную работу, повышает его авторитет перед сверстниками и собственную самооценку.

Несмотря на общие особенности структуры, Веракса Н.Е. выделяет три основных вида проектной деятельности: творческую, исследовательскую и нормативную, каждый из них обладает своими особенностями, структурой и характерными этапами реализации. Проекты могут иметь разную тематику, и в процессе их реализации одновременно и параллельно решаются творческие, образовательные, психологические и воспитательные задачи [3].

В детских садах чаще планируется и организуется исследовательские и творческие проекты, направленные на развитие познавательных интересов и коммуникативных способностей дошкольников. Проектная деятельность способствует также развитию разнообразной игровой деятельности, формированию и укреплению дружеского взаимодействия между детьми, развитию и совершенствованию детско-родительских отношений. В ходе осуществления проекта между родителями и детьми происходит одновременно и взаимодействие, и творческое соревнование. Атмосфера игры и фантазии позволяет сбросить механизмы самоконтроля и показать себя с неожиданной стороны. Лучше узнавая своих родных, дети и родители становятся ближе друг к другу.

Мы считаем, что в работе педагогов более эффективна будет разработанная система проектов, рассчитанная на календарный год и «привязанная» к календарно-тематическому планированию.

В связи с этим, нами была предпринята попытка изучить потенциал проектной деятельности как одного из актуальных методов организации взаимодействия детского сада с семьей и проанализировать особенности его внедрения в практику дошкольного образовательного учреждения на примере организации работы по созданию образовательных проектов.

Метод проектов можно представить как способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагога, воспитанника и его родителей, поэтапной практической деятельности по достижению поставленной цели, направленной на реализацию ожидаемых результатов:

- Для детей: расширение знаний по теме исследования, развитие инициативы, активности, самостоятельности, самореализация.
- Для родителей: повышение уровня личностного сознания, укрепление взаимоотношений с детьми; повышение гражданской позиции, самореализация.
- Для педагогов: личностный и профессиональный рост, внедрение в практику работы с детьми метода проектной деятельности, вовлечение родителей в единое образовательное пространство.

Таким образом, проектная деятельность направлена в первую очередь на развитие познавательной активности, самостоятельности, креативности, умение планировать, ориентироваться в информационном пространстве, организовывать, таким образом, процесс познания, чтобы он завершился реальным результатом, таким чтобы он нашел свое применение в реальной жизни, его можно было увидеть, осмыслить.

Все этапы проекта проходят через разные виды деятельности, используется развивающий, дифференцированный подход к каждому ребенку.

Несмотря на то, что метод проектов не однозначен по своему применению и целесообразности, за использование этого метода в практической деятельности педагога детского сада говорит тот факт, что появившись в начале прошлого столетия для решения актуальных тогда задач образования, он не утратил своей привлекательности и в наши дни, помогая педагогам детского сада в доступной и интересной форме заинтересовать родителей и детей исследовательской деятельностью.

Список литературы

1. Арнаутова Е.П. В гостях у директора: Беседы с руководителем дошкольного учреждения о сотрудничестве с семьей. Линка-Пресс, 2004 г., 208 с.

2. Буева И.Г. Социальное партнерство. Детский сад и дополнительное образование // Дошкольное воспитание, 2008, № 7, с. 30–31.
3. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М. Педагогика. 2007. С. 6.
4. Данилина Т.А., Лагода Т.С. Интеграция работы ДООУ и семьи // Управление дошкольным образовательным учреждением, 2002, № 4, с. 18.
5. Зайцева Н.В. Социальное партнерство семьи и дошкольной образовательной организации. // Молодой ученый – 2015, № 3, с. 767–769.
6. Канаева С.В. Ребенок и семья: диагностика социальной ситуации // Управление дошкольным образовательным учреждением, 2005, № 3, с. 56.
7. Кротова Т.В. Оценка уровня взаимодействия ДООУ и семьи. // Управление дошкольным образовательным учреждением, 2003, № 5, с. 103.
8. Лихачев Д.С. Еще о памятниках прошлого // Лихачев Д.С. Письма о добром. – СПб., 1999. – С. 166.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Никитина Ньургустана Михайловна

учитель-логопед,

ГКОУ РС(Я) «Республиканская специальная

(коррекционная) школа-интернат для детей-сирот

и детей, оставшихся без попечения родителей», г. Якутск,

nikitina.nurgustana@yandex.ru

Аннотация. На основе требований ФГОС общего образования обучающихся с умственной отсталостью автором описаны требования к формированию коммуникативных умений школьников с нарушением интеллекта, представлены формы работы с детьми на логопедических занятиях.

Ключевые слова: коммуникативные учебные действия, школьники с нарушением интеллекта, логопедические занятия.

В свете требований ФГОС изменились подходы к современному образованию, целям образованию. Концепция модернизации российского образования подчеркивает необходимость организации образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, а прежде всего на развитие его личности. Ученик должен овладеть не только знаниями, умениями, навыками,

но и усвоить базовые учебные действия: личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные. Как полагал Л.С. Выготский, развитие психики человека происходит лишь в совместном общении и деятельности.

Коммуникация – это одна из важнейших составляющих нашей жизни. Ребенок ежедневно вступает в межличностное взаимодействие для достижения значимых для него целей. Умение общаться, добиваться успеха в процессе коммуникации, определяют достижения обучающегося во всех областях его жизни.

Коммуникативные учебные действия включают следующие умения: вступать в контакт и работать в коллективе (учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – класс, учитель – класс); использовать принятые ритуалы социального взаимодействия с одноклассниками и учителем; обращаться за помощью и принимать помощь; слушать и понимать инструкцию к учебному заданию в разных видах деятельности и быту; сотрудничать с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях; доброжелательно относиться, сопереживать, конструктивно взаимодействовать с людьми; договариваться и изменять свое поведение в соответствии с объективным мнением большинства в конфликтных или иных ситуациях взаимодействия с окружающими.

Коммуникативные учебные действия:

- вступать и поддерживать коммуникацию в разных ситуациях социального взаимодействия (учебных, трудовых, бытовых и др.);
- слушать собеседника, вступать в диалог и поддерживать его;
- использовать разные виды делового письма для решения жизненно значимых задач;
- использовать доступные источники и средства получения информации для решения коммуникативных и познавательных задач.

Коммуникативные учебные действия представлены комплексом следующих умений: признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; участвовать в коллективном обсуждении проблем; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий; дифференцированно использовать разные виды речевых высказываний (вопросы, ответы, повествование, отрицание и др.) в коммуникативных ситуациях с учетом специфики участников (возраст, социальный статус, знакомый-незнакомый и т. п.); использовать некоторые доступные информационные средства и способы решения коммуникативных задач; выявлять проблемы межличностного взаимодействия и осуществлять поиск возможных и доступных способов разрешения конфликта; с определенной степенью полноты и точности выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владеть диалогической и основами монологической форм речи в соот-

ветствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации.

Принципы коммуникативной направленности обучения:

- речевая направленность (обучение через общение);
- функциональность (выполнение коммуникативных задач: дети отвечают, воспринимают, запоминают, описывают, характеризуют, объясняют);
- ситуативность (ролевая организация учебного процесса);
- новизна – новизна речевых ситуаций (смена предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнера, условий общения);
- принцип по «нарастающей»: от простого к сложному.
- личностная ориентация общения (речь всегда индивидуальна).

Соблюдение данных принципов помогает созданию коммуникативных ситуации, т.е. благоприятных условий для активного общения.

В настоящее время проблема формирования навыков общения у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) особенно актуальна. Данная категория обучающихся испытывают следующие трудности формирования коммуникативных базовых учебных действий: ограниченный круг общения, бедный социальный опыт, недоразвитие интеллекта и эмоционально волевой сферы, недоразвитие речи. По мнению Л.С. Выготского, ограниченность представлений об окружающем мире, слабость речевых компонентов, незрелость интересов, снижение потребности в речевом общении представляют собой важные факторы, влияющие на развитие коммуникативных умений у умственно отсталых (интеллектуальными нарушениями) детей. Основная задача в работе с умственно отсталыми (интеллектуальными нарушениями) детьми максимально адаптировать их в процессе социальной интеграции. Овладение коммуникативными навыками является важнейшей составляющей в этом процессе. Одним из ведущих принципов обучения согласно ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является деятельностный подход в образовании, который строится на признании того, что развитие личности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) школьного возраста определяется характером организации доступной им деятельности.

Деятельностный подход основывается на теоретических положениях отечественной психологической науки, раскрывающих основные закономерности и структуру образования с учетом специфики развития личности данной категории обучающихся.

В контексте разработки АООП образования для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) реализация деятельностного подхода обеспечивает:

- придание результатам образования социально и личностно значимого характера;
- прочное усвоение обучающимися знаний и опыта разнообразной деятельности и поведения, возможность их продвижения в изучаемых предметных областях;
- существенное повышение мотивации и интереса к учению, приобретению нового опыта деятельности и поведения;
- обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования базовых учебных действий, которые обеспечивают не только успешное усвоение некоторых элементов системы научных знаний, умений и навыков (академических результатов), но и прежде всего жизненной компетенции, составляющей основу социальной успешности.

Основным средством реализации деятельностного подхода является обучение как процесс организации познавательной и предметно-практической деятельности обучающихся, обеспечивающий овладение ими содержанием образования, в том числе коммуникативных учебных действий.

Для формирования коммуникативных учебных действий одним из более эффективных форм организации работы на логопедических занятиях является групповая работа. Содержание групповой работы может быть разной, зависит от возможностей детей и творческого подхода педагога.

Учитывая интересы младших школьников, мы составили настольную игру «Думаем вместе», которую используем на групповых логопедических занятиях.

Настольная игра предназначена для детей младшего школьного возраста, количество участников – 3–4 ребенка.

Игровое поле представлено в виде полянки. Дорога образует ячейки с символами. Каждый символ указывает на карточки с заданиями. Ученики по очереди бросают кубики и делают ход. Все задания выполняются сообща.

Тематика карточек варьируется в зависимости от изучаемого материала, лексической темы. В комплекте игровое поле, фишки по количеству игроков, игральный кубик, карточки с заданиями.

При использовании настольной игры наблюдается активность: учащиеся сотрудничают, вступают в диалог, участвуют в коллективном обсуждении, излагают свое мнение, аргументируют свои ответы.

Систематическое использование данной игры на логопедических занятиях с младшими школьниками будет способствовать:

- формированию у детей умения задавать вопросы для уточнения необходимой информации, слушать других и вступать в диалог;
- развитию выразительности мимики и жестов;

- осознанной работе над предложениями по инструкции;
- развитию умения описывать, рассказывать;
- закреплению слов-обобщений: цветы, деревья, овощи, фрукты, ягоды; активизации словаря по данным темам;
- развитию самостоятельности.

Список литературы

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. – М.: Мозаика-синтез, 1999.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М.: 1956.
3. Как проектировать УУД в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010.
4. Игры в логопедической работе с детьми: Кн. для логопеда / ред.-сост. В. И. Селиверстов. М., 1987.

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Осминникова Татьяна Викторовна
воспитатель,
ГКОУ «Волжская школа № 1»
г. Волжский, Волгоградская область

Аннотация. В статье представлена ценность и роль театрализованной деятельности в работе с детьми с нарушениями в развитии. Автором описаны формы работы, наиболее отвечающие особенностям психофизического развития детей с ОВЗ.

Ключевые слова: театрализованная деятельность, воспитанники с ОВЗ, коррекционно-развивающая работа.

Театрализованная деятельность объединяет обучение и воспитание в целостный образовательный процесс. Она является не только как средство художественного развития, но и эффективным «лекарством» для социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, что позволяет решать многие коррекционно-развивающие, педагогические задачи, касающиеся формирования выразительности речи учащихся, интеллектуального, художественно-эстетического и духовно-нравственного воспитания.

Воспитанники с ОВЗ испытывают трудности в общении, и одним из эффективных средств развития речи, коммуникативного и сенсорного развития

является кукольный театр, театрализация известных детских сказок. Участие детей в примитивных драматизациях помогает им осваивать с помощью игры социальный опыт.

Участвуя в театрализованных мини-спектаклях, дети знакомятся с окружающим миром через роли и образы, краски и звуки. Воспитывается у детей любовь к народным сказкам, развивается творческие способности мышления, наблюдательности, трудолюбия, самостоятельности, художественного вкуса.

Театрализованная деятельность, способствует коррекции и развитию эмоциональной сферы, развитию коммуникаций формирует навыки социального поведения. Театрализованная деятельность является замечательным способом помочь детям развиваться в увлекательной и интересной игре. Для учащихся начальной школы, игра – это основной и естественный способ деятельности и общения, постепенно перерастающий в обучение. *Главной целью* является создание условий для развития коммуникативной функции речи у детей и развития их мотивации для общения.

Учитывая выше перечисленные особенности своих воспитанников, определили следующие задачи:

Развивающие:

- *Развитие* творческих способностей и активности детей.
- *Побуждение* интереса к театральнo–игровой деятельности, создание необходимых условий для ее проведения.
- *Развитие* желания выступать перед родителями, сверстниками.

Коррекционные:

- *Развитие* речи с помощью театрализованной деятельности: обогащение словаря, формирование умения строить предложения, связной речи.
- *Развитие* артикуляционного аппарата: мимики, интонационной выразительности речи, дикции.
- *Развитие* координации движений, мелкой и общей моторики, чувства ритма.
- *Развитие* психических процессов: памяти, внимания, мышления.
- *Развитие* социальных навыков поведения: умение общаться со сверстниками, мирно разрешать конфликты.
- *Коррекция* эмоционально-волевой сферы: понимать эмоции окружающих, адекватно реагировать в проблемных ситуациях.

Особенности развития детей с ОВЗ, их низкая познавательная активность, узкий кругозор, трудности в запоминании текстов – все это вызывает необходимость серьезно относиться к подбору репертуара.

Формы работы с воспитанниками в рамках театральной деятельности могут быть групповые и индивидуальные. Групповые занятия проводятся 1-2 раза

в неделю. Индивидуальные – в зависимости от особенностей детей. На данных занятиях разучивают стихи, роли, репетируются отдельные эпизоды мини-спектакля.

Приобщение ребенка к театрализованной деятельности происходит поэтапно, с постепенным усложнением. Театральная деятельность многолика и на разных возрастных этапах воспитанников нами использовались разнообразные виды театров, такие как: *театр масок; сценический театр; театром теней; пальчиковый театр; кукольный театр; настольный театр; театр Би-ба-бо.*

Театр масок – развивает не только эмоциональную сферу и речь воспитанников, но и мелкую моторику, так как все маски изготавливаются с детьми своими руками под руководством воспитателя.

Театр хорошо использовать для развития диалоговой речи. Работа пальцев и речи в комплексе с построением фраз дает хороший результат, учит ребенка вести монологи и диалоги, решает эстетические и воспитательные проблемы.

«Сценический театр» – Самый интересный и самый сложный для детей. Когда ребенок сам становится персонажем: это требует от него полной концентрации, он двигается, создает образ при помощи мимики, пластики, ритмики и при этом должен четко и внятно произносить свой диалог.

При подготовительной работе используется комплекс мимических упражнений, отрабатывается дикция, интонации, артикуляция.

Воспитанники заучивают тексты, тренируют память. Развиваются регулятивные функции, так как слова произносятся в нужном месте, соблюдается очередность, совершенствуется монологическая и диалоговая речь.

«Артистам» сложно, но очень интересно. Желание участвовать в спектакле – это огромный стимулирующий фактор, к которому стремятся учащиеся всего класса. Для усиления эмоционального восприятия сценического сюжета используются декорации. Тогда «артисту» легче войти в роль, и понять суть происходящего на сцене, почувствовать характер своего героя.

Театр теней – самый загадочный вид. Для него необходимы: легкая ширма, осветительный прибор, силуэты персонажей или просто руки. Силуэты для спектакля изготавливают дети. Можно показать сценку и без силуэтов, используя только руки. Веселые зайчики, собачки, лошадки и волки получаются на свету, если ребенок правильно сожмет кулачки, или наоборот расставит пальчики. Во время таких спектаклей совершенствуется координация движений, моторика рук, диалоговая речь.

Пальчиковый театр – как называют его ребята: «Театр маленьких фигур». Фигуры персонажей могут быть сделаны из разных материалов: бумаги, фетра, или связаны крючком. Пальчиковый театр предназначен для театрализо-

ванной деятельности как в группе продленного дня, так и дома. Он может быть использован в ходе непосредственно коррекционно-образовательной деятельности как сюрпризный момент, так и обыграть любую конфликтную ситуацию.

Кукольный театр – театр для застенчивых детей. Воспитанник говорит опосредованно, от лица куклы, сам находится в это время за ширмой. Ширма помогает застенчивому ребенку раскрепоститься он преобразуется, и говоря текст от лица персонажа, перешагивает черту робости, и тогда выступление становится интересным и эмоциональным.

Кукольный театр способствует развитию движения рук, так как актеры должны «оживить» своих партнеров по спектаклю, передавая им свою энергию. Ответственность каждого участника сказки большая, ни один из участников спектакля не должен подвести, нельзя отвлекаться, разговаривать, делать лишних движений. У учащихся воспитывается терпение, выдержка, умение контролировать свои действия.

Настольный театр – это театр игрушек с декорациями, которые передвигает педагог или ученик по макету. Такой театр рассчитан на небольшую группу детей. Чем он хорош? Тем, что дети могут самостоятельно показывать сказки, разыгрывать ролевые ситуации.

Чтобы увидеть конечный результат театрализованного действия, требуется большая кропотливая работа, главный этап подготовки театрализованного, кукольного представления – является работа с детьми над речью.

Этапы работы:

I. *Чтение сказки*: выразительное чтение сказки учителем, прослушивание аудиозаписи или просмотр мультипликационного фильма.

II. *Обсуждение сказки*: последовательность событий, характер персонажей, их взаимоотношения. Отрицательные и положительные герои их поведение.

III. *Распределение ролей*, учитывать интересы и индивидуальные психофизические особенности развития каждого ученика.

IV. *Работа с текстом* (индивидуальная работа): деление текста на речевые фразы. Выделение главного слова. Интонационные знаки препинания.

V. *Репетиции на сцене* (индивидуальная и групповая работа), это кропотливый долгий труд.

На репетициях всегда царит особая атмосфера творчества. Наконец выступление, и, если оно приносит удовольствие ребенку, а зрителям радость – значит, мы достигли цели.

Для того чтобы выступление было эмоционально украшено, речь была чистая и разборчивая с правильной артикуляцией и дикцией на репетициях используются различные приемы и игры. Некоторые приемы мы с вами сейчас рассмотрим:

Скороговорки:

Скороговорки используются для отработки дикции. Проговариваем хором и индивидуально меняя темп и силу голоса.

Вез корабль карамель,
Наскочил корабль на мель.
И матросы три недели,
Карамель на мели ели.

Поле-то не полито,
Поле-то не полото.
Просит полюшко попить
Нужно полюшко полить.

Чистоговорки:

Чистоговорки – это те же тексты, что и скороговорки, но внимание в них обращается не на скорость произношения, а на чистоту проговаривания.

Жа-жа-жа – Тут ежата у ежа.
Жу-жу-жу – Как-то уж пришел к ежу.
Жи-жи-жи – Мне ежаток покажи.
Жу-жу-жу – Я с ужами не дружу.

За-за-за – прибежала к нам коза.
Зы-зы-зы – ой, беда у той козы.
Зо-зо-зо – не поют козлята Зо.
Зу-зу-зу – надо выручит козу.

Работа над формированием тональности речи:

В своей работе используем упражнения для формирования умения проговаривать слова и фразы громче – тише, выше – ниже.

Тихо, словно бы во сне,
Закружился в тишине
Первый снег и зашептал:
- Как давно я не летал!

Вполголоса
Шепотом
Тихо
Шепотом

«Добавь слово в рифму»:

Это работа у учащихся вызывает большой интерес. Они с азартом наперебой выкрикивая верные и неверные слова.

Ходит сонная с утра
В нашем доме ... (*детвора*)
Мишка бурый косолапый
Повредил о шишку... (*лапу*)

В лужах пузыри крутя
Скачут капельки ... (*дождя*)
Сладки с грядки молодцы,
Да ведь это ... (*огурцы*)

Мнемотаблицы:

Для развития связной речи, памяти и обогащения словарного запаса используем упражнения с мнемотаблицами – это схемы, в которых заложена определенная информация. С помощью их запоминаем стихи, пословицы или скороговорки.



Ладушки, ладушки, испекли оладушки

«Начитывание контрастных отрывков» – данный вид работы позволяет ребятам более ярко почувствовать характер главных героев. Прочитать или посмотреть два, или три отрывка с участием одного персонажа (зайца, медведя, волка, лисы и т.д.) и сравнить их характер, действия, манеры общения в двух произведениях. В мультфильмах «Мешок яблок», «Заяц-хвостун», «Палочка-выручалочка» – представлен один главный герой – заяц, но по характеру, по стилю общения – разные. В мультфильме «Мешок яблок», заяц добрый, находчивый, энергичный, справедливый, щедрый, жизнерадостный, добродушный. Во втором – он хвастливый, гордый, самоуверенный, трусливый. В третьем – глупый, беспечный. Мы увидели насколько разным может быть один герой.

«Работа над мимикой»

В работе над мимикой рекомендуется использовать игры и этюды, такие как «Изобрази животное», «Назови действие», «Угадай кто я?». Используя данные упражнения, дети учатся передавать эмоциональное состояние героев.

С помощью театра «Гномов» дети изображают эмоции на каждую строчку стихотворения.

Грусть.	Все ребята во дворе весело играют. Только гном болеет дома и с утра скучает.
Удивление.	Гном зимой поймал снежинку, подобрал на горке льдинку Прибежал домой и ...Ах! Лишь вода была в руках.
Страх.	Ночь пришла и в темноте тени движутся везде. Гном забрался под кровать. Спрятался и стал дрожать.
Злость.	Целый день он хмурит брови и грозит всем кулаком. Да, сегодня гном не в духе. Навестим его потом.
Радость.	У него сегодня день рожденья и подарков от друзей не счесть Книжки, сладости, игрушки. Даже шар воздушный есть.

«Серпантин одной фразы» – для развития речи, мышления, памяти используется данное упражнение. Начинается предложение с одного слова, необходимо его повторить и добавить следующее, чтобы предложение становилось более пространственным. Сначала такое упражнение достаточно трудно для детей с нарушениями интеллекта, но со временем тренируясь, у них все получается.

Я смотрю

Я смотрю интересную

Я смотрю интересную книгу с мамой.

Я смотрю интересную книгу с мамой по вечерам.

Я смотрю интересную книгу с мамой по вечерам каждый день.

Все эти упражнения служат одной цели – подготовить детей к театрализации. Театрализованная деятельность не исчерпала своих возможностей и

продолжает активно вовлекать детей в процесс творчества. Очень важно искать новые методы и приемы, создавать специфическую предметно-окружающую среду, способствующие развитию творческой личности ребенка. И как итог драматизация сказки. Море счастья, волнения, радости!

Применение театрализованной деятельности как средства коррекции эмоциональной и коммуникативной сферы детей с нарушением речи оказывает положительное влияние на развитие эмоциональной речи, воображение, формирование основ образного мышления. Наблюдается значительное повышение речевой активности. Овладение смысловым аспектом человеческой мимики, естественных жестов, использование их в практике общения. Развитие связной речи.

Таким образом, театрализованная деятельность является эффективным средством коррекции коммуникативных сфер у обучающихся с нарушением интеллекта и оказывает огромное влияние на все стороны психики детей с ОВЗ, а главным образом, на развитие личности.

Список литературы

1. Азбука общения: развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. – СПб. 1998 г.
2. Артемова, Л.В. Театрализованная деятельность. – М: Просвещение, 1996.
3. Арт-педагогика. Арт-терапия в специальном образовании. Под редакцией Медведевой Е.А., Левченко И.Ю., Комисарова Л.Н., Добровольской Т.А. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
4. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: Кн. для учителя. – Просвещение, 1987.
5. Астанов В.М., Лебединский О.И., Шапиро Б.Ю. Современное состояние проблемы детей с ограниченными возможностями. Детский практический психолог.
6. Баряева Л., Вечканова И., Загребяева Е, Зарин А. Театрализованные игры-занятия с проблемами в интеллектуальном развитии. – СПб.: Изд-во «Союз», 2001. – (Коррекционная педагогика)
7. Гурков Л.Н. «Школьный театр» (классные шоу-программы), Феникс, 2005.
8. Демченко, Е. Д. Применение современных технологий в педагогическом самообразовании. Дополнительное образование. – 2004. – № 1.
9. Игры, конкурсы, развлечения. – Волгоград, 2001.
10. Чурилова Э.Т. Методика организации театральной деятельности дошкольников и младших школьников. – М., 2001.
11. Шахматов, А.М. «Сценические этюды», М.: Просвещение, 1966.

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО И КОНСТРУКТОРСКОГО ПРОФИЛЯ В УЗБЕКИСТАНЕ

Очилов Фарход Эгамбердиевич

*декан Педагогического факультета,
Каршинский государственный университет, г. Карши, Узбекистан
ochilov-farkhod@mail.ru*

Эгамбердиев Мурод Фарход угли

*Белгородский национальный исследовательский
государственный университет,
г. Белгород, магистрант,
farkhodovich771@bk.ru*

Аннотация. В статье представлены вопросы изучения и анализа подготовки специалистов художественного и конструкторского профиля за рубежом и в Узбекистане. Приведен краткий обзор последовательности обучения студентов в условиях художественного и конструкторского профиля.

Ключевые слова: возраст, мастерство, воспитание, поколение, индивидуальный характер, учитель, развитие ребенка, художественное воспитание, качество образования.

Известно, что основа всех знаний закладывается с раннего возраста. Уже в дошкольном возрасте дети способны реагировать на красивое в окружающей их обстановке: музыку, поэзию, предметы изобразительного искусства, природу, сами стремятся рисовать, лепить, петь, танцевать, сочинять стихи и т.д. На востоке детей обучали еще с младенческого возраста. Есть такая поговорка, человек приходит к учителю и говорит:

– Воспитывайте моего сына, обучайте его к мастерству.

И учитель говорит,

– А, где он, сколько ему лет.

А тот,

– Ему пять лет, вот он.

Учитель,

– Тогда, Вы уважаемый, опоздали на целый пять лет.

Отсюда можно сделать вывод, что воспитанием ребенка надо начинать заниматься с младенческого возраста. Первые уроки младенец получает через исполнение матерью колыбельных песен. И такая работа нацелена на воспитание ребенка с добрыми намерениями на будущее.

Школы, которые обучали к профессиям и мастерству детей, существовали с давних времен, но они вначале были семейными и обучали детей одной семьи, одного рода и их родственников. Секреты мастерства передавались из

поколения в поколение. При этом ученики искали наставников, обучение секретов мастерства передавалось «из рук в руки», во многих случаях такое обучения имело индивидуальный характер. Еще с давних времен у народов Средней Азии существуют правила «Устоз-шогирд» (Мастер – ученик), что означает проведение долгого времени суток вместе, в мастерской учителя, когда в совместной работе учителя и ученика последний обучается секретам мастерства той или иной профессии от учителя Авесто [1].

Учение начиналось с дисциплины и чистоты. Ученик всегда должен приходиться раньше учителя, убрать мастерскую, соблюсти чистоту, почистить от грязи и приготовить все инструменты, привести их в рабочее состояние, приготовить сырье для изготовления того или иного изделия, при котором ученик изучит элементы или же основы производства.

Еще великий Александр Македонский, когда завоевывал какое-либо государство, первым на трон сажал своего учителя и говорил, что родители есть причины его рождения, а благодаря учителю он достиг успеха во всех остальных делах.

Великий полководец Амир Темур тоже проявлял большое уважение к своему учителю Саид Бараке, и сказал: «Когда я умру, похороните меня к его ногам».

Во многих странах вопросы воспитания детей с раннего возраста рассматриваются на уровне государства. Например, в Корее система образования делится на следующие этапы:

- дошкольное обучение;
- начальная школа;
- средняя школа;
- высшее образование.

В Корее принято обучать детей с двух-трех лет. Обязательный период образования длится девять лет и включает в себя обучение в начальной и средней школе.

В последние десятилетия Корея стала одним из лидеров в сфере подготовительного обучения. Корейские детские сады бывают трех видов: ясли; детский сад среднего уровня; старшие группы.

В ясли-садики дети принимаются с рождения до семи лет. Дошкольное образование в Корее ориентировано на раннее всестороннее развитие ребенка. С двух-трех лет детей обучают писать и читать не только на родном, но и на английском языке, знакомят с элементами математики. Большое внимание уделяется физической подготовке, музыкальному и художественному образованию [2].

Как и во многих других государствах, в Узбекистане тоже создано министерство дошкольного образования. Принятые 18 июня 2018 года Государст-

венные требования к развитию ребенка раннего и дошкольного возраста в Республике Узбекистан посвящены и вопросам художественного воспитания молодежи для различной возрастной категории. Государственные требования рассматривают ряд направлений развития ребенка с его рождения до 7 лет:

- формирование здорового образа жизни и физическое развитие;
- социально-эмоциональное развитие;
- умение говорить, общаться, читать и писать;
- творческое развитие.

При этом творческое развитие ребенка изучается по двум следующим направлениям: художественное представление мира, художественно-творческие умения.

Государственные требования развития ребенка по возрастным категориям рассматривают следующие периоды развития ребенка: младенческий (с рождения до 1 года), ранний возраст ребенка (с 1 года и до 3 лет); ранний школьный возраст (с 3 до 4 лет); средний школьный возраст (с 4 до 5 лет); большой школьный возраст (с 5 по 6 лет); возраст подготовки к школе (с 6 по 7 лет).

Следующий этап обучения ребенка – школа, где с первого по седьмой класс дети обучаются в рамках дисциплины «Изобразительное искусство», а в восьмом и девятом классах преподается «Черчение». Для продолжения учебы по выбранному художественному и инженерному направлению школьникам предстоит поступить в колледжи необходимого направления, которые расположены в каждом регионе. Для поддержки молодежи, которая выбирает художественные профили, созданы все условия в Республике Узбекистан. Например, проводятся различные выставки, конкурсы, фестивали и другие мероприятия; обеспечивается участие всех желающих в республиканских и международных проектах. Призеры I–V степеней международных форумов и занявшие I – III места в Республиканских конкурсах, поступает в вузы на льготной основе, что мотивирует их плодотворную творческую работу.

Продолжением подготовки специалистов как художественного, так и конструкторского направления считается двухуровневая система высшего образования. Высшее учебное заведение в республике имеет учебные корпуса, которые оснащены современным учебно-технологическим оборудованием, там созданы все условия для обеспечения качественного образовательного процесса. А сам процесс проводится по современным педагогическим технологиям, опытным профессорско-преподавательским составом, большинство из которых прошли стажировки и повышение квалификации в ведущих образовательных учреждениях мира. Благодаря государственной поддержке стало возможным привлечение ведущих зарубежных ученых в образовательный процесс. Это позволяет ознакомиться с основами подготовки специалистов схожего направления.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

1. Установлено, что воспитанием ребенка надо начинать заниматься с младенческого возраста, а первые уроки, исполняемые матерью в виде колыбельных песен, должно быть нацелены на воспитание ребенка с добрыми намерениями на будущее.

2. Установлено, что на Востоке, как и во многих регионах мира, первыми профессиональными школами, в которых обучали мастерству и профессиям, были семейные школы. Там обучали детей одной семьи, одного рода и их родственников, секреты мастерства передавались из поколения в поколение на основе правила «Устоз-шогирд» (Мастер – ученик) и имело индивидуальный характер.

ЛИТЕРАТУРНО-МУЗЫКАЛЬНЫЙ САЛОН КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Павлова Елена Семеновна

учитель русского языка и чтения,

*ГКОУ РС(Я) «Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат
для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»,*

г. Якутск, Россия

pavlova-dolbaraeva1975@mail.ru

Аннотация. В этой статье рассматривается вопрос об активизации познавательной деятельности учащихся с умственной отсталостью (нарушением интеллекта) через одну из форм внеурочной деятельности – литературно-музыкальный салон.

Ключевые слова: умственная отсталость, познавательная деятельность, внеурочная деятельность, литературно-музыкальный салон.

В соответствии с профильными Федеральными государственными образовательными стандартами педагоги специальных (коррекционных) школ ставят перед собой задачу формировать жизненно важные компетенции, которые помогут ребенку с ограниченными возможностями здоровья более успешно интегрироваться в окружающую среду.

Дети с нарушением интеллекта характеризуются стойкими нарушениями и недоразвитием всех психических процессов, что отчетливо обнаруживается в сфере познавательной деятельности. Процесс познания у детей с нарушением интеллекта не всегда целенаправлен, в основном неустойчив, эпизодичен. Поэтому необходимо развивать познавательный интерес, активность умственно отсталого школьника в различных видах его деятельности.

Познавательная деятельность ребенка не ограничивается лишь уроками, а продолжается и во внеурочное время. В процессе организации внеклассной работы необходимо воспитывать общий интерес к знаниям. Научить ребенка удивляться и быть наблюдательными. Для этого необходимо создание условий. И одним из доступных и интересных форм является литературно-музыкальный салон, главной целью которого выступает содействие усвоению учебного материала средствами эмоционального воздействия, активизации познавательной деятельности учащихся. Задачами будут выступать: знакомство с дополнительными материалами и литературой по определенному предмету, расширение знаний школьников об изучаемых предметах.

Одной из важнейших проблем современного общества является формирование художественной культуры, вкуса человека, формирование читательского опыта в оценке действительности. Этому способствует творческий процесс: чтение, прослушивание, интерпретация, проба собственных сил в художественном творчестве.

С 2011г. в школе – интернате ежегодно, в рамках недели русского языка и литературного чтения, проводится литературно-музыкальный салон. Целью является воспитание духовно-развитой личности, чувствующей свою принадлежность к культуре посредством творческого самовыражения через восприятие художественного мира писателя, композитора, певца, режиссера.

В основе литературно-музыкального салона лежат различные формы деятельности: литературное чтение под аккомпанемент (гитара, ударная установка и другие музыкальные инструменты), инсценирование, исполнение романсов, песен на стихи поэтов, выступление артистов Саха Академического театра имени П.А. Ойунского, ГТОиБ им. Д.К. Сивцева Суорун Омоллона, Русского театра им. А.С. Пушкина, Театра Эстрады, студентов АГИКИ, Колледжа культуры им. Романова, представителей национальных общин города Якутска. Все составляющие связаны и подчинены единой задаче: воспитанию и развитию творческих способностей, духовно – нравственных и социальных ценностей у учащихся с интеллектуальными нарушениями.

Прогрессивные педагоги – Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Н.К. Крупская – подчеркивали необходимость взаимосвязей между учебными предметами для создания истинной системы знаний и правильного миропонимания. Проведение литературно-музыкальных салонов ориентирует на применение комплексных форм организации обучения следующих предметов: литературы, музыки, рисования, истории. Межпредметная связь усиливает системность знаний учащихся.

Литературно-музыкальный салон развивает вкус, расширяет кругозор, развивает творческую активность, повышает общую культуру. Основываясь на принципах ассоциативного соединения различных по жанру, стилю и ритму ху-

дожественных текстов, музыкальных (а иногда и видео) фрагментов, объединенных общей идеей, эта форма позволяет ярче и эмоциональнее воздействовать на детей, легче воспринимается, помогая им при этом сопоставлять, размышлять, делать выводы. Использование отдельных ярких деталей оформления помогает подчеркнуть эпоху, донести конкретный замысел, создать эмоциональную атмосферу погружения в искусство.

При подготовке литературно-музыкальных салонов, желательно воздерживаться от перегруженности. Поэтому наряду с литературно-музыкальными композициями можно проводить и литературно-художественные композиции, где поэтические фрагменты сочетаются с видеоматериалом, а музыкальное сопровождение может быть фрагментарным, или включаться тихим фоном.

Выбор тем литературно-музыкального салона зависит от юбилейной даты поэта, темы года. За прошедший период создано несколько постановок: «Я пою о любви...» посвященный 115-летию со дня рождения С.А. Есенина (2011 г.), «Путешествие в мир поэзии С.В. Прачева» (2012 г.), «Ларец мудрости» посвященный 245-летию со дня рождения И.А. Крылова (2013 г.), «Юность опаленная войной» (2014 г.), «Гори, звезда моя, не падай...» посвященный 120-летию со дня рождения С.Есенина (2015 г.), «Каждый стих мой душу лечит» литературно-музыкальная композиция посвященная Году Экологии (2016 г.), «Якутия в стихах и прозе» (2016 г.), «Красною кистью рябина зажглась...» посвященный 125-летию со дня рождения Марины Цветаевой (2017 г.), «Вся жизнь моя – в стихах моих...» посвященный 95-летию со дня рождения Расула Гамзатова (2018 г.).

Любая работа действенна, когда она проводится в системе. Поэтому необходимо стремиться к созданию именно целостной системы приобщения к чтению детей всех возрастных групп. Школа – интернат сотрудничает с детским сектором библиотеки «Книга 03». Большую помощь учителю словеснику оказывает актив библиотеки.

Любая работа действенна, когда она проводится в системе. Поэтому необходимо стремиться к созданию именно целостной системы приобщения к чтению детей всех возрастных групп. Школа – интернат сотрудничает с детским сектором библиотеки «Книга 03». Большую помощь учителю-словеснику оказывает актив библиотеки.

Мероприятия позволяют соединить познавательное и занимательное, и овладевать прочными знаниями, которому помогает сотрудничество с детским сектором библиотеки «Книга 03». Большую помощь учителю-словеснику оказывает актив библиотеки. Во время мероприятия учащиеся слышат знакомые стихи в другой интерпретации, которые читают артисты театров, сотрудники библиотеки, педагоги и учащиеся школы. Все это позволяет лучше запомнить пройденный программный материал на уроках, узнать новое о знакомых авторах, передать всю эмоциональную окраску произведений поэтов.

Такие мероприятия заставляют детей с нарушением интеллекта по новому пережить услышанное, изученное, вызывают у детей положительные эмоции и интерес.

Проведение литературно-музыкальных салонов позволяет закрепить изученный материал, выявить способности того или иного участника салонов, повысить усвояемость материала, интерес к изучаемым предметам и общую культуру личности.

Главным достоинством использования салонов для педагогических целей является комплексность воздействия на учащихся, так как салон вбирает в себя музыкальные, исторические, литературные и культурные ценности.

Список литературы

1. Амиров Р. Пути педагогического руководства внеклубными формами самодеятельного художественного творчества: АВТОРЕФ. дис. ... канд.пед. наук. Л. – 1982. – 15 с.

2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе./Под ред. В.В. Воронковой. М: «Школа – Пресс». 1994. – 190 с.

3. Закирова И.Б. Индивидуализация самостоятельной работы как средство умственного воспитания учащихся (IV–VIII классы) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М. : Просвещение, 1973. – 67 с.

4. Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе. Под редакцией Г.М.Дульнева. – М.: Педагогика,1971. – 217 с.

5. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников. Под редакцией Л.П. Носковой – М.: Педагогика, 1989. С. 57–112.

6. Мачихина В.Ф. Организационно – педагогические аспекты обучения и воспитания умственно отсталых детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Дефектология. – 1992. № 4 – С.19–23.

7. Мачихина В. Ф. Внеклассная работа во вспомогательной школе – интернате. М. : Просвещение, 1983. – 103 с.

8. Светловская Н.Н. «Методика внеклассного чтения» М «Просвещение» 1977 г.

9. Программы специальных общеобразовательных школ для детей с нарушением интеллектуального развития. / Составители: М.Н. Перова, В.В. Эк. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 207 с.

10. Петрова В. Г. Обучение учащихся I – IV классов вспомогательной школы. – М.: : Просвещение, 1976. – С. 265–329.

11. Пороцкая Т. И. Работа воспитателя вспомогательной школы. – М. : Просвещение, 1984. – С. 120–123.

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАГАДОК В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОНР

Самоделкина Наталья Сергеевна

учитель-логопед,

МОУ Детский сад № 336 Дзержинского района Волгограда

Аннотация. Автор статьи описывает использование в практике работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи загадок. Дает психолого-лингвистическую характеристику загадки. Материал предназначен для учителей-логопедов и педагогов работающих с детьми с ОНР.

Ключевые слова: работа с загадками, дети с общим недоразвитием речи, виды загадок, усвоение образных средств языка детьми с ОНР.

Дошкольные учреждения и группы для детей с тяжелыми нарушениями речи являются первой ступенью непрерывного образования и входят как составная часть в систему дошкольного воспитания. Перед дошкольными учреждениями стоит задача всестороннего развития детей и подготовка их к поступлению в школу. Необходимым условием для реализации этой задачи является формирование мышления и речевой культуры детей. Изучение соотношения слова и образа как результата мыслительной деятельности ребенка всегда занимало большое место в коррекционной педагогике.

Значение правильной речи в формировании личности ребенка переоценить трудно. Общеизвестно, что дети с нарушением речи, посещающие массовый детский сад, не редко не в состоянии усвоить в полном объеме программный материал по различным видам учебной деятельности (в первую очередь по развитию речи, элементарных математических представлений и т. д.) это, прежде всего, тормозит их общее развитие.

От того на сколько будет сформирована речь детей, зависит впоследствии успешность усвоения ими материала всех учебных предметов, уровень формирования мыслительной деятельности, развитие ребенка как личности.

Психолого-педагогические исследования детей с речевой патологией (работы Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной) показывают, что трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем речи родного языка тормозит процесс развития связной речи. Не полноценная речевая деятельность накладывает особенности на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

Связь между речевыми нарушениями детей и другими сторонами их психического развития обуславливает некоторые специфические особенности их мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако отстают в

развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом синтезом и сравнением.

Вместе с тем в специальной литературе неоднократно подчеркивалось значение образной речи для коррекции недостатков мышления дошкольников. Проблема понимания и употребления средств образного языка остается актуальной и на сегодняшний день. Наиболее результативной формой овладения образными средствами языка может стать работа с загадками, так как отгадывание загадок – это широко распространенный прием; загадка способствует лучшему запоминанию образной формы, зашифровавшей изучаемый предмет или явление и решение задачи, поставленной в загадке, активизирует поисковую деятельность детей.

Загадка является одним из многообразных художественных приемов русского языка. Она составляет неоценимое богатство народного творчества. В старину загадка развивала наблюдательность, помогая совершенствовать человеческую мысль.

Что такое загадка? В «Литературной энциклопедии» загадка характеризуется как «замысловатое поэтическое описание какого-либо предмета или явления, испытывающее сообразительность отгадывающего» [12].

Литературная загадка заметно отличается от народной, по своей форме. Если народной загадке присуща краткость, то в литературной, как правило дается развернутое описание предмета, явления с указанием его многочисленных признаков, с использованием художественных средств книжного стиля (например: вешний жилец, говорливый ... скворец).

Все загадки имеют большое разнообразие формы. Это и иносказательные описания, и загадки-вопросы:

«Что растет вниз головой?» (сосулька).

И загадки-задачи:

«К серой цапле на урок
Прилетело семь сорок
А из них лишь три сороки
Приготовили уроки.
Сколько лодырей-сорок
Прилетело на урок?».

Загадки-задания:

«Пойди туда – не знаю куда,
Принеси то – не знаю что...».

Загадки-песни; загадки-сказки и другие.

Характеризуя языковую структуру народных загадок, В.В. Митрофанова отмечает, что они «обычно состоят из одного – двух суждений, четко и образно сформулированных» [14]:

«В поле сережки
На тоненьких ножках» (овес)

В литературных загадках это может быть ряд предложений, заканчивающихся вопросительной конструкцией:

«Есть ребята у меня
Два серебряных коня.
Езжу сразу на обоих.
Что за кони у меня?» (коньки) Е. Благина

Некоторые загадки имеют форму диалога:

- Это черное?
- Нет красное.
- А почему она белая?
- Потому что зеленая. (Незрелая красная смородина)

Нередко загадка специально оказывается незаконченной:

«По реке плывет бревно.
Ох и злющее оно!
Тем кто в реку угодил,
Нос откусит» (Крокодил) (Е. Серова)

Изобразительно-выразительные средства загадки богаты и разнообразны. Наиболее распространенный прием для создания загадки – употребление слова в переносном смысле. Нередки в загадках олицетворения:

«Сидит девица в темнице,
А коса на улице» (морковь)
Часто используется многозначность слов:
«Ходят весь век, а не человек» (часы)

Выразительность характеристики предмета создается с помощью эпитетов и сравнений.

Главная особенность загадки состоит в том, что она представляет собой логическую задачу. Отгадать загадку – значит найти решение задачи, ответить на вопрос, совершить сложную мыслительную операцию. Предмет, о котором идет речь в загадке, скрыт, зашифрован, и способы шифровки различны. От способа шифровки зависит тип логической задачи, ее сложность, а, следова-

тельно, и характер умственной операции, которую предстоит совершить отгадывающему.

Способы построения загадок разнообразны. Среди них Ю.Г. Илларионова выделяет загадки, основанные на перечислении признаков предмета или явления. В их числе могут быть величина, форма, цвет, вкус, значение, движение, материал и другое. Загадка «Длинное ухо, комочек пуха,

Прыгает ловко, любит морковку» основана на четырех признаках, свойственных кролику. В ней отмечены признаки внешнего вида, манера передвигаться и «вкусы» животного [8].

«Есть загадки – пишет Ю.Г. Илларионова, – в которых характеристика предмета дается кратко, с одной, двух сторон» [8]. «В воде купался, а сух остался» (гусь)

Автором отмечается наличие загадок, построенных на основе отрицательного сравнения:

«Сер, да не волк, длинноух, да не заяц,
С копытами, да не лошадь» (осел).

Самый обширный тип загадок – метафорические:

«Красный петушок по жердочке бежит» (огонь)

Классификация загадок по уровню сложности имеет огромное значение, так как распределение их по уровню сложности дает возможность организовать поэтапное решение мыслительных задач.

Понимание образной речи, на котором основываются загадки, требует сложной мыслительной деятельности, то есть участия процессов анализа, сравнения, отвлечения и обобщения. Отгадывание загадок заставляет более глубоко и разносторонне осмысливать мир.

Исследуя условия влияния речи детей на их развитие в плане образного мышления, И.Н. Горелов отмечал, что «степень сформированности образного мышления зависит от уровня развития устной речи» [6].

Среди разнообразных средств образной речи особое место занимают метафоры, метафорические эпитеты и сравнения с метафорическим оттенком. Исследованием особенностей понимания образных выражений с переносным значением занимался В.А. Лапшин. Ответы детей показали, что трудно понимать метафоры, в которых слово – носитель переносного смысла, имеющее конкретное значение, приобретает отвлеченное значение (теплые слова, черные дни). Ребят затрудняет установление правильного соотношения между отвлеченным и конкретным значением метафоры, переход от конкретной формы в отвлеченную. В.А. Лапшин отмечает, что понимание и воспроизведение метафор активизируется в том случае, если детям оказывать помощь в виде наводящих во-

просов, предъявления предметных картинок, показа действия или предмета, связанного рассказа пояснения [11].

Таким образом, в исследованиях подчеркивается огромное значение загадки для развития мыслительных и речевых возможностей детей. В случае специально организованной работы, в результате целенаправленного обучения расширяется круг представлений детей об окружающем, заметно улучшается умение дифференцировать сходные явления и находить сходство в наглядно воспринимаемых и припоминаемых предметах и явлениях.

К школе у детей совершенствуется возможность адекватно воспринимать смысл образного сравнения. Они осуществляют несложные формы сопоставления предметов по припоминанию, у них возрастает вариантность образов, богаче становится круг выделяемых признаков сравниваемых предметов. Все это очень важно для понимания и употребления образной лексики.

В книге М.Р. Львова «Методика развития речи младших школьников» говорится, что главным условием, обеспечивающим правильное понимание загадок и правильное их отгадывание является предварительное ознакомление детей с теми предметами и явлениями, о которых идет речь в загадке. Систематически проводимые наблюдения лежат в основе работы по обучению детей умению отгадывать загадки [13]. Нужны так же знания, специально подводящие детей к их отгадыванию – это знание словаря и развитие умения понимать переносное значение слов. Иначе работа с загадками становится формальной, оставляя детей равнодушными, а главное – исчезает коррекционно-развивающая роль загадки.

В дошкольном возрасте загадка является интересным, но самым сложным видом задания. Для того, чтобы сделать работу с загадкой более понятной для детей, нужно провести подготовку к использованию народных и литературных загадок. Суть этой подготовки в следующем:

1. Загадываются загадки с опорой только на признаки или действия предметов: Ласкается, мяукает, молоко просит (кошка); Желтый, кислый, но полезный (лимон). Если дети затрудняются с ответом, используется помощь в виде наглядных средств: натуральные предметы, муляжи, картинки.

2. Дети сами загадывают загадки, называя признаки предмета или явления: В лесу живет, грызет орехи (белка); Любит хозяина, сторожит дом, грызет кости (собака).

В качестве помощи при отгадывании загадок рекомендуются следующие задания:

1. Подбор эпитетов к предмету;
2. Подбор действий к предмету;
3. Добавление в предложение пропущенных слов;

4. Игра «Отгадай по описанию»;

5. Подбор к различным явлениям образных выражений (злой мороз, золотые руки, теплые слова и т. д.).

И только после предварительной работы можно приступать непосредственно к самим загадкам. Начинать следует с наиболее легких, в которых содержится четыре и более признаков предмета или явления:

Летит, пищит,
Ножки длинные тащит,
Случай не упустит:
Сядет и укусит. (Комар);
Или специально неоконченные загадки:
Я один имею рог,
Называюсь ... (носорог).

Затем переходить к более сложным загадкам, основанным на хорошо доступных детям сравнениях, при этом один из признаков должен быть конкретно-наглядным, хорошо знакомым детям:

Бусы красные висят.
Из кустов на нас глядят.
Очень любят бусы эти
Дети, птицы и медведи. (Малина)

А впоследствии, когда дети будут подготовлены к восприятию и отгадыванию загадок, содержащих метафоры, можно переходить к более сложным текстам, таким как:

В поле лестница лежит,
Дом по лестнице бежит. (Поезд)
Впереди шильце,
Сзади вильце,
Посреди полотенце. (Ласточка)

Примерный перечень загадок различной сложности для детей с общим недоразвитием речи первого года обучения к темам «Домашние и дикие животные».

1) Домашние животные

Первая степень сложности

Мордочка усатая,
Шубка полосатая,
Часто умывается,
А с водой не знается. (Кошка)

Голодна – мычит,
Сыта – жуёт,
Всем ребятам
Молока даёт. (Корова)

С хозяином дружит,
Дом сторожит,
Живёт под крылечком,
Хвост колечком. (Собака)

Вторая степень сложности

Заворчал живой замок,
Лег у двери поперек. (Собака)

Зверь горбатый,
А нравлюсь ребятам. (Верблюд)

Хвост – крючком,
Нос – пяточком,
Посредине – спинка,
А на спинке – щетинка. (Свинья)

2) «Дикие животные»

Первая степень сложности

Сердитый недотрога
Живёт в глуши лесной.
Иголок очень много,
А нитки ни одной. (Еж)

Хожу в пушистой шубке,
Живу в густом лесу.
В дупле на старом дубе
Орешки я грызу. (Белка)

Хитрая плутовка,
Рыжая головка,
Хвост пушистый – краса!
А зовут её – ... (лиса).

Вторая степень сложности

Не портной, а всю жизнь
С иголками ходит. (Еж)

Кто зимой холодной
Ходит злой, голодный? (Волк)

Водяные мастера
Строят дом без топора,
Дома из хвороста и тины
И плотины. (Бобры)

В заключение необходимо отметить, что проведенный анализ лингвистической и психолого-педагогической литературы позволил сформулировать некоторые выводы:

1. Загадка является одним из методических приемов, способствующих развитию выразительности речи, образного мышления, активизации познавательной деятельности и интереса к теме у детей.

2. Народные и литературные загадки можно классифицировать по уровню сложности.

3. Наиболее результативным видом помощи в отгадывании загадок являются наглядно-иллюстративные средства в сочетании со словесными. В процессе работы с загадками следует использовать различные виды помощи: вопросы педагога, набор картинок или предметов, иллюстрированный материал.

4. Желательно на занятиях использовать специальные задания, готовящие детей к отгадыванию непосредственно самих загадок.

5. Выбирая загадки по соответствующей теме, следует учитывать общую подготовленность детей к пониманию художественных средств языка и наличие знаний по данной теме.

Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М.: Академия, 2000.

2. Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981.

3. Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. – С., 1990.

4. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – М., 2001.

5. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – М., 1981.

6. Илларионова Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки. – М.: Просвещение, 1985.

7. Кудрявцева Е. Использование загадок в дидактической игре (старший дошкольный возраст) // Дошкольное воспитание. – 1986. № 9. – С. 23–26.

8. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи дошкольников. – СПб. : Союз, 1999.

9. Лапшин В.А. Понимание образных выражений с переносным значением учащимися вспомогательной школы. М.: Просвещение 1983.

10. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

11. Миторофанова В.В. Русские народные загадки – Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1978. – 180 с.

12. Путешествие по Стране Загадок / сост.: Шайдурова Н.В. Барнаул: БГПУ, 2000.

13. Романенко Л. Устное народное творчество в развитии речевой активности детей // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 7.

14. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). – М.: Просвещение, 2000.

**ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ
МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Сергеев Анатолий Анатольевич

*ГАУ ДПО «Волгоградская государственная
академия последипломного образования», г. Волгоград,
e-mail: AnAn69@yandex.ru*

Новикова Надежда Викторовна

*МБОУ СШ № 7 городского округа г. Урюпинск Волгоградской области,
e-mail: mou_sosh7@mail.ru*

Бойко Ольга Ивановна

МБОУ СШ № 7 городского округа г. Урюпинск Волгоградской области

Чернак Елена Ивановна

МБОУ СШ № 7 городского округа г. Урюпинск Волгоградской области

Аннотация. В настоящее время разработаны способы определения метапредметных результатов обучения в начальной школе. Однако все они предназначены для нормативно развивающихся школьников, осваивающих федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Очевидно, что для детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в инклюзивных группах общеобразовательных учреждений, необходимо адаптировать процедуру и способы оценки образовательных результатов с учетом их психофизических особенностей. В статье показано как именно работает диагностический инструмент по оценке метапредметных результатов на детях с ограниченными

возможностями здоровья, представлены различия в сформированности ключевых метапредметных образовательных результатов у данной группы детей в сравнении с нормативно развивающимися сверстниками. Выборку исследования составили школьники начальных классов. Исследование проходило в группах по 4 человека, половину из которых составляли дети с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: младшие школьники, метапредметные образовательные результаты, читательская грамотность, умение учиться, учебное сотрудничество, ограниченные возможности здоровья.

Введение. Принятие ФГОС для учащихся начальной школы актуализирует вопрос разработки и внедрения эффективной системы оценивания результатов освоения образовательной программы. Диагностика овладения основной предметно-понятийных действий и достижений учебно-предметных результатов, хоть и представляет некоторую сложности, но все же, достаточно проработана [1, 2, 3]. В то время как выявление метапредметных образовательных результатов требует разработки весьма специфических диагностических процедур. Научным психолого-педагогическим сообществом предложены способы такой оценки [4, 5, 6], при этом все они предназначены для обучающихся с нормой развития и не могут быть применены для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучающихся в инклюзивных группах. В связи с этим возникает необходимость адаптации уже имеющихся диагностических инструментов с учетом психофизических особенностей выше обозначенной группы обучающихся [7].

Теоретическое обоснование исследования.

В образовательных организациях, осуществляющих обучение детей с ОВЗ имеется насущная потребность в получении содержательной характеристики сформированности метапредметных образовательных результатов. Обследование всех результатов требует изрядного времени и на практике является трудно выполнимой задачей [8]. Поэтому, вполне допустимо, что основное содержание оценки этих достижений на ступени начального общего образования (как для детей с нормой развития, так и детей с ОВЗ) будет строиться вокруг оценки сформированности лишь некоторых из них, а именно: читательской грамотности, умения учиться и умения осуществлять учебное сотрудничество. Выбранные образовательные результаты метапредметного уровня являются основными, потому что «определяют успешность ребенка в будущем – возможность его профессионального роста, самоопределения, гибкого поведения в изменяющихся условиях жизни» [6, с. 4].

Под читательской грамотностью понимается способность обучающегося понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них с целью достижения поставленных перед собой задач, расширяя при этом свои знания

и возможности [9, 10]. С позиции используемого диагностического инструментария, грамотность чтения оценивается по двум ключевым показателям: вычитывание информации и понимание текста. По мнению Е.В. Чудиновой, С.П. Саниной умение учиться обозначает «способность человека, столкнувшись с новой для себя задачей, найти возможности для ее решения, то есть осознать, чего он не знает или не умеет, найти и самостоятельно освоить недостающую информацию или способы действий» [6, с. 4]. Умение осуществлять учебное сотрудничество – «это не просто «общительность», «контактность», ..., но это способность конструктивно взаимодействовать с другими людьми при решении учебных, творческих, профессиональных задач» [6, с. 4]. Обозначенные выше теоретические представления легли в основу проводимого нами исследования.

Цель исследования: изучение сформированности метапредметных результатов обучения у младших школьников в условиях инклюзивного образования.

Задачи исследования:

– исследовать различия в сформированности читательской грамотности, умения учиться, учебного сотрудничества у детей с ОВЗ в сравнении с детьми с нормой развития;

– выявить влияние особенностей подаваемого диагностического материала на вычитывание и понимание текста.

Выборку исследования составили обучающиеся четвертых классов общеобразовательных школ, практикующих инклюзивное образование (46 обучающихся с нормой развития, 34 школьника с нарушениями зрения и 38 с нарушениями слуха).

Материалы и методы исследования. Диагностическим инструментом для выявления уровня достижения заявленных выше метапредметных образовательных результатов выступила методика, разработанная Е.В. Чудиновой и С.П. Саниной [6]. Исследование проходило в группах по 4 человека, половину из которых составляли дети с ОВЗ (поровну с нарушениями зрения и нарушениями слуха), и было разбито на два этапа, каждый из которых решал соответствующую задачу.

На первом этапе исследования школьникам предлагалось выполнить четыре задания, первое из которых, для всех детей, было одинаковым. В задании приводился диалог двух детей, которые вместе с родителями приехали на берег реки Волга. Один ребенок (по легенде – он чаще всего отдыхает с родителями на берегу реки Ахтуба) утверждает, что вода в Ахтубе прозрачнее в сравнении с водой в Волге, другой заявляет обратное. Школьникам предлагалось записать

свои предположения о том, что нужно сделать, чтобы определить прозрачность воды в реке, озере или пруду.

В рамках второго задания учащиеся работали с предложенным текстом. Работа велась по вариантам, однако дети об этом не догадывались. Структурно оба текста были схожи, но в них описывались разные способы измерения прозрачности воды. В первом тексте описывался метод определения прозрачности воды «по шрифту», во втором – с помощью диска Секки. Результаты, полученные в ходе выполнения второго задания, позволили оценить сформированность у школьников метапредметного результата «читательская грамотность».

На следующем этапе дети объединялись в группы по 4 человека для совместного выполнения третьего задания. Группа первого типа, включала в себя двух детей с нормой развития и двух детей с нарушением слуха; группа второго типа состояла из двух детей с нормой развития и двух детей с нарушением зрения. Школьникам предлагалось оценить прозрачность воды в ведре, предварительно выбрав, из предлагаемого списка, нужное оборудование: ножницы, химический стакан без градуировки, металлический диск с черно-белой раскраской, ложку столовую, шприц без иголки на 15–20 кубических сантиметров, линейку, скотч, фломастер, вырезку из газеты, канцелярскую резинку, сетку. Результаты, полученные в ходе выполнения третьего задания, позволили нам оценить сформированность у школьников метапредметных результатов «умение учиться» и «учебное сотрудничество».

После окончания совместной работы группы расформировывались, и дети рассаживались на свои первоначальные места для выполнения четвертой части задания. Им предлагалось подробно ответить на два вопроса: «А. Какими способами (каким способом) можно измерить прозрачность воды? Б. Что нового об измерении прозрачности воды вы узнали, работая в группе?» [6, с. 16]. Результаты, полученные в ходе выполнения первого и четвертого заданий, позволили оценить сформированность у школьников метапредметного результата «умение учиться».

Оценка полученных ответов, с использованием специально предложенного ключа [6], позволила нам определить особенности проявления основных метапредметных образовательных результатов у школьников, участвующих в исследовании. Читательская грамотность оценивалась по двум показателям: «вычитывание информации» и «понимание текста». По первому показателю школьники максимально могли набрать 5 баллов, по показателю – 8 баллов. Верхняя граница сформированности метапредметного результата «учебное сотрудничество» находилась на уровне 10 баллов, компетенции «учебное сотрудничество» – 12 баллов.

Результаты первого этапа исследования. Согласно результатам процедуры Т-теста для независимых выборок нами обнаружены:

1. Значимые различия в сформированности показателя «вычитывание информации» у детей с нарушением зрения и детей, развивающихся в норме ($p = 0,001$); у детей с нарушением слуха и детей, развивающихся в норме ($p = 0,005$). Результаты оценки данного показателя представлены на рисунке 1.

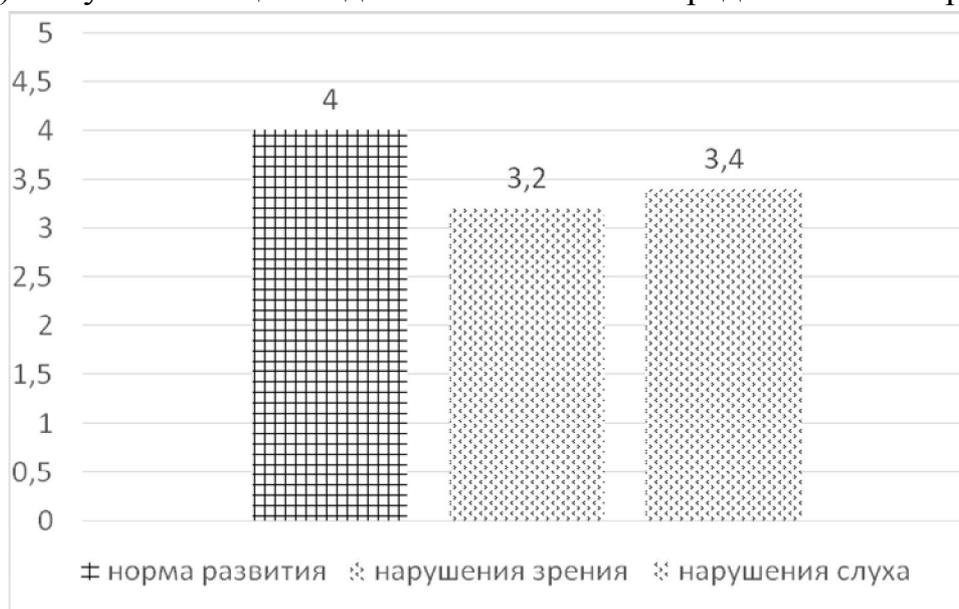


Рис. 1. Показатель вычитывания информации для различных категорий младших школьников

2. Значимые различия в сформированности показателя «понимание текста» у детей с нарушением зрения и детей, развивающихся в норме ($p = 0,001$); у детей с нарушением слуха и детей, развивающихся в норме ($p = 0,001$). Результаты оценки показателя «понимание текста» представлены на рисунке 2.

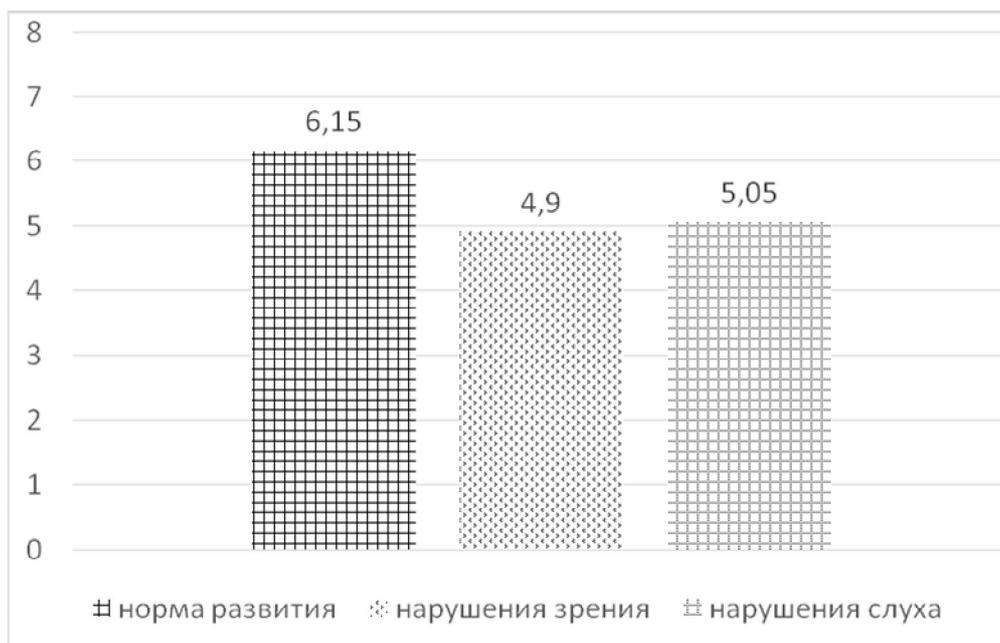


Рис. 2. Показатель понимания текста для различных категорий младших школьников

3. Значимые различия в сформированности метапредметной компетенции «учебное сотрудничество» у детей с нарушением слуха и детей, развивающихся в норме ($p = 0,001$); у детей с нарушением слуха и детей, с нарушением зрения ($p = 0,002$); отсутствие значимых различий в сформированности метапредметной компетенции «учебное сотрудничество» у детей с нарушением зрения и детей, развивающихся в норме ($p = 0,007$). Результаты оценки показателя «учебное сотрудничество» представлены на рисунке 3.

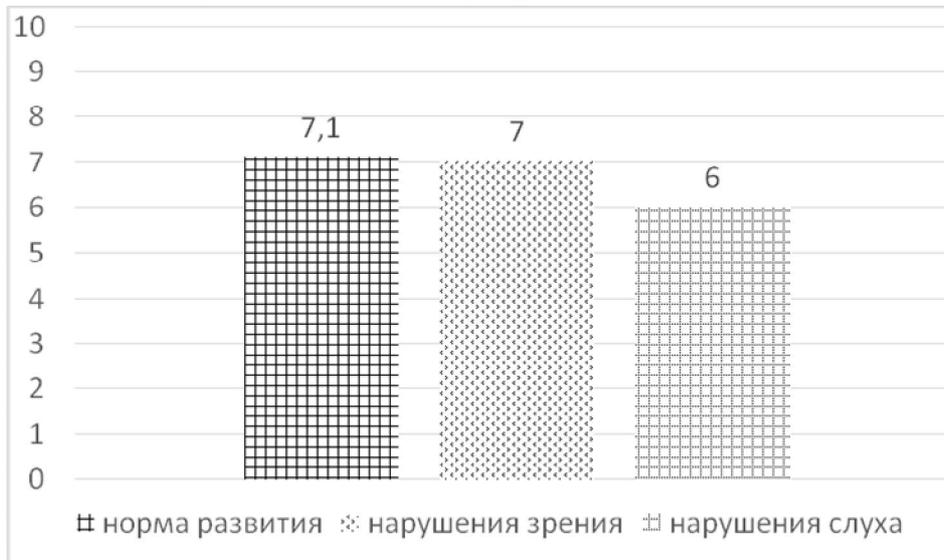


Рис. 3. Показатель учебного сотрудничества для различных категорий младших школьников

4. Отсутствие значимых различий в сформированности метапредметной компетенции «умение учиться» у детей с нарушением зрения, нарушением слуха и детей, развивающихся в норме. Результаты оценки показателя «умение учиться» представлены на рисунке 4.

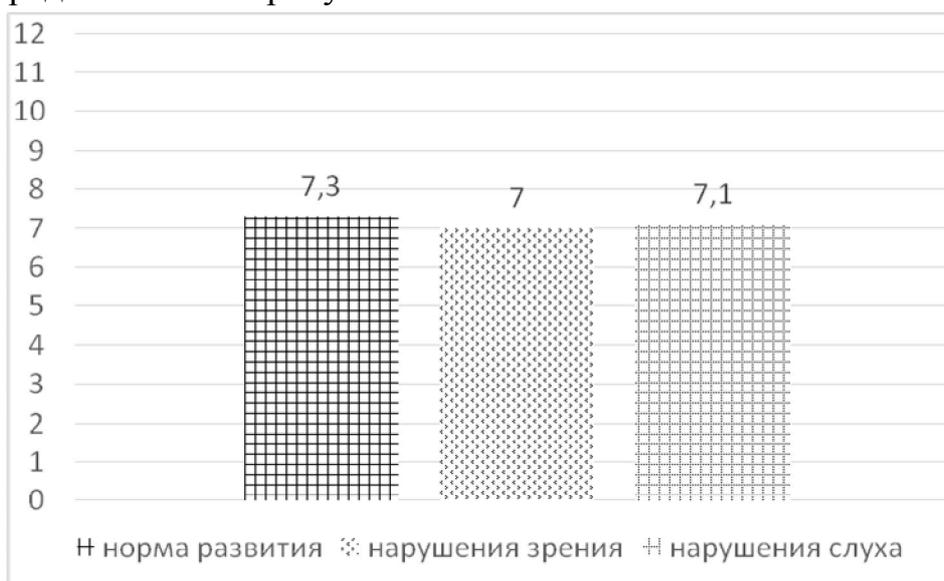


Рис. 4. Показатель умение учиться для различных категорий младших школьников

На втором этапе исследования мы вновь оценили «читательскую грамотность» у детей с ОВЗ. Чем обоснован выбор именно этой метапредметной компетенции? Для ответа на данный вопрос необходимо вспомнить, что включают в себя метапредметные образовательные результаты. Помимо освоенных межпредметных понятий, они включают в себя УУД. Что же поможет выстроить учителю систему работы на урока так, чтобы создать благоприятные условия для формирования УУД? Без сомнения – смысловое чтение. Именно письменная речь, письменная коммуникация остаются важнейшим источником самообразования, выступают основой формирования умения учиться.

На втором этапе подаваемый материал был адаптирован с учетом психофизических особенностей детей с ОВЗ.

Результаты второго этапа исследования. Обработав полученные данные в программе SPSS (процедура Т-теста для независимых выборок), мы обнаружили, что:

- показатель «вычитывание информации» вырос у детей с ОВЗ ($p = 0,004$);
- показатели «вычитывание информации» у детей с нарушением зрения и детей, развивающихся в норме; у детей с нарушением слуха и детей, развивающихся в норме не имеют значимых различий ($p = 0,065$);
- показатель «понимание текста» резко вырос у детей с ОВЗ ($p = 0,002$);
- показатели «понимание текста» у детей с нарушением зрения и детей, развивающихся в норме; у детей с нарушением слуха и детей, развивающихся в норме, имеют значимые различия ($p = 0,005$).

Выводы по исследованию.

1. В рамках первого этапа исследования (при использовании неадаптированного диагностического инструмента) обнаружены значимые различия в сформированности метапредметной компетенции «читательская грамотность» у детей с нарушением зрения и детей, развивающихся в норме; у детей с нарушением слуха и детей, развивающихся в норме.

2. Данные второго этапа исследования позволяют предположить, что низкое значение показателей «вычитывание информации» и «понимание текста», полученное на первом этапе исследования, было обусловлено фактом неадаптированности диагностического инструмента к психофизиологическим нарушениям детей рассматриваемой группы. Результаты, полученные на втором этапе исследования, являются более объективными.

3. Отмечена тенденция детей с ОВЗ, пришедших в инклюзивную группу с надомного варианта обучения (менее одного года совместного обучения), показывать более низкое значение метапредметной компетенции «учебное сотрудничество», по сравнению с детьми с ОВЗ, находящимися в такой группе более длительное время.

4. Отмечена тенденция детей с ОВЗ, пришедших в инклюзивную группу с надомного варианта обучения, показывать более высокий количественный показатель сформированности метапредметной компетенции «умение учиться», по сравнению с аналогичной группой детей с ОВЗ, но находящихся в такой группе более длительное время.

Список литературы

1. Диагностика учебно-предметных компетенций / Нежнов П.Г., Горбов С.Ф., Соколова О.В. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2016. – 112 с.

2. Нежнов П.Г., Карданова Е.Ю., Эльконин Б.Д. Оценка результатов школьного образования: структурный подход// вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 26–43.

3. Мониторинг образовательных достижений учащихся/Авторский коллектив Красноярской университетской гимназии № 1 «Универс». М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. – 93с.

4. Гуружапов В.А. К проблеме оценки метапредметной компетентности испытуемых // Психологическая наука и образование. М. : Изд-во: МГППУ, – 2012. – № 1. – С. 60–70.

5. Улановская И.М. Компьютерный пакет методик оценки метапредметных результатов начальной школы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2014. – № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Ulanovskaya.shtml> (дата обращения: 01.08.2017).

6. Экспресс-диагностика основных метапредметных образовательных результатов в начальной и основной школе/ Чудинова Е.В., Санина С.П. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2016. – 60 с.

7. Зволейко Е. В. Промежуточная оценка метапредметных результатов обучения по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для детей с ЗПР // Образование и воспитание. – 2015. – № 4. – С. 71–75.

8. Селиванова О.Г. Метапредметные результаты образовательной деятельности школьника и способы их достижения // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2014. – № 7. – С. 36–39.

9. Основные результаты международного исследования читательской грамотности PIRLS-2011: Аналитический отчет / Г.С. Ковалева и др. под науч. ред. Г.С. Ковалевой. М.: МАКС Пресс, 2013. – 132 с.

10. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Понимание информационных текстов: что меняется за пять лет обучения? // Вопросы психологии. – 2012. – № 2. – С. 3–18.

ИНФОГРАФИКА В ПРЕПОДАВАНИИ ШКОЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ ОБУЧАЮЩИМСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Сысоева Маргарита Аммосовна

учитель русского языка и чтения,

*ГКОУ РС(Я) «Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат
для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», г. Якутск,
sysoeva_margarita@bk.ru*

Аннотация. Автором статьи доказывается необходимость использования информационных коммуникационных технологий в обучении школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на предметных уроках. В статье описан опыт использования инфографики на уроках чтения.

Ключевые слова: инфографика, школьники с нарушением интеллекта, школьное обучение.

Принцип наглядности обучения является одним из важнейших в коррекционной школе. Абстрактное мышление умственно отсталого ребенка слабо развито, как следствие, ему необходимо связывать полученные в звуковой форме знания с представлением о реальной жизни в образной форме. Чувственные образы способствуют усвоению понятий, знаний, правил, теории. Одним из главных условий обучения детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является именно опора на чувственное познание детей. Важнейшей стороной организации чувственного познания и является наглядность обучения.

В литературе выделяют несколько групп наглядных пособий:

– I группа – реальные предметы или явления (растения, животные, минералы, насекомые), использование их позволяет сблизить теоретические знания и реальную жизнь;

– II группа – изображения и модели предметов, явлений, которые могут заменить реальные предметы (крупных или вымерших животных, исторические эпизоды, природные явления);

– III группа – символические и схематические наглядные пособия (схемы, чертежи, карты) используются для лучшего усвоения и понимания учебного материала школьных предметов.

Чтобы методы работали эффективно, достигали своей цели, необходимо правильно их выбрать и применить. В старших классах учителя чаще используют схемы, диаграммы, графики, опорные таблицы, при этом в настоящее время предпочтение отдается компьютерной презентации. Современное содержание образования предполагает активное внедрение компьютерных техноло-

гий в общеобразовательные учреждения. В последние годы в нашей стране уделяется внимание разработке психолого-педагогического подхода к целенаправленному, поэтапному внедрению компьютерной техники в качестве нового средства обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Необходимость использования информационных коммуникационных технологий в обучении школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) неоспорима. Сегодня образование и в специальных (коррекционных) школах невозможно представить без технической поддержки. Для этих детей информационно-коммуникационные технологии скорее даже необходимы в освоении нового, повторении изученного, развитии мотивации, это один из способов социализации. Одним из современных средств наглядности выступает инфографика. Ее применение оправдано при преподавании учебного материала. Инфографика способна организовать большие объемы информации.

Она появилась более 25 лет назад на страницах зарубежных массовых периодических изданий. В условиях информационной перенасыщенности появилась потребность максимально лаконичного и быстрого изложения большого массива данных. Этому способствует также формирующаяся «экранная» культура современного человека. Наглядность воспринимается им легче и лучше, чем печатный текст. Специалисты заметили, что текст объемом более пяти страниц легко умещается в одном графическом рисунке. Уникальный, необычный подход в подаче информации может быстрее привлечь внимание. В последнее время и в нашей стране появляются удивительные образцы инфографики.

Идеально выполненная инфографика представляет собой законченный информационный блок. Средства инфографики помимо изображений могут включать в себя графики, диаграммы, блок-схемы, таблицы, карты, списки.

В общедоступной многоязычной универсальной интернет-энциклопедии «Википедия» даны определение инфографики и краткая информация: «Инфогра́фика (от лат. *informatio* – осведомление, разъяснение, изложение) – это графический способ подачи информации, данных и знаний, целью которого является быстро и четко преподнести информацию. Это одна из форм информационного дизайна. Существуют два противоположных подхода к дизайну инфографики, расходящиеся в вопросах значимости для инфографики эстетики и украшений. За одним из них, *исследовательским*, берущим начало в вековых традициях оформления научных работ, стоит Эдвард Тафти, автор нескольких основополагающих работ по информационному дизайну. Он ратует за минималистский характер инфографики, при котором все несущественное для передачи информации должно быть опущено, а сама информация должна быть передана максимально точно. Ос-

новой целью этого подхода является стремление к донесению информации до целевой аудитории. Другой подход, *сюжетный, повествовательный* свойственен Найгелу Холмсу (Nigel Holmes^[en]), наиболее известному по его иллюстрациям редакционных колонок в Time с 1978 по 1994 год, называемому им *explanation graphics* – «поясняющие иллюстрации». Этому подходу присуще стремление к созданию привлекательных для читателя образов, выразительного дизайна, иллюстративности. Таким образом, исследовательский подход подразумевает извлечение нужной информации самим читателем, тогда как повествовательный уже содержит заключение, к которому читатель должен прийти.

К особенностям инфографики относится то, что графические объекты, ассоциативно связаны с представляемой информацией; информационная нагрузка имеет пользу, материал красочно представлен, внятно и осмысленно представлена тема.

Кроме того, можно выделить три столпа, на которых основывается хорошая инфографика:

- Полезность (практическая ценность) – насколько достигаются поставленные цели коммуникации.
- Пригодность – наличие смысла, насколько полно, достоверно, интересно содержание.

Красота – качество формы и дизайна преподнесения информации». Без сомнения, лучшие образцы инфографики должны использоваться и в образовательной сфере. По сути, хорошо *иллюстрированные таблицы, карты* можно назвать образцами *учебной инфографики*.

Конечно, напрашивается сравнение инфографики с известной *технологией опорных конспектов В.Ф. Шаталова*. Известно, что в последнем случае речь шла не столько о визуализации учебной информации, сколько об определенном ее кодировании. Причем смысл *опорных сигналов* был известен лишь непосредственным участникам образовательного процесса. То есть самостоятельно изучить материал по опорному конспекту представляется затруднительным. Инфографика позволяет ученикам самостоятельно находить информацию, используя иллюстрации и пояснения, а также приходиться к заключению. Так, ученику с легкой умственной отсталостью было предложено рассказать басню И.А. Крылова «Ворона и Лисица» с опорой на инфографику. Ученик, незнакомый с содержанием басни, смог понять и рассказать последовательность событий. Затруднение вызвало понимание причины, по которой ворона выронила сыр, что вызвало желание прочитать басню и узнать.

На наш взгляд, в обучении учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) могут быть использованы следующие виды инфографики:

- *статические изображения* – фиксированная информация, предназначенная для чтения и просмотра, изображение статическое;
- *движущиеся изображения* – обычно фиксированная информация, которую ученик смотрит, читает, слушает. Изображение анимированное или движущееся. Для этого формата можно использовать видео.

В свете введения ФГОС идея и опыт использования инфографики в преподавании школьных предметов обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) приобретают особую актуальность. Нами при проведении уроков литературного чтения, русского языка в 5 классе специальной (коррекционной) школы начата работа по использованию статических изображений. С учетом особенностей восприятия школьников с умственной отсталостью и возрастных особенностей детей данного класса этот вид инфографики нам представился наиболее эффективным в обучении. При подготовке изображений была использована программа Adobe Illustrator с использованием цветовой палитры СМУК. Работа ведется в сотрудничестве с веб-дизайнером.

Замечено, что использование инфографики вызывает живой интерес учащихся, побуждает их к активной познавательной деятельности, повышает мотивацию к учению. Она не только побуждает учеников к активной деятельности, но и способствует реализации дифференцированного подхода. Более сильные ученики способны сами извлекать информацию, в то время в работе со слабыми учениками инфографику можно использовать при пересказе прочитанного текста в качестве зрительной опоры. Данный визуальный продукт помогает детям с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) лучше понять изучаемый материал, строить последовательный рассказ, актуализировать знания, делать выводы и умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи и наблюдать последовательность.

Подводя итоги, следует отметить, что инфографика отвечает всем современным требованиям:

- активизация познавательной деятельности учащихся;
- развитие мотивация к учебному предмету;
- коррекция и развитие восприятия информации, в частности, ее целостности, возможность увидеть связи и логические цепочки, зависимости;
- повышение интереса к изучаемому учебному материалу;
- соответствие особенностям восприятия детей-аудиалов и детей-визуалов;
- повышение качества усвоения учебного материала;
- использование ИКТ-технологий на уроке, соответствие урока требованиям ФГОС.

Список литературы

1. Артемов В.А. Психология наглядности при обучении; М.: Просвещение, 1998 г.
2. Лубовский В.И. Специальная психология; М.: Академия, 2007г.
3. Пузанов Б.П. Обучение детей с нарушением интеллектуального развития; М.: Академия, 2008г.
4. Инфографика [Электронный ресурс]// Материал из Википедии – свободной энциклопедии. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D1%84%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0> (дата обращения: 04.09.2019).
5. Инфографика: образовательный эффект [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://stateiki.com/65939-infografika-obrazovatelnyy-effekt> (дата обращения: 04.09.2019).
6. Метод Шаталова – в чем суть? [Электронный ресурс]// Livejournal – Режим доступа: <https://gekkon12.livejournal.com/60057.html> (дата обращения: 04.09.2019).

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ НА МИКРОПЛОСКОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СЛОЖНЫМ ДЕФЕКТОМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОНСТРУКТОРА «ГЕОКОНТ»

Сергазиева Карима Олеговна

педагог-психолог,

МДОУ д/с № 92 «Черемушка г. Волжский, Волгоградская область,

sergazieva.karima@mail.ru

Аннотация. Представлены результаты диагностики ориентировки в пространстве у дошкольников со сложным дефектом. Раскрыт потенциал конструктора «Геоконт» в развитии ориентировки на микроплоскости дошкольников со сложным дефектом.

Ключевые слова. Пространственная ориентировка, сложный дефект, нарушение зрения, ориентировка на микроплоскости, конструктор В.В. Воскобовича «Геоконт».

Проблема сложной структуры дефекта становится все более актуальной для современной психопатологии детского возраста, патопсихологии и коррекционной педагогики. При сочетании детского церебрального паралича и нарушений интеллекта, нарушения пространственных представлений являются многочисленными, стойкими, ярко выраженными и без специального педагогического воздействия не корректируются.

Несформированность пространственной ориентировки является одной из причин, определяющих низкий уровень социальной адаптации ребенка с нарушением в развитии, снижение его мобильности и контакта с окружающим миром. Препятствует формированию предпосылок учебной деятельности, развитию интеллектуальных и личностных качеств, которые обеспечат становление личности ребенка. Однако в специальной литературе представлено недостаточно сведений о том, каким образом должна строиться коррекционно-педагогическая работа по формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста со сложным дефектом [2, с. 11].

Следует отметить, что на успешность развития ориентировки в пространстве у дошкольников со сложным дефектом большое влияние оказывает выбранное методическое обеспечение образовательного процесса, соответствующее зрительным возможностям детей данной категории. Примером служит игровая технология интеллектуально-творческого развития детей дошкольного и младшего школьного возраста В.В. Воскобовича «Сказочные лабиринты игры», предполагающая поэтапное использование игр в зависимости от возраста ребенка и психологических особенностей. Развивающие игры Воскобовича – многофункциональный целостный компонент, позволяющий в игровой форме успешно развивать у детей логику, память, мышление, воображение, моторику, восприятие, внимание и творческий потенциал, а также обучать их счету, чтению.

Конструктор «Геокоонт» является одним из пособий развивающей технологии В.В. Воскобовича. Имеет множество функций, содействует развитию всех психических процессов у детей, а также способствует развитию пространственной ориентировки на микроплоскости. В настоящее время исследований, посвященных использованию конструктора «Геокоонт» в процессе развития пространственной ориентировки у дошкольников со сложным дефектом недостаточно [1, с. 9].

С этой целью было проведено опытно-экспериментальное исследование, направленное на выявление уровня развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников со сложным дефектом и на определение эффективности использования конструктора «Геокоонт» в развитии пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников данной категории.

По требованиям ФГОС процесс совместной образовательной и самостоятельной деятельности должен строиться с применением современных развивающих технологий, примером может служить игровая технология интеллектуально-творческого развития детей дошкольного и младшего школьного возраста «Сказочные лабиринты игры» В.В. Воскобовича, в которой игры распределены по возрастным категориям и направлены на развитие творческих и интеллектуальных способностей дошкольников [8, с. 123].

Сопоставимый анализ данной развивающей технологии с содержанием игр для дошкольников со сложным дефектом, допускает использование методических пособий В.В. Воскобовича в работе с детьми данной категории. Поскольку, с помощью них у дошкольников формируются различительные способности сенсорных функций, дети овладевают эталонами цвета, формы, величины. Развивающая технология В.В. Воскобовича способствует развитию чувственности в восприятии разной модальности предметов, ориентировки в пространстве, совершенствованию оптико-пространственного восприятия детей [1, с. 3].

Изучение возможностей применения конструктора «Геоконт» позволяет предположить, что данное пособие может являться одним из эффективных средств развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников данной категории, поскольку входит в конструктивный блок игровой технологии В.В. Воскобовича, способствуя: развитию ориентировки на микроплоскости, усвоению пространственных отношений и алгоритмов выполнения действий по знаковым обозначениям, определению последовательности действий (конструирование по словесной модели, построение симметричных и несимметричных фигур, поиск и установление закономерностей, чтение схемы), развитию мелкой моторики, а также творчества и логики.

Для подтверждения данного предположения было организовано и проведено опытно-экспериментальное исследование, направленное на изучение уровня развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников со сложным, а также проверки эффективности использования конструктора «Геоконт» в коррекционно-развивающей работе.

Исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения № 92 «Черемушка» г. Волжского, в группе детей со сложным дефектом в возрасте 5–7 лет.

На констатирующем этапе исследования проводилась диагностика уровня развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников с помощью тифлопедагогической диагностики дошкольников с нарушениями зрения Е.Н. Подколзиной и Л.И. Плаксиной [7].

Структура первого этапа исследования была выстроена как многоуровневая система, обеспечивающая комплексный процесс, на основе включения в работу сохранных анализаторов и потенциальных возможностей детей, направленный на диагностику следующих параметров: понимание пространственных предлогов и наречий; микроориентировка на листе; ориентировка в микропространстве; восприятие и воспроизведение сложной фигуры [6, с. 124].

Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы показали, что 60% дошкольников со сложным дефектом имеют низкий уровень

развития пространственной ориентировки на микроплоскости. Дети допускали множество ошибок в определении местоположения предметов на плоскости, имели трудности в ходе анализа и описания расположения геометрических фигур на плоскости, составления изображения из геометрических фигур по образцу. Выполняя задания, пользовались самым непродуктивным способом – проб и ошибок.

Оставшиеся 40 % дошкольников имеют средний уровень развития пространственной ориентировки на микроплоскости. У детей были выявлены незначительные трудности в определении пространственных предлогов и наречий, при описании расположения геометрических фигур на плоскости, также в ходе составления описания и анализа расположения геометрических фигур на листе. Высокого уровня развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников данной категории выявлено не было, что указывает на целесообразность проведения коррекционно-развивающей работы.

Выявленные особенности развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников со сложным дефектом обусловили необходимость целенаправленного проведения формирующего этапа опытно – экспериментальной работы по развитию пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников с нарушением зрения на основе применения конструктора «Геоконт».

Занятия с детьми строились в формате сказки, с каждым новым разом детям открывалась новая история, события и приключения. Адаптация материала для дошкольников со сложным дефектом происходит за счет использования образцов для детей с данной категории, учитывая требования к наглядности и введения в коррекционную деятельность следующих этапов овладения методическим пособием:

1. Ознакомление ребенка с игрой «Геоконт» и ее элементами.
2. Обучение ребенка анализировать изображение и составлять из одной резинки простые и сложные изображения по образцу.
3. Обучение ребенка анализировать изображение и составлять из двух, трех резинок простые и сложные изображения по образцу.
4. Обучение ребенка достраивать симметричное изображение до целого, используя в качестве образца собранную часть изображения.
5. Обучение ребенка выстраивать изображение по словесной инструкции.
6. Формирование навыков сравнения простых и сложных изображений, развитие зрительного внимания и зрительной памяти.
7. Творческий этап (самостоятельная деятельность).

Важно отметить, что в случае, если дошкольники со сложным дефектом легко справляются с заданиями первого этапа, им предлагаются более сложные

упражнения и задачи следующих этапов, таким образом, учитываются индивидуальные особенности ребенка, а также характер нарушения, возможен лабильный подход к уровню усвоения материала разными детьми. Это необходимо для поддержания детской деятельности в зоне «оптимальной трудности».

По окончанию формирующего этапа исследования, была проведена контрольная диагностика с целью выявления эффективности применения конструктора «Геоконт» в процессе развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников со сложным дефектом по тем же параметрам, которые были использованы на констатирующем этапе.

По сравнению с результатами на констатирующем этапе исследования, контрольная диагностика показала более высокие результаты. Значительно увеличились показатели высокого и среднего уровня по всем сериям и снизились показатели низкого уровня. Высокий уровень увеличился на 20 %, дети не допускали ошибок в ходе анализа и описания расположения геометрических фигур на плоскости, составления сложного изображения из геометрических фигур по образцу, использования пространственных предлогов и наречий. Средний уровень увеличился на 30 %, дети допускали незначительные трудности в предложенных заданиях и также на 50 % сократился низкий уровень.

Таким образом, выявленная положительная динамика развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников со сложным дефектом, доказывает эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы использованием конструктора «Геоконт».

Список литературы

1. Воскобович В.В. Сказочные лабиринты игры. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей / В.В. Воскобович, Н.А. Медова, Е.Д. Файзуллаева [и др.]. – СПб., 2007. – 111 с.
2. Жигорева М. В.. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ, высш. учеб. заведений / М. В. Жигорева. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
3. Нагаева, Т.И. Нарушения зрения у дошкольников. Развитие пространственной ориентировки./ Т.И. Нагаева. – Ростов н/Д: «Феникс», 2008. – 92 с.
4. Нечаева, Т.И., Развитие пространственной ориентировки / Т.И. Нечаева. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008. – 176 с.
5. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. – М.: Адель, 2008. – 87 с.
6. Подколзина, Е.Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушениями зрения / Е.Н. Подколзина. – М.: линка-пресс, 2009. – 176 с.

7. Подколзина, Е.Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения: метод. пособие / Е. Н. Подколзина. – М.:Обруч, 2014. – 71 с.

8. Саяпина Л. И. Использование развивающих игр В. В. Воскобовича в педагогическом процессе с детьми дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 2. – С. 123–125.

9. Семаго Н. Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития // Дефектология. 2000. – № 1. – С. 18–29.

10. Файзуллаева Е.Д. Образовательный потенциал технологии Сказочные лабиринты игры (развивающие игры В.В. Воскобовича) / Е.Д. Файзуллаева. – СПб., 2015.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Становская Елена Сергеевна

учитель-логопед,

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад № 92 «Черемушка»

г. Волжского Волгоградской области»,

lenaclayton@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются результаты практического исследования применения театрализованной деятельности в системе коррекционно-логопедической работы по формированию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Приведены данные качественного и количественного анализа результатов диагностики, указаны основные этапы и цели опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи III уровня, система коррекционно-логопедической работы, связная речь, театрализованная деятельность, дошкольники.

Развитие связной речи у детей и при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии – планомерный, сложный и многоступенчатый процесс, который значительно усложняется при общем недоразвитии речи. Связная речь отражает логику мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое событие, явление, наблюдаемый предмет, а также правильно рассказать о них. Степень сформированности связной речи не только важный показатель психического развития ребенка, но и одна из важнейших предпосылок успешности обучения ребенка в школе.

Изучением проблемы развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня занимались Н. С. Жукова, В. П. Глухов, Л.С. Волкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, Р.И. Лалаева, Т.В. Туманова и другие. В исследованиях говорится о том, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня наблюдается системное недоразвитие речи, характеризующееся наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [7, 6, 3, 10, 12, 11].

Авторы отмечают, что у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня связная речь к концу дошкольного возраста оказывается сформированной недостаточно.

Несовершенство связной речи, речевая инактивность обуславливают нарушение процесса свободной коммуникации, тормозят развитие речемыслительной и познавательной деятельности, препятствуют овладению знаниями, отрицательно влияют на личностное развитие и поведение, что свидетельствует о необходимости поиска эффективных путей преодоления речевых нарушений и профилактики возникновения вторичных нарушений у этой категории детей.

Исследованием развития речи детей в процессе театрализованной игровой деятельности занимались С.Н. Томчикова, Н.С. Карпинская, Л.В. Артемова, О.В. Акулова и другие. [9, 8, 2, 1]. По мнению авторов, театрализованная деятельность является действенным средством развития речевых функций, так как позволяет значительно разнообразить коррекционный процесс, повысить мотивацию к преодолению речевых нарушений.

Учитывая значительный потенциал театрализованной деятельности как средства коррекции связной речи, и недостаточную разработанность данного вопроса в методической литературе актуальной представляется проблема, связанная с апробацией коррекционных комплексов и приемов театрализованной деятельности в процессе преодоления нарушений связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предположив, что процесс коррекционно-логопедической работы по формированию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня будет эффективнее, если в системе коррекционно-логопедической работы по формированию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня приемы театрализованной деятельности будут рационально сочетаться с традиционными приемами логопедической работы, мы организовали опытно-экспериментальное исследование для выявления истинности гипотезы. Целью исследования являлось выявление эффективности использования приемов театрализованной деятельности в системе коррекционно-логопедической работы по формированию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Исследование проводилось в течение шести месяцев, и включало два этапа поисковой работы: теоретический и практический, в ходе которых решался ряд задач.

Логика исследования была построена следующим образом: на первом этапе нами были изучены теоретические основы использования театрализованной деятельности в системе коррекционно-логопедической работы по формированию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, проведен анализ театрализованной деятельности дошкольников как средства преодоления нарушений речевого развития.

Для выявления специфики связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня нам необходимо было выявить сущность понятия «связная речь», а также возрастные закономерности ее становления.

В.П. Глухов в своих исследованиях связную речь определяет как совокупность тематически объединенных отрезков речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое [6]. Связная речь это наиболее сложная форма речевой деятельности, ее основной функцией является осуществление коммуникации. Исследователи выделяют две формы связной речи – диалогическую и монологическую [6].

Д. Б. Эльконин указывал, что у детей в процессе нормального речевого развития формирование связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с развитием деятельности и общения [13]. В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Возникновение планирующей функции речи является главной особенностью этого периода. Она приобретает форму монологической, контекстной [11]. К концу дошкольного возраста дети владеют навыками построения связных монологических и диалогических высказываний на уровне, позволяющем эффективно строить процесс коммуникации со взрослыми и сверстниками, успешно обучаться в школе.

Связная речь детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характеризуется в ряде исследований специфическими особенностями. Исследования С.Н. Шаховской, В.П. Глухова и других позволяют говорить о том, что самостоятельная связная речь детей с недоразвитием речи III уровня является несовершенной по своей структурно-семантической организации [12, 6]. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в про-

граммировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев [6].

Развитие связной речи это одна из центральных задач коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Решение этой задачи предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания [3, 7].

По мнению Л.С. Выготского театрализованная деятельность позволяет открыть новые возможности для эффективной коррекции речевых нарушений, так как основывается на способности к подражанию; потребности в общении; природной предрасположенности человека к игре; реализации воображаемых ситуаций; свободе выбора и свободе действий [5].

Театрализованная деятельность дошкольников – это специфический вид художественно-творческой деятельности, в процессе которой ее участники осваивают доступные средства сценического искусства, и согласно выбранной роли, участвуют в подготовке и разыгрывании разного вида театрализованных представлений, приобщаются к театральной культуре. Данный вид деятельности представлен широким разнообразием видов театра, театрализованных игр [2].

Театрализованная деятельность позволяет преодолеть как различные психологические проблемы, возникающие у детей с нарушениями речи (снять боязнь общения, выступления на публику, повысить самооценку, завести друзей в коллективе сверстников в процессе совместной деятельности по организации и подготовки театральных выступлений, театрализованных игр), так и проводить целенаправленную коррекцию речевого нарушения [9].

На втором этапе было организовано экспериментальное изучение проблемы исследования, в ходе которого решались задачи диагностики связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня; планирования и осуществления коррекционно-логопедической работы по развитию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с использованием приемов театрализованной деятельности; анализа результатов исследования.

Исследование проводилось на базе МДОУ № 92 «Детский сад «Черемушка» г. Волжского Волгоградской области. В эксперименте участвовали 10 детей с логопедическим заключением общее недоразвитие речи III уровня. Для диагностического исследования нами были отобраны методики диагностики связной речи детей с общим недоразвитием речи В.П. Глухова и В.К. Воробьевой [6, 4].

Обследование проходило в несколько приемов, в утренние часы, в ходе констатирующего эксперимента были получены следующие данные: высокого уровня развития связной речи не было выявлено, средний уровень развития связной речи показали 40 % детей экспериментальной группы, уровень ниже среднего выявлен у 50% детей, низкий уровень развития связной речи отмечен у 10% детей. При оценке выполнения заданий диагностического исследования нами определялись: объем рассказа, связность, последовательность и полнота изложения; смысловое соответствие исходному материалу (тексту, наглядному сюжету) и поставленной речевой задаче, а также особенности фразовой речи и характер грамматических ошибок.

Качественный анализ результатов диагностического исследования показал следующие особенности связных высказываний у детей экспериментальной группы: при составлении фраз-высказываний дети подменяли полноценные предложения простым перечислением изображенных действий; для составления фразы им требовались наводящие вопросы, указывающие на выполняемое действие. Характерным для всех детей было: наличие пауз с поиском нужного слова; пропуски значимых смысловых звеньев речевого высказывания, что связано с нарушением операций смыслового программирования; нарушения в грамматическом оформлении высказываний; ошибками в употреблении словоформ, нарушающими связь слов в предложении; нарушения нормативного порядка слов в предложении. Часто возникали лексические затруднения, ошибки, связанные со слабостью лексических дифференцировок.

Отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, нарушение логической последовательности изложения, смысловые пропуски, незавершенность фрагментов, длительные паузы на границах фраз или их частей свидетельствуют о трудностях в программировании содержания развернутых высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Основываясь на результатах теоретического поиска и диагностических даны, нами была разработана и апробирована система занятий по формированию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с использованием приемов театрализованной деятельности. В процессе коррекционной работы решались следующие задачи: развитие связной речи и коррекция ее нарушений в процессе театрализованной деятельности и на этапе подготовительной работы; формирование мотивации к преодолению речевого нарушения; обеспечение понимания детьми способов коррекции речи; развитие эстетических и познавательных способностей, произвольной регуляции деятельности, эмоционально-личностной сферы.

В процессе занятий нами были использованы следующие приемы и виды театрализованной деятельности: кукольный театр; драматический образно-

ролевой спектакль; словесная режиссерская игра; игры-этюды; приемы передачи в мимике и движениях эмоциональных состояний. Приемы театрализованной деятельности использовались совместно с традиционными в системе логопедической работы играми и упражнениями, направленными на коррекцию связной речи (пересказ художественных произведений, составление рассказа-описания персонажа, составление рассказа по сюжетной картине и серии сюжетных картин, пересказ произведений по опорным схемам).

Модифицированная система занятий состояла из двух направлений, определявших содержание театрализованной деятельности и речевой работы, которые дополняли друг друга. Такое построение занятий способствовало развитию специализированных театральных умений, связанных с освоением позиций актера, режиссера и сценариста, а также коррекции речевых нарушений, как необходимого звена успешной театрализованной деятельности; последовательность тем курса выбиралась в соответствии с программой коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста.

Для выявления эффективности проведенной коррекционной работы нами было проведено повторное обследование группы детей, принимавшей участие в эксперименте. Для этого была использована та же диагностическая методика, что и на констатирующем этапе эксперимента. Проанализировав данные, полученные в ходе контрольного эксперимента, мы можем сделать вывод о положительной динамике показателей уровня развития связной речи у детей экспериментальной группы: у 30 % детей выявлен высокий уровень развития связной речи, у 70 % детей – средний уровень, ниже среднего и низкий выявлены не были.

Данные контрольного исследования показали качественные изменения в процессе построения связных высказываний: дети составили более развернутые и логически правильные рассказы и пересказы, использовали больше средств выразительности, старались подробнее описать сюжет и персонажей. У большинства детей еще отмечаются затруднения и аграмматизмы при построении самостоятельных высказываний, что свидетельствует о необходимости дальнейшего продолжения коррекционной работы по разработанной методике. Все дети, принимавшие участие в эксперименте стали общительнее, в детском коллективе сформировались дружеские отношения, дети стали помогать друг другу, исправлять речевые ошибки, следить за выразительностью и правильностью высказываний.

В результате коррекционной работы отмечена следующая динамика формирования навыков связной речи у детей экспериментальной группы: 10 % детей перешли с низкого уровня развития связной речи на средний, 50 % с уровня ниже среднего – на средний, 30 % со среднего – на высокий. Полученные ре-

зультаты говорят об эффективности применения театрализованной деятельности в системе коррекции нарушений связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и истинности выдвинутой гипотезы.

Список литературы

1. Акулова О.В. Театрализованные игры // Дошкольное воспитание, 2005. – № 4. http://pedlib.ru/Books/2/0248/2_0248-1.
2. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников /Л. В. Артемова. – М.: Просвещение, 1991. – 301 с.
3. Волкова Л. С. Логопедия // 5-е изд., перераб. и допол. – М., ВЛАДОС, 2008. – 282 с. [http://pedlib.ru/Books/2/0049/2_0049-632.shtml#book page top](http://pedlib.ru/Books/2/0049/2_0049-632.shtml#book_page_top).
4. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: Астрель, 2006. http://pedlib.ru/Books/3/0282/3_0282-1.shtml.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте.-М., 1991. http://pedlib.ru/Books/7/0060/7_0060-1.shtml.
6. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2006. – 144 с.
7. Жукова Н.С. и др. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2006. – С. 52–53. http://www.studmed.ru/zhukova-ns-mastyukova-em-filicheva-tb-logopediya-preodolenie-obshchego-nedorazvitiya-rechi-u-doshkolnikov_d350db62387.html
8. Карпинская Н.С. Игры-драматизации в развитии творческих способностей детей // Художественное слово в воспитании дошкольников. – М., 1972. wmdow.edu.ru/catalog/pdf2txt/175/48175/23889?p_page=6.
9. Томчикова С. Н. Подготовка студентов к творческому развитию дошкольников в театрализованной деятельности: Учебное методическое пособие /С. Н. Томчикова. – Магнитогорск: МаГУ, 2002. – 90 с.
10. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Совершенствование связной речи. М., 2004. С. 123.

УПРАВЛЕНЧЕСКО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРИ СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ДОУ

Смирнова Ольга Алексеевна
заведующий

Боева Татьяна Сергеевна
старший воспитатель,
МОУ «Детский сад № 123 Дзержинского района Волгограда»,
dou123@mail.ru

Аннотация. Статья раскрывает деятельность дошкольного учреждения, создающую условия для успешной социализации дошкольников.

Ключевые слова: социализация ребенка, проблема социально-личностного развития ребенка, индивидуализация развития, «сотрудничество» и «взаимодействие».

Задача современного дошкольного образовательного учреждения состоит в том, чтобы из его стен вышли воспитанники не только с определенным запасом знаний, умений и навыков, но и люди самостоятельные, обладающие определенным набором нравственных качеств, необходимых для дальнейшей жизни, усвоения общественных, этических норм поведения, ненасильственного взаимодействия с взрослыми и сверстниками.

Одна из задач примерной основной образовательной программы образовательного учреждения – социализация ребенка, усвоение воспитанником и дальнейшее развитие социально-культурного опыта, необходимого для его включения в систему общественных отношений который состоит из трудовых навыков, знаний, норм, ценностей, традиций, правил, социальных качеств личности, которые позволяют ребенку комфортно и эффективно существовать в обществе других людей.

Социализация представляет собой последовательное, всестороннее включение ребенка в общество, эмоциональное позитивное усвоение им общественных норм и ценностей, формирование собственной активной позиции личности. Прежде всего, социализация связана с вхождением ребенка в мир взрослых, причем как в объективный мир отношений, взаимодействия, деятельности, так и в субъективный мир смыслов, правил, норм и ценностей. Посредниками и проводниками социализации для ребенка являются сначала родители, а затем другие значимые взрослые, в первую очередь, воспитатели и педагоги.

Проблема социально-личностного развития ребенка дошкольного возраста в процессе его взаимодействия с окружающим миром становится особо актуальной на данном современном этапе. Основные структуры личности заклады-

ваются в первые годы жизни, что, в свою очередь, возлагает на семью и дошкольные учреждения особую ответственность за воспитание необходимых личностных качеств у детей.

Детские сады являются первыми институтами социализации ребенка и представляют мини-социум, который становится основой для построения его отношений с социальным окружением. Здесь важная роль принадлежит родителям и воспитателям, которые и открывают картину мира ребенку. От того, какую воспитатели и родители в домашних условиях и в дошкольном учреждении построят среду, чем ее наполнят, какие правила и модель поведения дадут ребенку, с какими социальными ролями познакомят как научат общаться с взрослыми, со сверстниками, зависит реализация ребенка в обществе как уникальной индивидуальности личности.

Дошкольное образовательное учреждение сегодня рассматривается не просто как детский сад, а как организация, оказывающая образовательные услуги, конкурирующая с другими организациями своего профиля. Мы рассматриваем детский сад как открытую образовательную систему. Ее задача – обратить внимание социума нашего района на детей, наш детский сад, его проблемы в развитии образования и науки, предпринимателями и другими организациями.

При создании условий для успешной социализации детей дошкольного возраста следует учитывать некоторые условия и особенности.

Использование в практике работы ДООУ здоровьесберегающих образовательных технологий для усвоения основ культуры человечества.

Реализация общеобразовательной программы, содержание которой позволяет педагогам строить воспитательно-образовательный процесс в соответствии с современными федеральными государственными требованиями;

Обогащение развивающей предметно-пространственной среды, наполнение которой представляет возможность ребенку для саморазвития. Развивающая среда в группах обеспечивает гармоничное отношение между ребенком и окружающим миром, предоставляет ребенку свободу, оказывает влияние на мироощущение, самочувствие, здоровье. Организуя РППС в различных возрастных группах детского сада, педагогам следует учитывать принцип личностно-ориентированной модели воспитания, особенности поэтапного развития игровой деятельности детей.

Моделируя образовательную среду, важно понимать: с какой картиной мира она будет ассоциироваться у конкретного ребенка, и какой она окажется развивающей и воспитывающей, стимулирующей творчество, самостоятельность и инициативу или воспроизводящей ограничения – все зависит от ее содержания и целей, факторов, которые напрямую зависят от нас, педагогов. Ос-

новная характеристика среды, направленная на индивидуализацию развития в соответствии с ФГОС ДО – обеспечение разнообразия форм и содержания образования, предоставление ребенку возможности выбора средств и форм активной деятельности.

Педагоги должны поддерживать коммуникативную инициативу детей, учить их договариваться друг с другом при распределении действий, игрушек, пособий.

В играх формируются не только игровые отношения, но и реальные, закрепляя полезные привычки и нормы поведения детей в разных условиях и в не игры.

Обеспечение психологического комфорта ребенка в образовательном учреждении с целью сохранения физического и психического здоровья. В дошкольном детстве, на наш взгляд, это условие является важной составляющей качественного образования в целом. Так как именно «благополучный» ребенок будет оптимально усваивать знания, развиваться в деятельности, строить общение со сверстниками и взрослыми. В дошкольном учреждении следует грамотно выстроить психолого-педагогическую деятельность, особое внимание уделив взаимодействию педагогов и специалистов.

Одним из важных условий является высокий профессионализм воспитателей, специалистов дошкольного учреждения, повышение профессиональной компетентности педагогов в области социально-личностного развития детей через курсовую подготовку, семинары-практикумы, круглые столы по данной проблеме, разработку методических рекомендаций для педагогов ДОУ, в которых раскрывалась бы суть проблемы социально-личностного развития ребенка, методы и пути ее оптимизации.

Еще одним важным условием является организация целостной педагогической системы, грамотное и педагогически целесообразное построение воспитательно-образовательного процесса. Социальное развитие личности осуществляется в деятельности. В ней растущий человек проходит путь от саморазличения, самовосприятия через самоутверждение к самоопределению, социально ответственному поведению и самореализации. Детские виды деятельности осуществляются в различных, адекватных возрасту формах работы с детьми, особое место среди которых занимает игра, как самоценная деятельность. Согласно ФГОС ДО основными моделями организации образовательного процесса являются совместная деятельность взрослого и детей и самостоятельная деятельность.

Важным условием организации социально-ориентированной образовательной деятельности является партнерство, которое дает возможность включить детей в выполнение реальных дел, участие в проектах, преобразование реальной жизни. Такое социальное партнерство помогает достичь единого образовательного пространства.

В детском возрасте огромное влияние на процесс социализации оказывают агенты социализации, то есть лица, с которыми у ребенка происходит непосредственное взаимодействие. Ими могут являться:

- ✓ семья (родители или лица, постоянно заботящиеся и общающиеся с ребенком, братья или сестры);
- ✓ детский сад (в первую очередь воспитатели);
- ✓ общество (сверстники, друзья).

По своей роли в процессе социализации агенты различаются в зависимости от того, насколько они значимы для ребенка, как выстраивается взаимодействие с ними, в каком направлении и какими средствами они оказывают свое влияние. Важным фактором в воспитании и развитии ребенка, в приобретении им социального опыта является семья (как один из институтов социализации). Ребенок в семье учится общению, приобретает первый социальный опыт, учится социальному ориентированию. Вот почему одной из главных задач нашей деятельности является создание полноценного социального сотрудничества в триаде «педагог-дети-родители». Признание приоритета семейного воспитания требует нового отношения к семье и новых форм работы с семьями со стороны дошкольного учреждения. Новизна таких отношений определяется понятиями «сотрудничество» и «взаимодействие».

Нетрадиционные досуговые мероприятия с участием родителей и детей служат социальному развитию навыков в установлении контактов с взрослыми. Дети приучаются с уважением относиться к родителям и другим взрослым людям. Досуги помогают детям осваивать способность взаимодействия взрослого и детей. Такая форма взаимодействия развивает эмоциональные и духовные связи между детьми, педагогами и родителями, способствует гармонизации внутрисемейных отношений.

Деятельность нашего детского сада в целом и каждого сотрудника в отдельности направлена на реализацию социального заказа родителей, интересов детей. Изучив запросы родителей, их компетентность в вопросах развития своего ребенка, а так же возможности коллектива, мы выбрали приемлемые формы работы как традиционные, так и нетрадиционные. Они основаны на принципах, построенных с учетом многоаспектной специфики каждой семьи. Чтобы детский сад стал еще более престижным и привлекательным мы стремимся найти ресурсы и средства, чтобы улучшить условия жизни в ДООУ, увидеть новые возможности.

Постоянная, непрерывная работа способствует социально – коммуникативному развитию каждого ребенка. Дети становятся более раскрепощенными и самостоятельными, целеустремленными и уверенными в себе, общительными, более внимательными и заботливыми по отношению к сверстникам и взрослым; способными к взаимопониманию и сотрудничеству. У детей форми-

руется способность совместно принимать решения и следовать их выполнению. Мы предоставляем детям возможность реально пережить собственную значимость в повседневной жизни и в игре. Это помогает осознанию ребенком собственного «Я» и формированию положительного отношения к себе.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПО РАЗВИТИЮ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Тимунь Наталья Викторовна

магистрант ФГБОУ ВО «ФГБОУ»

timuniaxa@rambler.ru

Научный руководитель: Лапп Е.А.,

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «ВГСПУ»

Аннотация. Исследованы теоретические вопросы развития письменно-речевой коммуникации с использованием знаково-символической наглядности на логопедических занятиях с младшими школьниками с нарушениями речи.

Ключевые слова: письменная речь, письменно-речевая коммуникация, речевая деятельность, знаково-символическая наглядность, текст.

На современном этапе развития системы начального образования в связи с введением ФГОС нового поколения изменились целевые ориентиры в отношении обучения и воспитания детей. Очень важно сейчас современному школьнику не только и не столько усвоить определенный набор знаний, умений, навыков. На первый план выходит формирование компетентной личности с развитым умением учиться, мыслить, создать новое, творческое, востребованное обществом, обладающей способностью договариваться с ближним, взаимодействовать, общаться, передавать свои мысли и впитывать чужой опыт. Одним из важнейших средств развития вышеназванных качеств личности школьника является письменно-речевая коммуникация.

Изучению письменной речи не просто как графомороного акта, а как орудия отражения окружающей действительности и взаимодействия с ней, трансляции внутреннего мира человека во вне, посвящены работы многих ученых в области педагогики и психологии. Прежде всего, это работы Л.С. Выготского, Л.С. Цветковой, Н.И. Жинкина, А.Н. Корнева, С.Л. Рубинштейна и др.

В последние годы в массовых школах все больше появляется детей, имеющих трудности в обучении, значительную группу среди них составляют учащиеся с речевыми нарушениями. Ряд авторов (Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, А.В. Ястребова, Л.С. Волкова и др.) указывает на связь недоразвития устной речи в дошкольном возрасте с недостатками формирования письменно-речевой коммуникации школьника, которая в свою очередь влияет на мыслительные способности [16, 4].

Формированию связной письменной речи школьников в норме и патологии посвящены работы авторов в области педагогики, психологии и дефектологии. К ним относятся исследования Корнева А.Н., Львова М.Р., Эльконина Д.Б., Лапп Е.А., Жинкина Н.И., Негурэ И.П. и др.

Тема исследования «Использование знаково-символической наглядности на логопедических занятиях с младшими школьниками по развитию письменно-речевой коммуникации» является актуальной в связи с наличием противоречий и недостаточной разработанностью проблемы развития письменно-речевой коммуникации школьников с нарушениями речи.

Объект исследования: процесс формирования письменно-речевой коммуникации у детей с нарушениями речи.

Предмет исследования: особенности использования знаково-символической наглядности в логопедической работе со школьниками с речевыми нарушениями.

Цель исследования: описать специфику использования знаково-символической наглядности по развитию письменно-речевой коммуникации детей с нарушениями речи.

Задачи исследования: изучить описанные в литературе психологические механизмы связной письменной речи в норме и при речевых нарушениях, сравнить точки зрения различных авторов в отношении использования методик, направленных на формирование письменно-речевой коммуникации; определить целесообразность использования знаково-символической наглядности в работе с детьми с нарушениями речи.

Методы исследования: анализ литературных источников и сравнение.

Значение развития письменно-речевой коммуникации у детей невозможно переоценить. Совершенствование данной компетенции особенно значимо для учащихся с речевыми нарушениями, поскольку она выступает средством взаимодействия с окружающим миром во всех его проявлениях, а также является мощным орудием формирования мышления, структурирования и совершенствования устной речи.

Большинство исследователей письменную речь рассматривают с точки зрения деятельностного подхода. А.Н. Леонтьев, опираясь на понимание дея-

тельности П.Я. Гальпериним, называет 3 уровня данного явления: действие с материальными предметами, действие в громкой речи (без непосредственной опоры на предмет) и действие в уме, т. е. собственно мысль. Таким образом приобретенный опыт человека, проходя все 3 ступени преобразований, переходит во внутренний абстрактный план. Перенесение действия в речевой план означает не только выражение действия в речи, но прежде всего речевое выполнение предметного действия – не только сообщение о действии, но действие в новой, речевой форме [2]. Наивысшей степенью абстрактности обладает письменная речь. Ее особенности, по словам Цветковой Л.С., состоят в том, что она мыслится, а не произносится и перестраивает устную речь ребенка. Мысль, оформленная в письменной форме становится более четкой, точной, структурированной [15]. Язык стремится упорядочить хаотичность, отрывистость мысли, которая носит образный, размытый характер (например, отдельные картинки, запахи, мелодии, чувства и т.п.). Взрослея, ребенок приобретает новый опыт, все больше накапливает единицы информации. Человеческий мозг стремится организовать то, что приобретено путем познания, найти «островки организованности». По своей сути текст является своеобразным «островком организованности» [2].

Современная наука наряду с речевой деятельностью выделяют понятие «текстовая деятельность». Коммуникативно-познавательная текстовая деятельность характеризуется не тем, что люди присваивают готовые «константные формы», а тем, что они преодолевают их, выражая свои коммуникативные намерения. Поэтому гибкость языкового сознания – не в элементах языка, которыми оно «начинено», а в его оперантных возможностях, т.е. в умении личности совершать над простыми и сложными знаками мотивированные и целенаправленные операции для общения [5].

Школьникам с недоразвитием речи представляется трудным вербализировать свой сенсорный, эмоциональный, перцептивный опыт. Они испытывают сложности в оречевлении своих действий, в научном познании. Дети данной категории отстают в оперировании понятиями по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Эти проявления связаны с недостаточно сформированной абстрактной функцией языка.

Младшие школьники с недоразвитием речи часто пользуются аграмматичной речью, или же навыки правильной речи образовались у них еще совсем недавно и не носят достаточно осознанного характера. Также могут встречаться фонетико-фонематическое недоразвитие, оптико-пространственные нарушения и недочеты звуко-буквенного анализа и синтеза, графо-моторная неловкость, что, безусловно, отражается на письме. Задача обучения состоит не только в том, чтобы устранить недочеты вышеуказанных процессов, но и в том, чтобы помочь детям осмысленно пользоваться письменной речью, в соответствии с

коммуникативной задачей и своим замыслом. (Левина Р.Е., Ястребова А.В., Садовникова И.Н.) [7, 13].

Формирование способности младших школьников с нарушениями речи излагать свои мысли в связном тексте должно опираться на концепцию, освещенную Выготским Л.С., о том, что аномальное развитие проходит те же стадии, что и нормальное и имеет те же закономерности, но проходит по иному, особенному пути.

В свою очередь формирование письменно-речевой коммуникации у нормально развивающихся младших школьников в своем онтогенетическом развитии кратко проходит стадии филогенеза данного процесса. Письмо в начале своего развития являлось собственно искусственной памятью человека. В определенный период развития общества у человека появилась потребность что-то запомнить и передать другим людям не непосредственно, а через некоторые промежутки времени, или на далекое расстояние, и человечество выработало искусственные способы этой формы своей деятельности, которые были символом некоторой информации. пиктограммы, которые постепенно путем упрощения и обобщения в течение длительного времени превратились в идеограммы, являющиеся началом собственно письма [15].

Жинкин Н.И. писал о том, что мыслительные операции у младших школьников опираются на внешние средства – язык изображений. А школьникам с нарушениями речи без внешней опоры очень затруднительно, а подчас и невозможно, составить связный письменный текст [3].

Использование знаково-символической наглядности на логопедических занятиях по формированию письменно-речевой коммуникации позволяет детям с недоразвитием речи в большей степени раскрыть свои потенциальные возможности Н.З. Смирнова и И.А. Зорков, определяя знаково-символическую наглядность, ссылаются на А.В. Теремова, который представляет ее как наглядность, отражающую структуру и функцию процесса замещения, кодирования, моделирующую абстрактные зависимости по своему виду и конкретным особенностям через условно-символическую форму [14].

В работе по формированию письменно-речевой коммуникации с детьми, имеющими нарушения речи, целесообразно использование таких видов знаково-символической наглядности, как схемы, таблицы, рисунки, пиктограммы, модели. Мотивационной «пружиной письма» становится ситуация, которая побуждает детей младшего школьного возраста решать культурную задачу – передавать свой замысел другому лицу при отсутствии их непосредственного взаимодействия [10].

При анализе литературы, в которой освещался вопрос выбора способа введения школьника в письменно-речевую коммуникацию, выявлены противо-

речия. Одни авторы (Е.А. Лапп, опираясь на точку зрения Н.И. Жинкина, В.Я. Ляудиса, И.П. Негурэ) считают, что сочинение открывает больше возможностей для создания условий адекватной мотивации письменной речи, вызывает у ребенка описывать значимую для него ситуацию, побуждает к выражению в слове своего внутреннего мира [6]. Другие же отдают приоритет изложению как первому этапу подготовки к сочинению. Преимущество данного вида творческих работ состоит в том, что учащиеся с нарушениями речи могут «впитывать» эталонные образцы речи, созданные мастерами слова. (М.Р. Львов). [9]

Таким образом, были изучены описанные в литературе психологические механизмы связной письменной речи в норме и при речевых нарушениях, проанализированы точки зрения различных авторов в отношении использования методик, направленных на формирование письменно-речевой коммуникации, определена целесообразность использования знаковосимволической наглядности в работе с детьми с нарушениями речи.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр.– М., 1999.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 2006.
3. Жинкин Н.И. К вопросу о развитии речи у детей / Н.И. Жинкин // Советская педагогика. – 1954 – № 6.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие – СПб.: МиМ, 1997.
5. Карих Т.В. Текстовая деятельность VS речевая деятельность / Т.В. Карих // Известия ВГПУ. – 2010 – № 7.
6. Лапп Е.А. Психолого-педагогические основы формирования связной письменной речи младших школьников с ЗПР: теория и практика: монография / Е.А. Лапп. – Волгоград, 2011.
7. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. – М., 1961.
8. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.
9. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений. – М., 2007.
10. Панова Р.С. Знаково-символическая деятельность как фактор формирования письменной речи. / Р.С. Панова // Вестник Челябинского государственного университета. 2007. <https://cyberleninka.ru/article/n/znakovo-simvolicheskaya-deyatelnost-kak-faktor-formirovaniya-pismennoy-rechi>].
11. Поляков А.М. Методика изучения развития символической функции сознания / А.М. Поляков // Культурно-историческая психология. – 2016. Т. 12. № 2.

12. Речь в общении: норма, отклонения, коррекция. Памяти Н.И. Жинкина и Ю.Б., Некрасовой: Материалы Круглого стола ПИ РАО 7 ноября 2014 г. / ред. Н.Л. Карпова, А.А. Голзицкая, копм. ред. Е.С. Семенюкова. – М.: ПИ РАО, 2014.

13. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. – М., 2005.

14. Смирнова Н.З., Зорков И.А. Особенности использования средств знаково-символической наглядности при обучении биологии в условиях перехода школ к Федеральным государственным стандартам второго поколения / Н.З. Смирнова, Зорков И.А. // Вестник ТГПУ. – 2011 (126).

15. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М., 1997

16. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М., 1984.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Турушева Анна Владимировна

учитель физической культуры,

МАОУ «СОШ № 41 г. Улан-Удэ», Республика Бурятия

Аннотация: данная работа содержит методические рекомендации по развитию познавательного интереса у младших школьников на уроках физической культуры в процессе использования информационных технологий и предназначена для учителей физической культуры общеобразовательных организаций. Предложенные рекомендации могут использоваться при составлении и разработке уроков физической культуры, направленных на повышение уровня их профессионального мастерства.

Ключевые слова: младшие школьники, познавательный интерес, уроки физкультуры.

Физическое воспитание – неотъемлемая составляющая воспитания и образования подрастающего поколения Российской Федерации.

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем современного общества. Каждый современный учитель должен формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков. Использование ин-

формационных технологий помогает педагогам делать работу привлекательной для детей, наполнять ее новым содержанием, делать процесс обучения более эффективным и практически направленным.

Исходя из понятий «физическое воспитание» и «физическая культура» (Федеральный закон от 04 декабря 2007 года № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации») прописано «приобретение человеком знаний и умений» и «совокупность знаний» [7]. То есть нам необходимо вооружать детей теоретическими знаниями в области физической культуры и спорта.

А одно из условий эффективности учебного процесса является развитие познавательного интереса у детей. На основе познавательного интереса на уроках физической культуры с использованием информационных технологий, учебная работа протекает более продуктивно.

Актуальность обусловлена тем, что, с позиций ФГОС возникает необходимость подготовки детей способных самостоятельно реализовываться в современном мире, а также формирует у них познавательные, регулятивные, коммуникативные и личностные учебные универсальные действия [6].

Учитель физической культуры – это практик и при подготовке и проведение теоретических уроков испытывает трудности. Да и современный этап образования диктует новые условия работы.

Методические рекомендации адресованы учителям физической культуры общеобразовательных организаций.

Цель: методическая помощь учителям физической культуры при проведении теоретических уроков в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования.

В процессе развития познавательного интереса у детей младшего школьного возраста на уроках физической культуры использование информационных технологий позволит:

- повысить уровень теоретических знаний учащихся;
- повысить эффективности и качество процесса обучения;
- развивать творческие способности учащихся.

Ученики младших классов запоминают материал лучше, подкрепленный наглядностью; запоминают слова лучше, обозначающие названия конкретных предметов, чем абстрактные понятия.

Дети младшего школьного возраста – это дети открытые, доверчивые по отношению к учителю, к его оценкам и суждениям. Учителю важно учитывать потребность младших школьников в тесном контакте, доверительном общении. Поэтому от него требуется умение поддерживать эту эмоциональность детей [5].

Интерес – это особое отношение к чему-либо или кому-либо, потребность в определенных эмоциональных переживаниях, получаемых в результате деятельности каких-то людей или предметов.

По мнению Л.С. Выготского, познавательный интерес – это «естественный двигатель детского поведения», он является «верным выражением инстинктивного стремления; указанием на то, что деятельность ребенка совпадает с его органическими потребностями» [1]. Познавательные интересы – это стремление преодолевать трудности в процессе познания, проявлять интеллектуальную активность. В основе мотивации, связанной с содержанием и процессом учения, лежит познавательная потребность. Познавательная потребность рождается из потребности во внешних впечатлениях и потребности в активности.

Следующая особенность младших школьников в то, что они не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их внешнее проявление, они очень непосредственны и откровенны в выражении радости, горя, печали, страха, удовольствия или неудовольствия.

Также, эмоциональность выражается в частой смене настроений, склонности к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям радости, горя, гнева, и т. д. [5].

Интерес к физической культуре – одно из проявлений сложных процессов мотивационной сферы. Различают мотивацию как внутреннюю, так и внешнюю. Но как бы ни была сильна внешняя мотивация, интерес формируется лишь в результате внутренней мотивации. Успешная реализация целей и мотивов вызывает у младших школьников вдохновение успехом, желание продолжать занятия по собственной инициативе. Внутренняя мотивация возникает, когда ученик испытывает удовлетворение от самого процесса и условий занятий, от характера взаимоотношений с учителем и другими ребятами во время этих занятий [8].

В условиях развивающего обучения важными требованиями к организации познавательного интереса у детей младшего школьного возраста, можно выделить:

1. Максимальный учет индивидуальных особенностей, гуманистическое отношение к младшим школьникам, создание благоприятствующей их всестороннему развитию атмосферы.

2. Стремление к обеспечению полного осознания детьми приемов учебной работы.

3. В связи с неустойчивостью внимания использование разнообразных видов деятельности на уроке с целью переключения внимания учащихся.

4. Учебное содержание заданий с сочетанием игровой формы, применяемых в обучении.

Таким образом, можно утверждать, что интерес важный фактор развития учебного познания. Осознанное, планируемое создание условий для развития познавательного интереса – сегодня одно из основных средств повышения эффективности обучения на уроке [2].

Детям младшего школьного возраста для поддержания интереса к физической культуре необходимо систематически давать соответствующую информацию как при обучении движению, так и при его совершенствовании. Эта информация должна раскрывать важность того или иного упражнения. Не сама цель или результат, а то для чего это выполняем [4]. Полезно предлагать детям при освоении новых движений найти, где дети их используют в жизни или применяют похожие: например, лазание по гимнастической стенке – лазание по деревьям; прыжок через лужу; прыжок в высоту – преодоление простого препятствия и т. д.

Важно применение средств наглядности и технических средств обучения. Наглядность – абсолютно необходимое условие эффективной передачи, усвоения информации и успешного формирования у школьников интереса к физической культуре. Поэтому различные средства наглядности должны применяться на уроках физической культуры. Основная функция использования информационных технологий – это увлеченность и эмоциональный подъем.

Опыт использования информационных технологий начал формироваться в 2015 году.

Например, при подготовке урока «Совершенствование техники лыжных ходов» (который, из-за погодных условий, проводился в зале) использовала показ видеоролика для восприятия двигательного действия, чтобы правильно выполнить движение.

В первом классе при изучении темы «Техника безопасности на уроках физической культуры» использовала слайды с картинками, где четко дети видели что можно и что нельзя. Для закрепления ЗУН выполнили тест, где использовали цветные карандаши, разложенные на столе для ответа с цифрой 1 дети поднимают красный карандаш, 2 – синий карандаш, 3 – желтый (рис. 1).

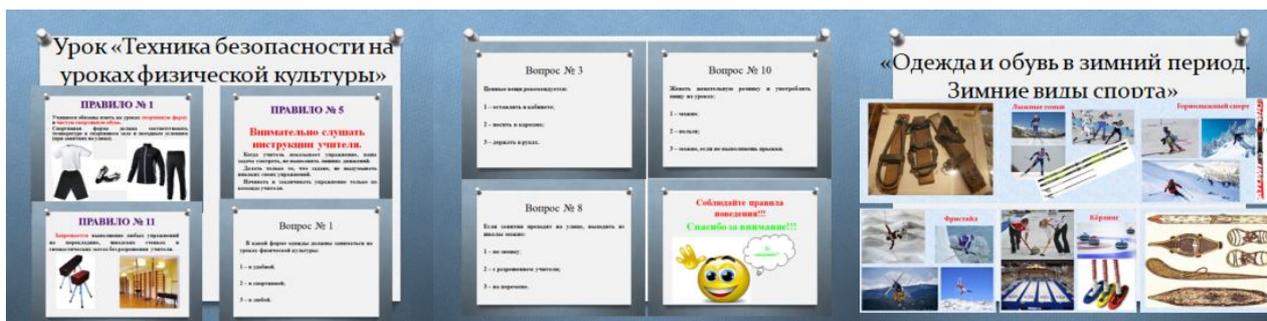


Рис. 1. Слайды из презентаций

В третьем классе при изучении темы «Одежда и обувь в зимний период. Зимние виды спорта» в конце предлагаю викторину. Детям это очень нравится и в первую очередь концентрируется внимание с самого начала урока.

У нас имеются тетради по физической культуре, где дети делают записи, пометки (рис. 2).

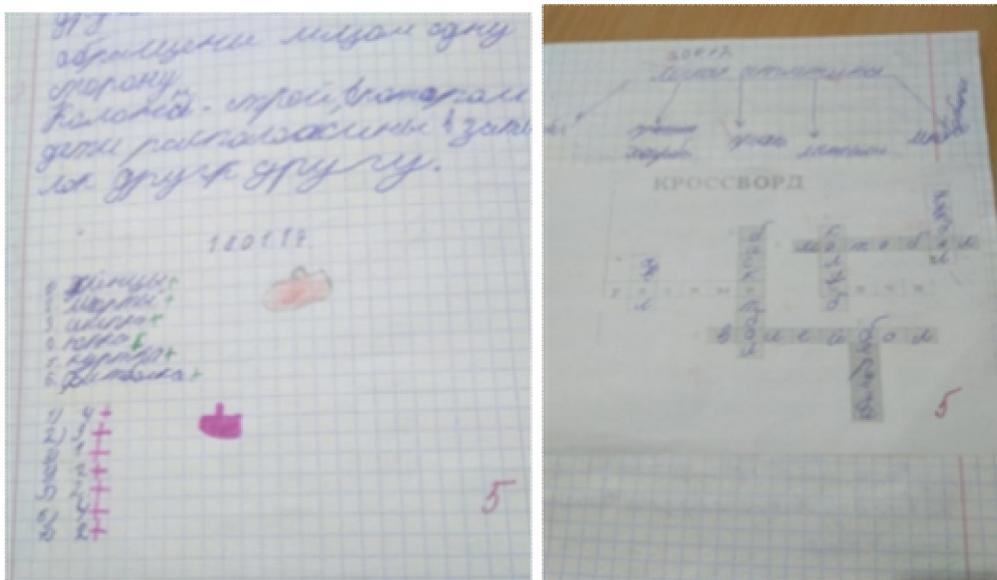


Рис. 2. Фото страниц тетради

При изучении темы «Гимнастические снаряды» в третьем классе использовала видеоролики выступления наших спортсменов на Олимпиадах. Дети с удовольствием смотрели и испытывали восторг от того, что делают спортсмены. И после урока у них было много обсуждений после просмотренного.

Для интеграции содержания учебного материала урока физической культуры с содержанием других предметов являются метапредметные связи, таких учебных предметов как биология, окружающий мир, математика, иностранные языки.

Биология – органы дыхания, обмен веществ и т. д. Окружающий мир – солнце, воздух и вода, окружающие нас предметы, явления. Математика – геометрические фигуры при выстраивании, расстояния и т. д. Иностранные языки – слова заимствованные в спорте, особенно название игр. Русский язык – работа со словом или определением.

Это все позволяет осуществлять взаимосвязь содержания обучения с другими предметами, что способствует формированию устойчивого интереса к физической культуре.

Для определения уровня познавательного интереса у младших школьников на уроках физической культуры в процессе использования информационных технологий был проведен мониторинг на начало и конец 2017–2018 учебного года у детей 2 класса. В качестве основных параметров были определены

следующие критерии: мотивация в процессе урока, сосредоточенность внимания, уверенность в своих двигательных действиях (таблица).

Таблица

Уровень познавательного интереса у младших школьников на уроках физической культуры в процессе использования информационных технологий

Параметры	На начало учебного года	На конец года
Мотивация в процессе урока	60 %	90 %
Сосредоточенность внимания	40 %	70 %
Уверенность в двигательных действиях	45 %	98 %

В результате проведенного исследования было отмечено, что при использовании информационных технологий на уроках у детей повысилась мотивация в процессе урока на 30%, внимание стало более устойчивым. Ребята стали уверенно выполнять двигательные действия.

Заключение: таким образом, развитие познавательного интереса у младших школьников на уроках физической культуры в процессе использования информационных технологий приводит к следующим результатам:

- выводит взаимодействие учащихся с учителем на новый уровень, легко вовлекает их в учебный процесс;
- повышается уровень использования наглядности на уроке;
- повышается производительность урока, учащиеся становятся собранными, внимательными,
- улучшаются взаимоотношения учителя с учениками.

Список литературы

1. Бараз Э.А. Формирование познавательных интересов младших школьников в процессе личностно-ориентированного взаимодействия участников обучения: Автореф. дис. канд. пед. наук. Челябинск, 1998. – 19 с.
2. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. М., 2005. с. 300.
3. Богданов В.М., Пономарев В.С., Соловов А.В. Информационные технологии обучения в преподавании физической культуры// Теория и практика физической культуры, № 8 – 2001.
4. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мотивация познавательной деятельности. СПб., 2002, с. 98.
5. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 2009. – 246 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 06 октября 2009 года № 373

7. Федеральный закон от 04 декабря 2007 года № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации»

8. Фридман Л.М. Изучение личности учащихся и ученических коллективов. – М. 1988.

Интернет ресурсы

1. www.edu.ru/ Российское образование. Федеральный портал.
2. <http://www.fipi.ru> Федеральный институт педагогических измерений.
3. <http://ps.1September.ru> Газета «Первое сентября».

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПО НАСЫЩЕНИЮ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ АВТОРСКИМИ ДИДАКТИЧЕСКИМИ ИГРАМИ

Торопыгина Анастасия Александровна

*учитель-логопед
toropygka.92@mail.ru*

Матюхина Ирина Михайловна

*воспитатель,
matyukhina-64@mail.ru*

МОУ «Детский сад № 382 Дзержинского района Волгограда»

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме создания развивающей предметно-пространственной среды. Она раскрывает вопросы требований, предъявляемые по ее организации в логопедической группе. В данной статье приводятся примеры авторских дидактических игр. Статья будет полезна учителям-логопедам, воспитателям логопедических и общеобразовательных групп, а также родителям.

Ключевые слова: логопедическая группа, предметно-развивающая среда, дидактические игры.

Среда, в которой развивается ребенок, должна обеспечивать личностно-ориентированное воспитание и социально-эмоциональное взаимодействие детей со взрослыми, где ребенок эмоционально проявляет себя, реализуя себя как личность [3, с. 22].

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт уверенно шагает по стране. Вступивший в силу Федеральный государственный стандарт дошкольного образования ставит к развивающей предметно-пространственной

среде определенные требования. В соответствии с новыми федеральными государственными стандартами развивающая предметно-пространственная среда определяется как «часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством, материалами, оборудованием и инвентарем для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития» [4, с. 43].

Требования к развивающей предметно-пространственной среде по федеральным государственным образовательным стандартам дошкольного образования:

- Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития.

- Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать возможность общения и совместной деятельности детей (в том числе детей разного возраста) и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

- Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать:
 - реализацию различных образовательных программ;
 - в случае организации инклюзивного образования – необходимые для него условия;
 - учет национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательная деятельность;
 - учет возрастных особенностей детей.

- Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. [5]

Основной задачей групп компенсирующей направленности является создание специальных условий для успешного воспитания и обучения детей с различными нарушениями развития в период дошкольного возраста.

Преодоление различных видов речевых нарушений – процесс долгий, трудоемкий, требующий от ребенка длительного и устойчивого внимания, сосредоточенности, напряжения и волевых усилий. Детям с нарушениями речи это дается очень нелегко, поэтому логопеды совместно с воспитателями вынуждены искать новые формы, подходы, методы и приемы взаимодействия с воспитанниками. Одна из таких форм – создание максимально комфортной, эсте-

тичной, соответствующей современным требованиям образовательной среды для индивидуальной, фронтальной и подгрупповой работы [1, с. 13].

При создании развивающего пространства, как в групповом помещении, так и в кабинете учителя-логопеда, необходимо учитывать ведущую роль игровой деятельности в развитии дошкольников и не позволять себе увлекаться различными «школьными» технологиями, фронтальными формами работы, вербальными методами обучения [2].

Поэтому логопеды и воспитатели, организуя предметно-пространственную среду, все больше и больше оснащают ее авторскими дидактическими играми и пособиями.

Нами созданы авторские дидактические игры по формированию грамматического строя речи.

Игры на липучках для отработки окончаний творительного падежа существительных: «Друзья», «Цветочный магазин», «Пассажиры», «Бабушкина корзинка». Опишем некоторые из них.

Игра «Цветочный магазин»: перед детьми пустая карточка-лото с цветочным магазином и картинка с изображениями цветов. Логопед предлагает «купить» (прикрепить в пустые ячейки) цветы, при этом спрашивает: «За чем ты пришел в магазин?». Ответы детей: «Я пришел за розой (розами)». «Я пришел за тюльпаном (тюльпанами)». «Я пришел за ромашкой (ромашками)». «Я пришел за астрой (астрами)». «Я пришел маком (маками)». «Я пришел за колокольчиками». «Я пришел за ландышами». «Я пришел за мимозой».

Игра «Пассажиры»: перед детьми пустая карточка-лото с поездом и несколько перевернутых вниз изображением карточек. Логопед просит представить детей, с чем люди садятся в поезд, Ребенок, взявший и прикрепивший карточку, отвечает фразой, например: «Пассажиры садятся в поезд *с чемоданами (с сумками, с рюкзаками, с продуктами, с билетами, с документами* и т. п.).

Игра «Примерочная» для формирования лексико-грамматического строя речи на примере лексической темы «Одежда». Оборудование для игры: картинки с изображением людей с готовыми прорезями для смены одежды; карточки-линейки для изменения одежды (цветовые линейки). У этой игры несколько вариантов.

Вариант 1. Ребенку предлагают «примерить» на людей разные варианты одежды (сарафан, майка, брюки, жилетка, футболка, юбка). Ребенок достает цветные карточки-линейки и продевает их в прорези с обратной стороны, при этом он должен самостоятельно составлять предложения по образцу взрослого. Например: «На папу я надел(а) серые брюки/джинсовый жилет», «На маму я надел(а) красную юбку/белую майку/синие брюки», «На девочку я надел(а) желтый сарафан», «На мальчика я надел(а) черную футболку» и т.д.

Вариант 2. Усложняем 1 вариант игры, добавляя притяжательные местоимения мой, моя, мои. Ребенку предлагаем сыграть в игру «Жадина». Говорим ему, чтобы он представил, что это вся одежда его, и задаем ему вопросы, например: «Чей голубой сарафан? – Мой голубой сарафан», «Чья розовая майка? – Моя розовая майка», «Чьи серые брюки? – Мои серые брюки» и т. д.

Игры на липучках для отработки правильного употребления предлогов:

«Магазин игрушек», «Найди зимующих птиц», «Кто на ферме живет?», «Где козлята?», «Кто в теремочке живет?», «Найди все кубики». Опишем подробно игру «Магазин игрушек». Для игры нам понадобится картина со съемными деталями на липучках. У этой игры 2 варианта.

Вариант 1. Логопед показывает картинку с полкой и с не полностью расставленными игрушками, добавляя игрушки, озвучивает, куда он их ставит. Пример: Машину я поставлю под роботом. Над мышкой положу мяч. Под машинкой поставлю пирамидку. Между пирамидкой и кубиками поставлю уточку и т. д. Затем дети сами должны назвать, что где находится, по вопросу логопеда. Пример: Где находится машина? Машина стоит под роботом/ Машина стоит над пирамидкой/ Машина стоит между роботом и пирамидкой.

Вариант 2. Логопед предлагает рассмотреть картину с уже расставленными игрушками на полке, запомнить, по памяти расположить игрушки, и правильно назвать, где находятся игрушки.

Организация жизнедеятельности детей с нарушениями речи во многом зависит от того, насколько целесообразно создана окружающая среда, так как она является не только социокультурным фактором общего развития, но и фактором коррекционно-компенсаторного преодоления имеющихся проблем в развитии детей [1, с. 31].

Список литературы

1. Нищева Н. В. Организация коррекционно-развивающей работы в старшей логопедической группе детского сада. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 120с.
2. Новоселова С. Л. Развивающая предметно-игровая среда. – дошкольное воспитание. Дошкольное воспитание – 2005. – № 4.
3. Петровский В. А., Кларина Л. М., Смывина Л. А., Стрелкова Л. П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. – М., 2003. – 211 с.
4. Полякова М. Особенности организации предметно-пространственной среды – Дошкольное воспитание. – 2006. – № 11. – С. 43–51.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (*Минобрнауки России*) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ БУРЯТИЯ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ»

Ускеева Светлана Арабжаевна

Uskelana@mail.ru

Дайдаева Марина Викторовна

daydaeva@mail.ru

*ГАУ ДПО РБ «Бурятский республиканский
институт образовательной политики»
Республика Бурятия, г. Улан-Удэ*

Аннотация: в статье отражены состояние, проблемы и перспективы развития специального и инклюзивного образования в Республике Бурятия.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инклюзивное образование, специальные коррекционные образовательные организации, адаптированные образовательные программы.

В настоящее время в целях реализации положений Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года во всех субъектах проводятся мероприятия по созданию и развитию сети центров (служб) ранней коррекционной помощи детям с ОВЗ и инвалидностью в организациях здравоохранения, образования и социальной защиты. В нашей республике отмечается положительная тенденция в решении данной проблемы в ведомствах, которые занимаются вопросами социальной реабилитации и адаптации детей с ОВЗ и инвалидностью и их включения в систему образования.

На сегодня в республике функционируют шесть служб ранней помощи. По городу Улан-Удэ: в городском перинатальном центре, доме ребенка «Аистенок», при детских поликлиниках № 2 и № 6, в центре ранней помощи городской больницы № 4. Также создана служба ранней помощи при Гусиноозерской центральной районной больнице. В 2018 году мобильная служба ранней помощи появилась в Кижингинском и Мухоршибирском районах. Кроме этого ранняя помощь оказывается в специальных коррекционных образовательных организациях для детей с нарушениями слуха, зрения и речи.

Данные организации в достаточной мере укомплектованы квалифицированными специалистами: педагогами-психологами, педагогами-дефектологами, учителями-логопедами и медицинскими работниками, которые занимаются клинико-психолого-педагогической диагностикой и коррекцией нарушенных психоречевых, сенсорных, когнитивных, опорно-двигательных и других сфер детей.

Всего в регионе функционируют 12 специальных (коррекционных) общеобразовательных школ, школ-интернатов (одна школа-интернат для глухих и

слабослышащих, *одна* школа-интернат для слепых и слабовидящих, *одна* школа-интернат для детей с тяжелыми нарушениями речи и *одна* школа и *восемь* школ-интернатов для детей с интеллектуальными нарушениями), в которых обучается 1733 ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в том числе инвалиды и дети-инвалиды, что составляет практически 35 % от общей популяции обучающихся ОО республики. Данные ОО в своей деятельности не ограничиваются работой только с детьми, но и служат учебно-методической базой ГАУ ДПО РБ «Бурятский республиканский институт образовательной политики» («БРИОП») курсовых мероприятий. Ежегодно на базе школ для детей с нарушениями интеллекта № 2, зрения, речи, слуха и ДООУ № 9 компенсирующего типа г. Улан-Удэ проводятся практические занятия для слушателей КПП по ДПП «Логопедия» и КПК по вопросам специального и инклюзивного образования. Также в деятельности каждой ОО можно выделить авторский подход в решении отдельных образовательных аспектов с включением этнокультурного компонента, который выступает как наиболее сильная сторона в работе педагогических коллективов.

ГБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 2» является стажировочной площадкой ГАУ ДПО РБ «БРИОП» по здоровьесберегающим технологиям. На протяжении 5 лет осуществляется реализация экологического проекта по пошиву экосумок из натуральных тканей для населения. Большой популярностью в республике пользуется проект «Шары здоровья», стимулирующие деятельность головного мозга за счет воздействия на биологически активные точки рук.

ГБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 3» – лидер по научно-исследовательской деятельности, каждый педагог вовлечен в данный процесс, педагоги систематически обобщают и популяризируют свой опыт работы на уровне специального образования республики. Особенно узнаваема музыкально-ритмическая подготовка обучающихся. Ни одно школьное мероприятие не проходит без завораживающих концертных представлений с участием детского и педагогического коллективов. Также, наряду с другими общеобразовательными программами, эффективно реализуется программа по кулинарному делу. Многие выпускники школы успешно трудоустраиваются в сфере общепита.

В ГБОУ «Республиканская школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», которая расположена в селе Галтай Мухоршибирского района, создан краеведческий музей. Обучающиеся знакомятся с историей села и школы, биографией участников ВОВ и известных односельчан. В качестве экскурсоводов выступают сами обучающиеся школы. В течение нескольких лет реализуется проект «Дархан». Обучающиеся шьют национальные костюмы и изготавливают из дерева и суставных костей животных различные фигурки, раскрашивают их, придавая экспонатам национальный колорит.

ГБОУ «Иройская Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» и ГБОУ «Эгитуйская Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» успешно работают в спортивном направлении. Воспитанники Эгитуйской СКОШИ являются активными участниками соревнований в рамках международного движения «Специальной олимпиады России». Воспитанники Иройской СКОШИ радуют своими высокими достижениями на соревнованиях республиканского, общероссийского и мирового уровней. Среди них имеются: чемпионка мира по легкой атлетике, призеры Всероссийской специальной Олимпиады по дзюдо, гиревому спорту, многократные чемпионы Республики по гиревому спорту, лыжам, настольному теннису и пр.

Педагоги ГБОУ «Новобрянская Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» реализуют проект «Школа социализации для детей с ОВЗ», который направлен на адаптацию обучающихся в современном социуме.

Обучающиеся ГБОУ «Селенгинская Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» на уроках технологии изготавливают столовые изделия для школы и продажи (полочки, стулья, лавочки и др.), шьют форму для кухонных работников и дежурных по столовой. Для школьного театра создают дизайнерские костюмы.

В ГБОУ «Турунтаевская Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» педагоги совместно с детьми выступают в вокально-хореографическом ансамбле «Семицвет». Они являются неоднократными дипломантами республиканских фестивалей-конкурсов детского творчества.

Педагоги ГБОУ «Закаменская Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» авторы организационно-деловой игры, проводимой в форме республиканской научно-практической конференции для обучающихся начальных классов по теме «Первые шаги». В качестве «докладчиков» выступали обучающиеся 3-4 классов. Цель таких конференций – формирование у обучающихся коммуникативных умений и способностей, навыков публичной речи, развитие познавательных интересов.

В последние годы увеличилась доля образовательных организаций, реализующих программы инклюзивного образования, по которым обучаются 3295 детей с ОВЗ.

В связи с развитием инклюзивного образования специальные коррекционные ОО выступают в качестве стажировочных площадок, с этой целью в них созданы консультативные или реабилитационные центры. Например, в школе-интернате для обучающихся с нарушениями слуха функционирует консультативный центр по вопросам оказания психологической и коррекционно-педагогической помощи детям, перенесшим кохлеарную имплантацию; в шко-

ле-интернате № 62 – центр социальной реабилитации и адаптации детей с нарушениями зрения; в школе-интернате для детей с тяжелыми нарушениями речи – консультативный центр по оказанию методической помощи педагогам республики по вопросам организации образовательной деятельности детей с речевой патологией. Данные центры в своей работе уделяют большое внимание вопросам сотрудничества с родителями детей с ОВЗ и инвалидностью. При необходимости оказывается им консультативная и психологическая помощь, проводится просветительская работа по пропаганде дефектологических знаний.

Наряду с позитивными моментами в области специального образования республики остаются в недостаточной мере решенные вопросы: кадровый вопрос – сохраняется дефицит специалистов, особенно в инклюзивном образовании, (учителей-логопедов, специальных педагогов-психологов, педагогов-дефектологов, учителей ритмики, специалистов по лечебной физкультуре); материально-техническая оснащенность специальным оборудованием; медленная реализация Концепции ранней диагностики и коррекции в сфере образования; создание безбарьерной среды и т.д. Данные проблемы должны решаться на уровне Правительства, министерства образования, муниципалитета и самих ОО. Проблемы теоретико-методологического плана решает ГАУ ДПО РБ «БРИОП», в частности, Центр развития адаптивного образования (ЦРАО).

Для повышения уровня профессиональной компетентности и профессиональной переподготовки педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, при БРИОП создан в 2018 году Центр развития адаптивного образования. Центром, согласно Плана-проспекта института, постоянно проводятся курсы повышения квалификации по актуальным проблемам общего, специального и инклюзивного образования, профессиональной переподготовки по ДПП «Логопедия» и «Олигофренопедагогика». Центром подготовлена ДПП «Педагог-психолог», в которой особое внимание уделяется подготовке для работы с детьми с ОВЗ и планируется набор на КПП по данной программе с 2019–2020 учебного года.

При центре с ноября 2018 года повысили свою квалификации по вопросам инклюзивного и специального образования 212 педагогов ДОО, 503 педагога общеобразовательных организаций.

С 2005 года по ДПП «Логопедия» осуществлено 12 выпусков в количестве 225 человек.

По ДПП «Олигофренопедагогика» состоялось 4 выпуска, переподготовку прошли 109 педагогов в корпоративной форме.

Для того чтобы повысить качество образования и оказывать квалифицированную психолого-педагогическую помощь детям с ОВЗ и инвалидностью, необходимо дополнительно готовить педагогов-психологов специального образования, тифлопедагогов и сурдопедагогов. С этой целью, в лице БРИОП, в ча-

стности, центра необходимо организовать сотрудничество с дефектологическими факультетами ведущих ВУЗов России и Институтом коррекционной педагогики РАО и др.

Необходимо продолжить работу по повышению профессиональной компетентности педагогов по проектированию и реализации адаптированных образовательных программ, содержание которых, в системе учебных занятий, должно быть направлено на решение не только образовательных, воспитательных задач, но и коррекционных.

Центр должен предлагать педагогам не только набор методов и технологий для коррекции нарушенных функций развития обучающихся, но и способствовать тому, чтобы педагоги овладели технологиями формирования социальных и других жизненно важных компетенций.

Поэтому, если вести речь о перспективах развития специального и инклюзивного образования, то необходимо создавать соответствующие, с учетом потребностей каждой категории, обучающихся с ОВЗ, условия: кадровые, материально-технические – обеспечить специальными ТСО, компенсирующими недостатки функциональной системы анализаторных органов, апробация ФГОС общего образования обучающихся с ОВЗ.

На новом этапе апробации участвуют 22 региона РФ, в том числе Республика Бурятия. В апробации задействованы ГБОУ «СКОШИ I–II вида», ГБОУ «СКОШИ № 62 III–IV вида».

Необходимо в этом учебном году начать подготовку ОО и педагогов для работы в новом режиме с сентября 2020 года, т.е. создать соответствующие условия для внедрения и реализации ФГОС основного общего образования: организовать рабочую группу, составить дорожную карту, рассмотреть программы, обсудить на методических объединениях, педсоветах, внести замечания и предложения, быть в постоянном контакте с разработчиками.

Таким образом, организационно-педагогическая деятельность сотрудников ЦРАО должна быть направлена на оказание действенной помощи педагогическим работникам коррекционных и инклюзивных школ в их профессиональном и личностном росте в вопросах образования обучающихся с ОВЗ. Реализация прав детей с ОВЗ на получение доступного и качественного образования – основной социальной и гуманистической смысл всех участников данного процесса.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «СТРАНА ВЫБИРАЕТ ПРЕЗИДЕНТА РОССИИ»

Чермашенцева Оксана Валентиновна

*учитель-дефектолог,
заместитель директора*

ГКОУ «Волгоградская школа-интернат № 4»

Аннотация. Представлены программно-методические рекомендации по реализации педагогического проекта «Страна выбирает президента России». Автором выполнен учет специфики детей с ограниченными возможностями здоровья при проектировании проекта и положения концепции Т. В. Плаховой о создании эффективной системы формирования политической культуры, гражданской идентичности юных россиян как части системы патриотического воспитания в соответствии с требованиями ФГОС.

Ключевые слова: педагогический проект; учитель; руководитель школы; политическая культура; воспитание гражданина России; социализация обучающихся с ОВЗ.

Программно-методические рекомендации по реализации педагогического проекта «Страна выбирает президента России» разработаны в помощь педагогам, ставящим цель развития политической культуры школьников с ОВЗ посредством знакомства с важным политическим событием в жизни страны – выборами президента. Учитывая психологические и типологические особенности детей с особым развитием, методические рекомендации адаптированы нами для работы, полагаясь на концепцию Т.В. Плаховой, ст. преподавателя кафедры воспитательных технологий СИПКРО. Их содержание и логика могут быть использованы в каждой образовательной организации, стремящейся сделать жизнь воспитанников богатой по содержанию, наполненной глубокого духовного, нравственного и культурного смысла, что поможет создать эффективную систему формирования политической культуры, гражданской идентичности юных россиян как части системы патриотического воспитания в соответствии с требованиями ФГОС.

Воспитательные цели: формирование политической культуры школьников; подготовка юных граждан к жизни в правовом государстве и гражданском обществе; включение обучающихся на правах участников одного из важных политических событий страны – в выборы президента России.

Возможные темы для общения с учителями и родителями:

- Формирование политической культуры школьников: «за» и «против»;
- Дети и выборы президента РФ;
- Эффективные формы приобщения школьников к важным политическим событиям страны.

Формы: кругобщения; перекрестки мнений; вечера актуальных проблем; дискуссии; круглые столы; обмен опытом воспитания и формирования политической культуры детей; КИВ (клуб интересных встреч с политиками, представителями органов власти).

Возможные темы для общения с детьми:

- Что такое выборы?
- Выборы – это важно!?
- Страна выбирает президента России
- Президент – это кто? Каковы его обязанности?
- Президенты России: что мы знаем о них?
- Как проходят выборы президента в нашей стране?
- Поговорим о символах президентской власти
- Юные граждане страны и выборы президента: что можем мы?

Возможные вопросы для обсуждения со школьниками:

- Что вы знаете о выборах президента РФ в 2018 году?
- Кого из претендентов на пост главы государства вы знаете?
- Как в нашей стране готовятся к выборам?
- Часто ли ваши родители ходят на выборы? Ходите ли вы с ними?
- Как вы думаете, нужно ли ходить на выборы? Или можно этого не делать? Обоснуйте свой ответ. Когда вы станете взрослыми, будет ли ходить на выборы? А брать с собой своих детей?

• Что означает слово «президент»?

• Знаете ли вы, кто был первым президентом России? Назовите его имя. Что вы знаете о нем? Кто был вторым президентом России? Назовите его имя. Что вы знаете о нем? Кто был третьим президентом России? Назовите его имя. Что вы знаете о нем?

• Кто сегодня является президентом России? Назовите его имя. Что вы знаете о нем? Чем, по-вашему, занимается президент? Каковы его обязанности? Какие события ассоциируются у вас с ныне действующим президентом России В.В. Путиным? Что вы знаете о его увлечениях?

• О чем бы вы хотели рассказать президенту? Какие вопросы хотели бы задать президенту?

• Что такое «инаугурация»? Смотрели вы когда-нибудь церемонию инаугурации? Какое впечатление она произвела на вас, какие чувства вызвала?

• Какое впечатление на тебя произвели выборы президента России? Что больше всего запомнилось?

• Было ли полезным для тебя участвовать в важном для страны политическом событии – выборах президента России?

Возможные формы общения(просвещения) для детей: обсуждение вопросов в Круге общения; просмотр и обсуждение новостных программ; работа с материалами СМИ «Новости государственной политики на страницах российских газет и журналов: выборы президента»; политинформации, политминутки» О выборах президента России»; встречи с политиками, избирателями, членами избирательных комиссий; перекрестки мнений «Зачем нужны выборы?»; спорим в Спор-зале «Нужно ли ходить на выборы?».

Системно-деятельностный компонент, основополагающий в положениях ФГОС, поможет детям более полно почувствовать свою причастность к значимому для страны событию, проявить свою активность, выйти на более высокий уровень развития своего коллектива, т.к. совместное обсуждение вопросов, приобретение опыта командной деятельности помогут сплочению детского общества, дадут и укрепят навыки самоуправленческой деятельности.

Организация деятельности воспитанников в командах. При подготовке детей к деятельности в рамках проекта «Страна выбирает президента России» необходимо сформировать целый ряд команд, учитывающих способности, возможности, интересы и желания детей: *историки* (узнают у старшего поколения родственников, соседей, как раньше проходили выборы глав нашего государства, кто возглавлял наше государство в разные периоды истории Отечества); *политинформаторы* (готовят и проводят с помощью учителя, воспитателя и родителей политминутки «Страна выбирает президента»); *журналисты* (выпускают газеты, готовят материалы для новостных программ); *создатели и ведущие собственных новостных программ, посвященных выборам президента* (знакомятся с новостными программами на каналах российского телевидения, их ведущими, учатся у них вести программы, придумывают название своей программе, готовят ее содержание); *ораторы* (готовятся и состязаются в ораторском искусстве, представляя свою речь на темы выборов президента России); *художники-оформители* (оформляют информационные стенды, планшеты); *фотографы* (делают фотографии, связанные с выборами президента, оформляют выставку «Страна выбирает президента России»); *создатели презентаций* (создают презентации к познавательным играм, посвященных выборам президента РФ); *создатели кинороликов* (снимают киноролики, связанные с выборами президента РФ, участием в них своих родных, учителей, горожан, избирательных комиссий); *специалисты по связям с общественностью* (налаживают контакты с населением, представителями администраций, членами избирательных комиссий, приглашают их на встречи с учащимися).

Познавательные программы, посвященные выборам президента РФ, позволят на доступном уровне познакомить детей с такими понятиями как «выборы»,

«президент», «выборы президента», «инаугурация», «символы президентской власти».

Игровые проекты. Игра является эффективным средством *социальной адаптации, воспитания гражданского сознания детей с ОВЗ*, с помощью которого они легко приобщаются к ценностям жизни, узнают новое, из сложных, казалось бы, для детей с особыми образовательными потребностями тем, какой является тема выборов главы государства. Например:

Познавательная игра «Путешествие в историю выборов глав российского государства» поможет детям узнать, кого и как выбирал народ в качестве руководителей страны, как этих людей звали и называли, чем они прославились, что сделали для России.

Игра-путешествие в Мир государственной политики России – это системный игровой проект, решающий проблему формирования у школьников политической культуры. Детям предлагается пройти ряд маршрутов: «Стартовый»; «Моя Родина – Россия»; «Государственный»; «Символический»; «Гражданский»; «Конституционный»; «Президентский»; «Итоговый».

Ролевая игра «Мы – юная команда президента!» позволит детям попробовать себя в роли людей, от которых зависит развитие государства, жизнь его граждан, положение страны в мире и ее влияние на судьбы мира.

Конкурсные программы: конкурс юных ораторов («Выборы президента страны – важно для всех!»); конкурс юных журналистов (выпуски стенных, презентационных газет, посвященных выборам президента РФ); конкурс на лучшую новостную программу, посвященную выборам президента РФ; конкурс ведущих собственных новостных программ, посвященных выборам президента России; конкурс знатоков «О выборах президента России».

Социально значимые проекты, позволяющие школьникам проявить гражданскую активность: «Дети – детям»; «Идем дорогами добра» (дорога к самим себе, к родным и близким людям, к другим людям, к памяти, к природе, к братьям меньшим); «Нашу заботу нашей школе»; «Нашу заботу малой Родине»; «Подарим людям Красоту».

Выставки, отражающие детское восприятие политического события в своих творческих работах (рисунках, плакатах, коллажах, поделках).

Возможные итоговые продукты деятельности детей:

◆ персонифицированные и коллективные портфолио участников игровых проектов: «Путешествие в историю выборов глав российского государства»; «Путешествие в Мир государственной политики России»; «Мы – юная команда президента!»;

◆ составление Наказа юных граждан избранному президенту РФ;

◆ формирование Пакета предложений Президенту РФ от юных граждан.

ВЫВОД: НАША ЖИЗНЬ ПОСЛЕ ВЫБОРОВ ПРЕЗИДЕНТА РФ ЧТО МОЖЕМ МЫ?

√ Осваиваем политическую культуру в «Школе юного политика»;

√ Мы – законодатели (разрабатываем и учимся выполнять законы нашей жизни);

√ Думаем о будущем своей страны. Разрабатываем и реализуем проекты: «Школа – наш дом. Мы – хозяева в нем» (локальные: «Красивая и удобная школа», «Школьный двор уютный самый»); «Малой Родине – нашу заботу»; «Поможем Матушке Природе»; «Мы – дети твои, Россия» (учимся жить в мире и согласии в дружной семье народов России);

√ Организуем деятельность детских объединений: юных политиков, юных историков, юных культурологов, тимуровцев, друзей природы, друзей малышей, юных защитников Отечества, ЮИД, защитников здоровья, друзей затей, мастеров на все руки, друзей театра и кино, умников и умниц, юных талантов.

Список литературы

1. ФЗ «О выборах Президента Российской Федерации» от 10.01.2003 № 19-ФЗ (ред. от 05.12.2017), Статья 5. Назначение выборов Президента Российской Федерации. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_40445/c3b8b1b1845f4b4bcb6bfc2a1514d8cc0bacc74/.

2. Россия (изображение) URL: <https://www.desktopbackground.org/wallpaper/russian-worlds-team-confirmed-full-twist-105697>.

3. Я – гражданин России. URL: <http://gouyior.my1.ru/novosti/2017/Iqx0Q-tyaqU.jpg>.

4. Гражданином быть обязан. URL: http://mypresentation.ru/presentation/12065_prezentaciya-na-temu-ya-grazhdanin-rossii.

5. Плахова, Т. В. Педагогический проект «Моя гражданская позиция» / Т. В. Плахова. – Самара, СИПКРО, 2018.

6. Правовая игра в основной школе. Методические рекомендации. «Я – будущий избиратель». URL: http://www.sipkro.ru/images/stories/doc/2018/grIzb/MR_04.pdf.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Филиппова Анастасия Владимировна

учитель-логопед

МДОУ «Детский сад № 285 Красноармейского Волгограда»

nas-b-ka@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты внедрения метода динамической электронейростимуляции с использованием аппарата ДЭНАС в дошкольной образовательной организации для детей с тяжелыми нарушениями речи. Описываются проблемы включения ДЭНС-терапии в практическую работу логопеда дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: ДЭНС-терапия, метод динамической электронейростимуляции, аппарат серии ДиаДЭНС-ПК.

В последние годы отмечается увеличение количества детей с речевыми нарушениями. Причем детей с нарушениями только произносительной стороны речи – гораздо меньше, чем детей с органическим поражением центральной нервной системы.

В зависимости от локализации и времени поражения центральной нервной системы у дошкольников чаще всего распространены такие речевые расстройства как дизартрия, алалия, общее недоразвитие речи, дефекты строения артикуляционного аппарата, задержка речевого развития различного происхождения.

Существует большое количество методик и инструментов для коррекции речевых нарушений, но особое внимание заслуживают немедикаментозные методы, направленные на коррекцию функционального состояния центральной нервной системы.

Один из таких методов, активно используемый в современной практике логопедии – метод динамической электронейростимуляции. Метод ДЭНС-терапии одобрен Федеральной службой по надзору в сфере здравоохранения и социального развития [4], а потому проектирование коррекционно-логопедической работы с применением специальных аппаратов ДЭНАС становится все более популярным. ДЭНС-терапия как инновационная технология используется разными специалистами в системе комплексной поддержки детей и подростков с речевыми проблемами в разных медико-психолого-педагогических учреждениях и социально-реабилитационных центрах.

В основе ДЭНС-терапии лежит воздействие через кожные покровы микротоковыми импульсами высокой и низкой частоты, которые имеет физиологическую основу и по своим характеристикам сходны с нервными импульсами

человека. Именно это позволяет использовать эту технологию в работе с детьми с речевыми нарушениями различной природы. Импульс от прибора проходит патогенный очаг и активизирует нейрогуморальную и иммунную защиту. Таким образом, сам организм включается в процесс оздоровления, и биолого-соматическая база преодоления дефекта создается условно самостоятельно. Аппарат стимулирует безусловные рефлексы, значимые для речеговорения, активизирует работу мышц языка, губ, шеи, а также улучшает зрительно-моторную координацию [1]. Безопасность использования ДЭНС-терапии доказана многолетними объективными медицинскими исследованиями и опытом работы педагогов-практиков (Горнова А.Н., Давыдова С.В., Кобяльковская Е.А., Новицкая В.А., Смирнова А.А. и др.) [2].

Использование аппаратов серии ДиаДЭНС-ПК в практике работы разных специалистов объясняется отсутствием привыкания; возрастных ограничений; минимумом противопоказаний [4].

В 2018 году на базе нашей дошкольной образовательной организации в систему коррекционно-развивающей работы была внедрена система применения ДЭНС-терапия как дополнительное средство воздействия и стимуляции речедвигательных зон у детей с тяжелыми нарушениями речи. Разработан алгоритм действия при использовании ДЭНС-терапии:

- логопедическое обследование ребенка;
- получение согласия родителей;
- проведение сеанса;
- курсовое воздействие аппарата серии ДиаДЭНС-ПК;
- традиционная артикуляционная гимнастика для исправления речевого нарушения.

В течение учебного года проводится три курса ДЭНС-терапии продолжительностью 10 дней. На сеансе обрабатываются зоны общего воздействия в режиме «ТЕСТ», а также специфические «речевые» зоны: середина носогубной складки, кайма верхней губы, большие пальцы кистей обеих рук, граница роста ногтевых пластинок на каждом пальце рук в режиме «Терапия». Общее время воздействия зависело от возраста ребенка [3].

После первого курса ДЭНС-терапии были получены положительные результаты:

- улучшения в состоянии мышечного тонуса органов артикуляции на 25 %;
- повышение мышечной активности мимической и артикуляционной мускулатуры на 20 %;
- увеличение объема артикуляционных движений на 30 %;
- расширение объема речевого дыхания на 20 %;
- улучшение качества голосообразования на 35 %.

Так, из 15 воспитанников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) у четырех воспитанников с нарушением произношения шипящих звуков появилось правильное изолированное произношение звука [Ш]; у 5 воспитанников выявлена положительная динамика в подвижности артикуляционного аппарата; у 3 воспитанников расширился объем речевого дыхания.

Этот метод эффективен и прост в использовании. Он дает возможность целенаправленно воздействовать на пораженные участки артикуляционных органов, активизируя и восстанавливая их деятельность.

Таким образом, проведенная работа показывает, что при использовании аппарата ДЭНАС становление большинства звуков происходит в более короткие сроки, что облегчает постановку и автоматизацию звуков.

На основании опыта использования метода ДЭНС-терапии можно говорить о реальной помощи и эффекте, а также о целесообразности его применения как дополнительного средства в системе коррекционной работы.

Список литературы

1. Коршунова Н.А., Порицкая Л.В. Применение динамической электростимуляции в логопедической практике / Логопед. 2007. № 4. С. 27-31.

2. Перцев А.В., Малахов В.В. ДЭНАС и новая философия медицины // Журнал «Академический вестник». Международная академия фундаментального образования. – СПб-Екатеринбург: «МАФО-ДЭНАС МС», 2004. – С. 30-32.

3. Смирнова А.А., Горнова А.Н., Кобяльковская Е. А. К вопросу возможности эффективного применения метода динамической электростимуляции в формировании и исправлении произносительной стороны речи у детей с минимальными дизартрическими расстройствами / Рефлексотерапия. 2007. № 1. С.48-51.

4. Черемхин К. Ю., Власов А.А., Нехорошева Т.Р., Леер Р.С. Метод динамической электростимуляции в комплексной реабилитации детей с нарушениями речи.

О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С РАС В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Хоженова Альбина Николаевна

педагог-психолог

ГБОУ «СКОШ № 3» г. Улан-Удэ

albina.hozhenoeva@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях их совместного обучения с учащимися школы для детей с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, психолого-педагогическое сопровождение, субъекты службы сопровождения, этапы психолого-педагогического сопровождения.

Организация совместного обучения и воспитания детей с различными вариантами расстройств аутистического спектра (далее РАС) и основной категорией учащихся школы для детей с нарушением интеллекта – это своеобразный учебно-воспитательный процесс, охватывающий включение ребенка в новое образовательное пространство и приспособление самой школы к включению в свое пространство детей с РАС. Возникает новая социальная ситуация развития, при которой создаются новые механизмы взаимодействия, взаимоотношений и новых социальных связей.

Работа службы психолого-педагогического сопровождения строится по принципу командной системы, обеспечивающей сотрудничество и тесную взаимосвязь педагогов и учащихся.

Мы стремимся к признанию различий всех детей и их способности к обучению. В то же время обучение детей с РАС ведется тем способом, который наиболее подходит именно данному ребенку. Это гибкая система учитывает потребности всех детей – не только с проблемами в развитии, но и с разными индивидуальными особенностями. В результате тесного сотрудничества специалиста, педагога и семьи ребенка используются все возможные ресурсы для выявления внутреннего потенциала каждого ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение как процесс определяется следующими взаимосвязанными компонентами:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка, динамика его психического развития в процессе обучения.
2. Создание социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка.
3. Создание специальных образовательных условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детей с РАС.

В соответствии с этими компонентами процесса сопровождения определяются конкретные формы и содержание работы специалистов сопровождения: это комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение участников образовательного процесса, деятельность по определению и корректировке образовательного маршрута. Каждое направление включается в процесс сопровождения, обретая свою специфику и конкретное содержательное наполнение.

Рассмотрим всех субъектов процесса психолого-педагогического сопровождения в условиях школы для детей с нарушением интеллекта:

1. «Ребенок с РАС» – это ребенок, который по результатам обследования на психолого-медико-педагогической комиссии, нуждается в разработке индивидуального образовательного маршрута, адаптации учебного материала, организации специальных образовательных условий. Приоритетным для нас является наличие особых образовательных потребностей получения образования и социализации:

– потребности, удовлетворение которых обеспечивает само введение ребенка в ситуацию обучения (это потребности, связанные с трудностями в освоении распорядка школьной жизни и первичной организации процесса обучения, с необходимостью в выработке простых бытовых навыков и способов коммуникации);

– потребности, удовлетворение которых поддерживает освоение программы в процессе школьного обучения (потребности постоянны и связаны с контролем и специальной педагогической помощью ребенку в освоении различных предметных областей и со специфическими проблемами овладения учебными действиями);

– потребности, удовлетворение которых обеспечивает вовлечение детей с аутизмом в совместное переживание и осмысленное взаимодействие (связаны со значимыми проблемами аффективного и эмоционально-личностного развития ребенка, требуют ежедневной работы по установлению и развитию эмоционального контакта ребенка). И эта потребность является ключевой образовательной потребностью

Понимание особых образовательных потребностей детей с аутистическими расстройствами требует создания специальных условий, необходимых для успешного включения и социальной адаптации такого ребенка, формирование взаимоотношений и принятия особенностей каждого, развитие социально направленной учебной мотивации. Соблюдение специальных образовательных условий ребенка с РАС в значительной степени определяют эффективность психолого-педагогического сопровождения.

2. Дети с интеллектуальной недостаточностью – значимые субъекты образовательного пространства, основной контингент школ, ранее называвшихся «специальные коррекционные школы VIII вида». Эти дети также нуждаются в определенном психолого-педагогическом сопровождении. Поэтому важно обеспечить оценку межличностных отношений в детском коллективе, разработать ряд психолого-педагогических мероприятий для минимизации негативных отношений и создания позитивной толерантной образовательной среды.

3. Родителей учащихся мы не рассматриваем как однородный субъект сопровождения. Поэтому мы стараемся учитывать особенности каждой категории родителей (родители детей с синдромом Дауна / с ТМНР, опекунские / неполные / неблагополучные семьи и др.), разрабатываем отдельные технологии оценки и программы сопровождения специалистами ПМПк.

4. Педагоги школы являются особыми субъектами сопровождения, так как сами непосредственно участвуют в процессе сопровождения, но могут также нуждаться в поддержке со стороны специалистов ПМПк по вопросам обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

Процесс психолого-педагогического сопровождения цикличен, а значит, предусматривает последовательную реализацию этапов: диагностического, поисково-вариативного, практико-действенного и аналитического.

Диагностический этап предполагает первичную экспертизу всех компонентов, составляющих основу сопровождения.

На *поисково-вариативном этапе* осуществляется определение целевых ориентиров комплексного сопровождения. Специалисты в пределах собственной профессиональной компетенции и с учетом проведенного обследования ребенка предлагают варианты маршрута сопровождения, что обеспечивает ребенку компенсацию и «доразвитие» имеющихся особенностей, а также «сопряжение» с деятельностью других специалистов консилиума, реализуя тем самым целостность сопровождения. Единство и системность психолого-педагогического сопровождения также может достигаться посредством рекомендаций педагогам по организации обучения, режимных моментов, внеурочной деятельности.

В результате психолого-педагогическое сопровождение приобретает характер междисциплинарного, учитывающего общность аналитических подходов различных специалистов, последовательность подключения к сопровождению специалистов школьного консилиума.

Практико-действенный этап подразумевает совершение реальных действий всех субъектов образовательной среды. Здесь важно постоянно отслеживать динамику изменений состояния ребенка и степени амплификации (присвоения) им образовательных воздействий. Поддержание специальных образо-

вательных условий определяют эффективную реализацию адаптированной образовательной программы.

На *аналитическом этапе* психолого-педагогического сопровождения происходит анализ эффективности деятельности отдельных специалистов консилиума и оценка эффективности сопровождения ребенка в его аспектах. Оценка эффективности сопровождения определяется опосредованно через аттестационные показатели овладения ребенком учебного материала, сформированность школьно значимых умений и навыков, традиционные показатели социализированности ребенка с РАС. Данную оценку эффективности можно рассматривать как не менее значимую технологию психолого-педагогического сопровождения. На ПМПк анализируются результаты сопровождения, а также факторы, оказавшие как негативный, так и позитивный эффект на мероприятия по сопровождению ребенка с РАС.

Таким образом, на основании полученных результатов и дальнейшем прогнозе динамики образования и социализации ребенка проводится коррекция индивидуального маршрута, корректируется дальнейшая деятельность специалистов службы сопровождения.

МНОГООБРАЗИЕ КЛЮЧЕВЫХ АСПЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Цэдашиева Валентина Лхамадиевна

директор ГБОУ «Специальная (коррекционная)

общеобразовательная школа № 3»

г. Улан-Удэ Республики Бурятия

buico25@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен опыт работы с детьми с тяжелыми нарушениями развития. Раскрыты особенности организации образовательного пространства для детей с ТМНР, РАС, приведены результаты SWOT-анализа организации образовательного процесса.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения развития, коррекция, индивидуальная образовательная траектория, аспекты.

За последние пять лет мы наблюдаем изменение контингента учащихся, а именно увеличение детей с умеренной умственной отсталостью, сочетанными диагнозами, с тяжелыми множественными нарушениями развития и расстройствами аутистического спектра.

Одним из новых направлений в деятельности школы является обучение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), у которых психическое и интеллектуальное недоразвитие сочетается с другими систем-

ными и локальными нарушениями: нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, эмоционально-волевой сферы. Данная категория детей характеризуется не только значительным недоразвитием мыслительной деятельности, не позволяющим овладеть предметными учебными знаниями, но и нарушениями базовых психических функций (внимания, памяти, восприятия, мышления). Поэтому обучение, коррекция и развитие ведется с учётом психофизических возможностей каждого учащегося.

В школе обучается 202 ребенка-инвалида, из них на базе школы – 119 учащихся, на дому и в очно-заочной форме – 40 человек, на базе детского дома – интерната для детей-сирот с серьезными нарушениями в интеллектуальном развитии «Журавушка» – 43 ребенка с ТМНР.

Практика работы с детьми с ТМНР в соответствии с ФГОС ОО с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на базе Детского дома-интерната для детей-сирот с серьезными нарушениями в интеллектуальном развитии «Журавушка» доказала эффективность индивидуально-дифференцированного подхода.

Построение индивидуальной образовательной траектории обучающегося, которая составляется на основе психолого-педагогического сопровождения и состоит из: информации медицинского сопровождения ребенка врачом-психиатром и врачом-педиатром; занятий со специалистами школы: (дефектолог, тьютор, психолог, логопед, учитель по ЛФК); работы классного руководителя и воспитателя; внеурочной деятельности учителей-предметников; системы вариативности предметов образовательной области «Технология»; совместной работы с родителями.

Для детей, не имеющих медицинских противопоказаний, организован полноценный образовательный процесс в классно-урочной форме, часть учебных занятий и коррекционно-развивающие занятия проводятся на базе школы. Для обучающихся по СИПР проводятся индивидуальные занятия с закрепленным педагогом и специалистами.

Для организации обучения на базе школы и детского дома оборудованы учебные кабинеты, кабинет логопеда, зал по адаптивной физкультуре, есть комната для коррекционно-развивающих занятий.

Продолжается работа над формированием специальной образовательной среды для детей с ТМНР, над созданием и апробацией методической базы, дидактического и диагностического материала. Простейшие дидактические пособия из подручного материала и специализированные образовательные материалы по системе М. Монтессори изготавливают наши педагоги. Все это служит совершенствованию специальных методов и средств обучения, обеспечивающих потребность в построении «обходных путей», в «пошаговом» обучении.

Тем не менее, для успешной коррекционной работы необходимы специальные средства обучения, как технические, дидактические, так и наглядные. Проблемным остается приобретение специального оборудования, в частности коммуникаторов, так как 80% детей с ТМНР являются неговорящими.

Определение границ образовательного пространства является показателем успешности содержания образования и предполагает его максимальное расширение за пределами детского дома-интерната, которое у нас складывается из проведения коррекционно-развивающих занятий: в школьной комнате Монтессори, на занятиях по песочной терапии, на уроках музыки, физической культуры на базе школы. Дети приезжают на воспитательные мероприятия и праздники. Общение с учащимися школы способствуют адаптации и социализации детей, приобретению ими жизненного и чувственного опыта.

Один из значимых аспектов – определение круга лиц, участвующих в образовании и их взаимодействие. Это потребность в совместной работе специалистов разных профессий: психологов и педагогов, медицинских работников, логопедов, учителей.

С целью отслеживания динамики психических процессов и познавательной деятельности детей с ТМНР организована деятельность психолого-медико-педагогического консилиума, на заседаниях которого рассматриваются вопросы по усвоению программного материала, динамического наблюдения учащихся, корректируется образовательный маршрут.

Для эффективной организации мониторинга психических процессов и познавательной деятельности данного контингента детей нашими педагогами составлен реестр психодиагностических методик. Несмотря на проблемы в подборе диагностического материала для детей с ТМНР, диагностический инструментарий адаптируется нашими специалистами с учетом особенностей нарушения развития каждого ребенка.

Для детей отделения «Милосердие» (самые тяжелые дети, лежащие) апробирована и рекомендована *«Дефектологическая карта оценки уровня психофизиологического состояния ребенка»*, на основе которой можно составить индивидуальную программу развития. На основе диагностического материала специалистами школы определяются уровни подготовленности детей к обучению.

Если на начало обучения «низкий» уровень составлял 40 %, что характеризовалось не принятием ситуации, не выполнением инструкции, невыполненным заданием, то результаты повторного диагностирования 34 % показали, что часть детей научились работать по инструкции и выполнять задания с направляющей помощью педагога.

Уровень «ниже среднего» 35 % определяет, что ребенок частично принимает ситуацию, выполняет некоторые задания с направляющей и обучающей

помощью. Повторное исследование 39 % показывает, что дети проявляют интерес и заинтересованность к действиям.

«Средний» уровень – это полное принятие ситуации ребенком, выполнение инструкции. 25 % детей на начало года справлялись с заданием при частичной помощи педагога, на конец года 27 %. Проведенные исследования свидетельствуют о положительной, пусть небольшой динамике индивидуального развития детей.

Одно из проблемных направлений в деятельности коллектива, требующих особого внимания – это увеличение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). За пять лет произошло более чем двукратное увеличение количества учащихся с РАС, что составляет одну четвертую часть от общего количества учащихся. Обучение детей данной категории требует: разработки АООП вариант 8.3 (УО+ РАС); создания особой коррекционно-развивающей среды; квалифицированных специалистов.

Для эффективной организации образовательного процесса проведен SWOT-анализ, в ходе которого мы выявили сильные и слабые стороны в работе.

К сильным сторонам отнесли: укомплектованность профессиональным коллективом педагогов (переподготовка: 100 % по дополнительной образовательной программе «Олигофренопедагогика», 80 % по программе «Обучение и воспитание детей с умеренной, тяжелой, глубокой УО и ТМНР в контексте требований ФГОС» и только 16 % прошли курсовую подготовку по вопросам образования детей с РАС); эффективная организация психолого-педагогического сопровождения детей; материально-техническая база: помещения, оборудование, методическое обеспечение; работа с родителями.

Слабыми сторонами являются: отсутствие многолетнего опыта командной работы по сопровождению, обучению детей с РАС в условиях специальной школы, отсутствие системы психолого-педагогического сопровождения семей детей с РАС; (единые требования, проведение совместных занятий); необходимость поиска и апробации наиболее эффективных техник (методов, приемов) обучения детей с РАС; необходимость в повышении квалификации и обучении педагогов; недостаточный уровень знаний родителей об особенностях развития, социальной адаптации детей с РАС, психологических приемах коррекции их взаимоотношений с детьми.

Данный анализ позволил определить следующие **задачи:**

- совершенствовать специальные образовательные условия для данной категории детей;
- создать методическую базу работы с детьми с РАС;
- подготовить квалифицированные педагогические кадры;
- совершенствовать работу с родителями.

Таким образом, образовательный процесс в коррекционной школе – особая система, включающая в себя многообразие ключевых аспектов, процесс, который требует постоянной корректировки, использования педагогических ресурсов, помощи родителей и общественности.

СТАЖИРОВКА КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Шуилова Елена Викторовна

*магистр психолого-педагогического образования,
старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград,
shelena1972@mail.ru*

Юдина Татьяна Геннадьевна

*старший преподаватель, руководитель Ресурсного Центра
научно-методического сопровождения педагогов,
работающих с детьми с ОВЗ и инвалидами,
ГАУ ДПО «ВГАПО», г. Волгоград
zetta68@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается значимость стажировки как формы повышения квалификации педагогов специального и инклюзивного образования. Представлена программа стажировки педагогов детей с ограниченными возможностями здоровья на базе ресурсных центров инклюзивного образования Волгоградской области

Ключевые слова: профессиональная компетентность, дополнительное профессиональное образование, стажировка, повышение квалификации.

В условиях стандартизации профессиональной деятельности наиболее остро стоит вопрос о повышении квалификации педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями. Учитывая тот факт, что дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), согласно ФЗ «Об образовании в РФ» (2012), могут обучаться не только в отдельных организациях, но и совместно с нормотипичными сверстниками, проблема ответственности педагогов профессиональному стандарту «Педагога» стоит очень остро.

Так, согласно профстандарту «Педагога» необходимым является дополнительное профессиональное образование педагогических работников не реже одного раза в три года. В данном стандарте не указывается требования к форме повышения квалификации, а в условиях большой загруженности многих педа-

гогов важным является выбор места и времени получения дополнительного профессионального образования [2].

Так, на сегодняшний день система повышения квалификации педагогов детей с ОВЗ направлена на обучение различных категорий педагогов, работающих с детьми с ОВЗ; обеспечение педагогов всех уровней актуальной профессиональной информацией и консультативной помощью по конкретным профессиональным проблемам; выявление актуальных образовательных потребностей педагогов и прогнозирование их развития; оказание помощи в разработке региональных программ развития образования, разработка новых моделей обучения; обеспечение педагогов квалифицированной помощью в процессе инновационной деятельности; экспертизу проектов инновационной деятельности и др. [3].

Нами были опрошены педагоги Волгоградской области, работающие с детьми с ОВЗ, с различным стажем работы (56 человек). В опросе принимали участие как педагоги-дефектологи (64 %), так и педагоги общеобразовательных учреждений, работающих в условиях инклюзии (36 %). Анализ ответов позволил выявить, что около 70 % опрошенных ежегодно осуществляют повышение квалификации, причем более половины самостоятельно выбирают тематику курсов. Для 20 % педагогов оптимальным является прохождение курсов он-лайн (в эту группу вошли педагоги со стажем работы до 5 лет и педагоги, которые активно занимаются самообразованием). Из предложенных форм повышения квалификации в будущем (он-лайн курсы, семинары, традиционные курсы, стажировка) 89% опрошенных выбрали стажировку. Мы полагаем, что данная форма повышения квалификации является популярной среди педагогов, поскольку позволяет восполнить пробелы в профессиональной подготовке молодых педагогов, расширить спектр профессиональных возможностей и повышение профессионализма педагогов со стажем, познакомиться и изучить технологии работы с детьми с ОВЗ в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ОВЗ (ФГОС ОВЗ).

Под стажировкой нами понимается форма повышения квалификации, в ходе которой педагоги осваивают новые технологии работы непосредственно в образовательных учреждениях с целью овладения профессиональными компетенциями. Стажировка всегда носит практико-ориентированный характер, так позволяет стажеру выполнять должностные обязанности или решать профессиональные задачи в реальных условиях под руководством наставника, что в свою очередь позволяет накапливать профессиональный опыт. В условиях реализации профессионального стандарта «Педагог» педагогические работники должны уметь работать с различными категориями детей, в том числе с детьми с особыми образовательными потребностями. Поэтому для овладения техноло-

гиями работы с детьми с ОВЗ, развития профессионально важных качеств педагогам целесообразнее повышать квалификацию в процессе профессиональной деятельности.

В Региональном (научно-методическом) центре инклюзивного образования была разработана программа стажировки «Методические аспекты проектирования и реализации адаптированной основной образовательной программы начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)», которая осуществляется на базе ресурсных центров инклюзивного образования, государственных общеобразовательных организаций, подведомственных комитету образования, науки и молодежной политики Волгоградской области

Целью программы стажировки является повышение профессиональной компетентности руководителей, организаторов, кураторов инклюзивного образования, педагогов-предметников, классных руководителей в организации специальных условий обучения детей в условиях реализации ФГОС НОО ОВЗ, ФГОС ОУ/О (ИН).

В ходе прохождения программы стажеры изучают нормативно – правовую документацию образовательной организации, выполняют задания, обобщают результаты, проводят стажерские пробы, представляют практический материал с учетом разных форм организации образовательной деятельности.

Педагоги региональных ресурсных центров инклюзивного образования, проводившие открытые занятия в ходе стажировки получают сертификаты о проведении открытых уроков.

В период стажировки деятельность стажирующихся педагогов находит свое продолжение непосредственно в условиях их профессионального труда. Во время стажировки педагоги выполняют реальные профессиональные задачи, пополняют свои знания, навыки, умения, профессионально совершенствуют необходимые качества. Стажировка позволяет определить положительные стороны и недостатки в профессиональной подготовке, глубже осознать сложность и ответственность педагога в организации образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья.

Стажировка по программе «Методические аспекты проектирования и реализации адаптированной основной образовательной программы начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и образования, обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» в соответствии с учебным планом и графиком учебного процесса продолжается в течение 3 дней (24 часов) / 5 дней (36 часов)

Цель реализации программы стажировки – повысить профессиональную компетентность руководителей, организаторов, кураторов инклюзивного образования, педагогов-предметников, классных руководителей в организации специальных условий обучения детей в условиях реализации ФГОС НОО ОВЗ, ФГОС ОУ/О (ИН).

Среди задач стажировки выделяются:

1) изучение образовательного потенциала лиц с ограниченными возможностями здоровья с целью проектирования адаптированных образовательных программ, индивидуальных маршрутов развития ребенка;

2) проектирование и реализация коррекционно-педагогического процесса в образовательной организации с использованием инновационных технологий;

3) проектирование коррекционно-образовательной среды и методического обеспечения;

Основными объектами стажировки слушателей-стажеров являются ресурсные центры инклюзивного образования государственных общеобразовательных организаций, подведомственных комитету образования, науки и молодежной политики Волгоградской области.

Содержание программы разработано с ориентацией на деятельностный подход, что позволит стажирующимся педагогам освоить предложенные способы решения профессиональных задач на материалах объекта стажировки, а также переложить это на решение задачи введения профессиональной деятельности в своей образовательной организации.

Процесс организации стажировки состоит из 3 этапов.

а) Подготовительный этап. Слушатели направляются на места стажировок в соответствии с интересующей их нозологией. Распределение стажеров по местам стажировок возлагается на руководителя по стажировке от Академии.

До начала стажировки стажер должен быть обеспечен: дневником на прохождение стажировки, индивидуальным заданием (при необходимости).

б) Основной этап включает прохождение слушателями стажировки в течение установленного срока – конкретные даты устанавливаются в календарно-тематическом плане прохождения стажировки.

в) Заключительный этап завершает стажировку и проводится в течение 2 дней после официального срока окончания стажировки.

Учебно-методическое руководство стажировкой осуществляет руководитель по стажировке от ресурсного Центра научно-методического сопровождения педагогов. Для руководства стажировкой слушателей назначается руководитель (соруководитель) стажировки и от организации, на базе которой организован региональный ресурсный центр инклюзивного образования.

Содержание программы стажерской практики включает в себя:

– ознакомление с ресурсным центром инклюзивного образования, как базовой образовательной организацией, осуществляющей образование и воспитание обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

– изучение нормативно-правовой базы, включающей в себя нормативные документы в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, регламентирующие организацию обучения детей, санитарно-эпидемиологические требования к условиям обучения и воспитания, определяющие требования к результатам освоения адаптированной основной образовательной программы;

– ознакомление с образовательными программами, специальными условиями обучения, основными методами психологической коррекции нарушений, специальными методами и приемами по формированию социальных и учебных навыков у обучающихся с ОВЗ;

— конкретизацию и локализацию изученного опыта по созданию специальных условий для образования обучающихся с ОВЗ (выбранной нозологии) в рамках начального и основного общего образования на основе инновационных практик индивидуализации образования в конкретном образовательном учреждении;

– организацию рефлексивного анализа;

– проведение стажерских «проб», включающих возможность проверить свои знания по проблеме обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Проведение стажерских «проб» образует практико-ориентированное содержание стажерской практики, которое включает:

1) конструирование «Пакета специальных образовательных условий» обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС основного общего образования;

2) подготовку плана реализации разработанного «Пакета специальных образовательных условий» к реализации ФГОС общего образования в «своем» образовательном учреждении;

3) проведение урока/занятия по профилю преподаваемого предмета

Содержание стажировки может варьироваться, конкретизироваться. Уточненное содержание прописывается в календарно – тематическом плане прохождения стажировки в зависимости от профессиональной потребности (запроса) педагога.

В результате прохождения стажировки по программе «Методические аспекты проектирования и реализации адаптированной основной образовательной программы начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и образования, обучающихся с умствен-

ной отсталостью (интеллектуальными нарушениями» педагог должен приобрести практические навыки, умения и компетенции, необходимые для его профессиональной деятельности: готовностью осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми документами, готовностью к осуществлению психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, социализации и профессионального самоопределения обучающихся, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья, способностью осуществлять образовательно-коррекционный процесс с учетом психофизических, возрастных особенностей и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся, готовностью к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В результате прохождения стажировки слушатели узнают требования к организации коррекционно-образовательного пространства в ОО; требования к методическому обеспечению ОО; содержание коррекционно-образовательной работы в сферах образования, здравоохранения, социальной защиты.

В ходе собственной практической деятельности педагоги овладевают умениями проектировать адаптированные образовательные программы для обучающихся с ОВЗ на основе результатов психолого-педагогического изучения особенностей развития ребенка; составлять психолого-педагогическую характеристику ребенка с ОВЗ с рекомендациями по организации условий и адаптации содержания его образования; осуществлять образовательно-коррекционную работу с использованием различных психолого-педагогических технологий; оказывать консультативную помощь лицам с ОВЗ, их семье, педагогам; взаимодействовать с работниками сферы образования и родителями, воспитывающими детей с ОВЗ при решении актуальных коррекционно-педагогических задач;

В ходе прохождения стажировки слушатели приобретают опыт анализа и оценки коррекционно-образовательной среды и методического обеспечения образовательного процесса; выбора коррекционно-образовательной программы на основе личностно-ориентированного и индивидуального подходов; проектирования и реализации консультативной деятельности для семей лиц с ОВЗ и педагогов ОО; взаимодействия с работниками сферы образования и родителями, воспитывающими детей с ОВЗ при решении актуальных коррекционно-педагогических задач.

Предложенная программа стажировки является, на наш взгляд, перспективной и эффективной формой повышения квалификации педагогов специального и инклюзивного образования.

Список литературы

1. Колтакова Е. В. Проектирование содержания повышения квалификации учителей-логопедов на основе профессиографического подхода : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03/ МГПУ.- Москва, 2009. URL: <https://www.dissercat.com/content/proektirovanie-soderzhaniya-povysheniya-kvalifikatsii-uchitelei-logopedov-na-osnove-professi/read> (дата обращения: 13.09.2019).
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru> (дата обращения: 15.09.2019).
3. Сариева К.Н., Саякова А.М. Развитие профессиональных компетенций педагога-дефектолога, как основа повышения качества специального образования // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XXXII междунар. науч.-практ. конф. № 4 (29). – Новосибирск: СибАК, 2014. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_21497907_91148812.pdf (дата обращения: 13.09.2019).
4. Сухарева Л.М. Стажировка как форма повышения квалификации (на опыте ИСЭРТ РАН) // Вопросы территориального развития. 2016. №1 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stazhirovka-kak-forma-povysheniya-kvalifikatsii-na-opyte-isert-ran> (дата обращения: 09.10.2019).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ УСЛУГА КАК ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Шипилова Инна Алексеевна

*ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград,
inna-ship@mail.ru*

*Научный руководитель: Насонова Людмила Ивановна,
кандидат экономических наук, доцент
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград,
ludnas@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются образовательные услуги высших учебных заведений, дается определение понятия «образовательная услуга», описываются ее характеристики. Важность данной работы связана с возросшей конкуренцией между учреждениями высшего образования за основных потребителей (абитуриентов и слушателей), финансовое обеспечение, профессорско-преподавательский состав.

Ключевые слова: услуга, образовательная услуга, конкурентоспособность, вуз, рынок.

Социально-экономическая ситуация в нашей стране характеризуется изменениям во всех сферах общественной жизни, в том числе в системе образования. Многообразие образовательных потребностей сегодня соответствует многообразию образовательных услуг вузовского и поствузовского образования и многочисленность учебных заведений, формирующих предложение и оказывающих образовательные услуги взрослым. При этом условием конкурентоспособности успешной деятельности высшего учебного заведения является обеспечение высокого уровня качества образовательных услуг.

Характеризуя образовательные услуги в вузе с экономической точки зрения. Конкурентоспособность вуза по Р.А. Фатхутдинову определяется подготовкой специалистов, выдерживающих конкурентную борьбу на рынке труда; разработкой конкурентоспособных новшеств в своей области; проведением эффективной воспроизводственной политикой во всех сферах своей деятельности [8]. Н.И. Пашенко, определяя конкурентоспособность вуза, выделяет «настоящие и потенциальные способности (возможности) по оказанию соответствующего уровня образовательных услуг, удовлетворяющих потребности общества при подготовке высококвалифицированных специалистов, а также потребности по разработке, созданию и реализации научно-методической и научно-технической продукции, как в настоящее время, так и в будущем» [1].

Каждым вузом предоставляется ряд услуг: образовательные услуги, услуги, сопутствующие образованию, исследовательские проекты, организация семинаров, конкурсов, курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации, корпоративного обучения, товары. Эти услуги высшее учебное заведение предлагает как студентам, так и другим группам потребителей: абитуриентам и их родителям, СМИ, предприятиям и компаниям, другим образовательным организациям [7].

Объект исследования: образовательная деятельность в высшем учебном заведении.

Предмет исследования: образовательные услуги по реализации образовательных программ в высшем учебном заведении.

Предметом исследования является комплекс норм российского законодательства, регулирующих получение платных дополнительных образовательных услуг в системе общего образования.

В связи с этим целью исследования является: выявление сущности образовательных услуг как экономической категории в вузе.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

- проанализировать определение образовательных услуг в сфере высшего образования и выявить их специфические черты;
- выявить специфику реализации образовательных услуг в вузе.

Понятие образовательной услуги раскрывается в работах С. А. Белякова, В. Н. Васильева, А. Б. Вифлеемского, В. И. Добренькова, С. Д. Еникеевой, Л. С. Гребнева, Е. В. Жильцова, В. И. Ерошина, В. М. Зуева, В. Н. Черковца, В.П. Щетинина и др. Обратимся к анализу термина «услуга».

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова [5] услуга определяется как «действие, приносящее помощь, пользу другому». В экономической энциклопедии услуга трактуется как «трудовая целесообразная деятельность, результаты которой выражаются в полезном эффекте, удовлетворяющем какие-либо потребности людей». В широком смысле услуга представляет собой полезное действие той или иной потребительной стоимости. В Оксфордском словаре услуга трактуется как «экономическое благо, выступающее в форме труда, консультации, искусства управления» [2].

В.В. Чекмарев определяет образовательную услугу как продукт образовательного производства и как процесс, в котором создается человеческий капитал через индивидуальное потребление трудового потенциала производителя и индивидуальное производство трудового потенциала потребителя.

В.П. Щетинин понимает под образовательными услугами систему знаний, информации, умений и навыков, которые используются в целях удовлетворения разнообразных образовательных потребностей личности, общества, государства.

При выявлении специфических свойств образовательных услуг среди экономистов выделяются различные точки зрения: образовательные услуги имеют высокую стоимость; для образовательных услуг характерно длительность их оказания, отсроченность выявления результативности и зависимость результатов от усилий будущей работы и жизни выпускника и пр.; образовательные услуги могут оказываться в любое время, в любых местах [6].

Рассматривая образовательную услугу как экономическую категорию, можно выделить следующие разнообразные характеристики: неосвязаемость, неотделимость от источника, непостоянство (гетерогенность) качества услуг, недолговечность и отсутствие собственности. Образовательная услуга неосвязаема и нематериальна, так как не является товаром, ее невозможно продемонстрировать до покупки (до оказания), к тому же образовательные услуги являются действиями.

Поскольку образовательные услуги имеют цену (так как являются предметом хозяйственных операций), то цена на образовательные услуги складывается под воздействием множества факторов объективного и субъективного характера и зависит от полезности, предложения и спроса [6].

На рынке образовательных услуг сигналом качества предоставляемых услуг являются ФГОСы, учебные планы, учебные программы дисциплин. Рейтин-

ги вузов также свидетельствуют о качестве предоставляемых услуг. Кроме того, рекламная продукция, информация website университета (<http://vspu.ru>), образовательная платформа (<http://edu.vspu.ru>), платформа онлайн обучения «Мирознай» (<http://www.dist.miroznai.ru>) способствуют получению информации о вузе, его программах и преподавателях до момента приобретения услуги.

Производство и потребление образовательной услуги совпадает в пространстве и времени, и поэтому образовательную услугу нельзя накапливать.

Однако современные информационные и коммуникационные технологии позволяют осуществлять взаимодействие между преподавателем и студентом в различных режимах. Примером может служить дистанционное обучение, которое получает все большее распространение (в том числе и в ВГСПУ).

В определенной степени образовательные услуги сохраняемы и транспортируемы, так в ВГСПУ разработаны учебные комплексы дисциплин, включающие в себя конспекты лекций, методические указания, материалы для промежуточного и итогового контроля знаний, практикумы и пособия, подготовленные преподавателями. Все учебно-методические комплексы разработаны в электронном виде и представлены на сайте вуза, в разделе (<http://docs.vspu.ru/edu-programs>), и, таким образом, данными материалами могут воспользоваться не только студенты и слушатели. Но и потенциальные потребители услуг.

Непостоянство образовательной услуги по качеству напрямую связано с неотделимостью от субъекта, так как качество учебного процесса связано как с личностью преподавателя, так и с личностью обучающегося, его способностью усваивать полученный материал. Активная роль потребителя услуги в процессе производства требует, в свою очередь, индивидуализации учебного процесса.

Хмель О.А. выделяет следующие свойства образовательных услуг вуза [9]:

- необходимость прохождения конкурсного отбора для получения образовательной услуги, в особенности на бюджетные места в вузы;
- принятие решений о покупке образовательной услуги может осуществляться не только потенциальным потребителем, а его родителями;
- сезонность предложения образовательной услуги (время проведения приемной кампании);
- относительная длительность оказания услуги и, как следствие, отсроченность результатов обучения;

- сложность прогнозирования трудоустройства и отдачи на образование;
- востребованность образовательной услуги может также зависеть от расположения вуза, востребованности данного рода образовательных услуг на региональном рынке труда;
- определенная степень риска потребителя при приобретении образовательных услуг (но для выпускников педагогических специальностей трудоустройство как правило не является проблемой);
- необходимость лицензирования образовательных услуг;
- необходимость государственного регулирования предоставления образовательных услуг в силу их социальной значимости (распределение контрольных цифр приема по вузам и внутри вуза).

В пользу отнесения образовательной услуги к экономическим категориям говорят следующие характеристики: финансирование системы высшего образования, привлечение частных фондов путем взимания платы за обучение и осуществления предпринимательской деятельности вузами, получение кредитов на обучение, как в государственных, так и частных вузах, предоставление грантов на обучение, привлечение бизнеса к финансированию образовательных услуг, использование схемы многоканального финансирования.

Образовательная услуга как экономическая категория выражает отношения, которые складываются между ее субъектами – студентом, вузом, государством и работодателем – по поводу воспроизводства системы знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для нормального функционирования рабочей силы.

Ответственность за предложение образовательной услуги как социально значимого или общественного блага берет на себя государство: вуз готовит специалистов на бюджетной или внебюджетной основе. В свою очередь, для государства выгодно распределение и сбалансированность рабочей силы по тем профессионально-квалификационным группам, которые требуют вузовской подготовки.

Для студента эффект образовательной услуги связан с его занятостью на рынке труда и возможностями карьерного роста. В высших учебных заведениях эффект от образовательных услуг связан с формированием, развитием и корректировкой конкурентных преимуществ, с поддержанием положительного имиджа и высокого общественного статуса учреждения образования. В настоящее время обеспечение учебной нагрузкой профессорско-преподавательский состав, расширение источников финансирования зависит от спроса на образовательные услуги конкретного вуза [3].

Экономические отношения в сфере образования выражают деятельность людей при предоставлении образовательных услуг в условиях использования ограниченных ресурсов и соизмерении производимых затрат с достигаемым результатом.

Список литературы

1. Баталова О. С. Конкурентоспособность вуза на рынке образовательных услуг // Молодой ученый. – 2010. – № 10. – С. 53–58. – URL: <https://moluch.ru/archive/21/2111/> (дата обращения: 16.09.2019).

2. Бизнес. Оксфордский словарь / ред. Осадчая И.М. – М.: ДиректМедиа Пабблишинг, Весь Мир, 2005. – 7550 стр. [Электронная версия] URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=dict&termin=48414> (дата обращения: 16.09.2019).

3. Величкович К. В. Экономическое содержание образовательной услуги сравнительный анализ концептуальных подходов // Вестник БДУ. Сер.3. – 2007. – № 3. – С. 79-84.

4. Нестеров Г.Г. Экономическая сущность образовательной услуги в системе рыночных отношений // Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики». <http://www.vipstd.ru/nauteh/index.php/-ep12-08/606> (дата обращения: 16.09.2019).

5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова ; Российская акад. наук, Ин-т русского яз. им. В. В. Виноградова РАН. – 4-е изд., доп. – Москва : Технологии, 2007.

6. Рацлаф А. А., Седова А. В. Образовательная услуга: определение и свойства // Молодой ученый. – 2014. – № 13. – С. 162-164. – URL: <https://moluch.ru/archive/72/12365/> (дата обращения: 16.09.2019).

7. Сухенко Н.В. Образовательные услуги вузов // СИСП. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-uslugi-vuzov> (дата обращения: 16.09.2019).

8. Фатхутдинов Р. Управление конкурентоспособностью вуза. // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 37–38.

9. Хмель О.А. Образовательная услуга как объект государственного регулирования // КЭ. – 2015. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnaia-usluga-kak-obekt-gosudarstvennogo-egulirovaniya> (дата обращения: 13.10.2019).

БЛОКИ ДЬЕНЕША КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОНР

Якушева Анна Ивановна

воспитатель,

МОУ «Детский сад № 123 Дзержинского района Волгограда»,

dou123@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме организации игры с блоками Дьенеша. Блоки Дьенеша – это сказки, приключения, корректирующие и развивающие речь, мышление и творчество. В ней раскрываются вопросы требований, предъявляемые по ее организации в логопедической группе. В данной статье приводятся примеры авторских дидактических игр. Статья будет полезна воспитателям логопедических и общеобразовательных групп, а также родителям.

Ключевые слова: блоки Дьенеша, занимательный материал, раскодирование, речь, моторика пальцев рук.

Современный ребенок – это житель 21 века, на него оказывают влияние все признаки настоящего времени. Он многим интересуется, рассуждает, осваивает мобильный телефон и компьютер, телевизор и магнитофон. В то же время ребенок по-прежнему сориентирован на самоценные, детские виды деятельности. Он любит играть, сочинять, фантазировать, радоваться и рассуждать.

Во многих детских садах в группах есть развивающая игра «Блоки Дьенеша», это очень увлекательный и занимательный материал. Игры с блоками Дьенеша – это сказки, приключения, корректирующие и развивающие речь, мышление и творчество. Логические блоки придумал венгерский математик и психолог Золтан Дьенеш. Он создал уникальное пособие для развития логического мышления детей. В его составе 48 объемных геометрических фигур. По задумке создателя блоков – ни одна из них не повторяется! Блоки отличаются между собой по четырем свойствам: форма, цвет, размер, толщина. Отметим, что логические блоки Дьенеша – это не обычный набор геометрических фигур; это больше, чем строительный материал: это уникальное пособие для развития логического мышления детей.

Игры с блоками Дьенеша развивают и мелкую моторику, а значит- речь ребенка: хорошая речь – важнейшее условие для всестороннего развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли. В дошкольном возрасте большое внимание надо уделять развитию мелкой моторики рук, затем появляется артикуляция слогов. Развитие, коррекция и улучшение речи состоит в прямой зависимости от степени сформированности мелкой моторики. На основе обследования детей была выявлена следующая закономерность: если развитие движений пальцев соответствует возрасту,

то речевое развитие находится в пределах нормы. Если же развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие. Сначала развиваются движения пальцев рук, когда они достигают достаточной точности, начинается развитие речи. Развитие движений пальцев рук подготавливает почву для формирования речи. Соответственно с развитием речи и логики развивается и мелкая моторика.

Работа с блоками начинается с самого простого: дать детям рассмотреть блоки, потрогать, погладить, понюхать, попробовать даже на зуб... понастроить из них великое множество построек по заданию и без заданий и ответить: «Что ты построил?». Можно предложить собрать картинки по схеме методом наложения, построить фигурки рядом с образцом. И опять озвучить результат своей работы. При этом развиваются психические процессы: внимание, воображение, память, мышление, логика, мелкая моторика, обучение счету и, конечно же, развивается и корректируется речь!

Игры с блоками Дьенеша необходимо преподносить детям по возрастающей трудности, усложнять задачи. Необходимо отметить, что эта игра – игра с логическими блоками Дьенеша – серьезный инструмент развития при совместных занятиях ребенка все таки со взрослым. Самостоятельные игры детей с блоками не позволяют так эффективно использовать их развивающий потенциал.

В каком возрасте лучше приобретать набор блоков?

Уже в полтора года их можно использовать для изучения цветов, а в конце второго года для изучения форм. Особо спешить не стоит. Оптимальный возраст знакомства с блоками будет зависеть от усидчивости и темперамента малыша.

Как любое обучение, и работа с блоками требует времени, поддержки и сопровождения со стороны взрослого. Работа может вестись как индивидуально, так и в группе. Это зависит от целевых установок педагога, особенностей детей, продолжительности времени для работы.

Как начинать работать?

С самого начала следует ознакомить детей с плоскостными геометрическими фигурами, а затем уже с объемными – блоками Дьенеша. Работу с детьми нужно начинать, выделяя сначала одно свойство: форма. Потом начинать знакомить с цветом, размером, толщиной. Понятие «толщина», для ребенка самое сложное, поэтому изучать толщину нужно после усвоения детьми всех остальных признаков. Кроме того в работе с блоками широко используется принцип кодирования и декодирования определенных признаков блока; принцип отрицания. Внешне он перечеркивает определение признака и уже словами определяется с приставкой НЕ. «Не красный, не квадратный, не тонкий, не ма-

ленький» В младшем возрасте дети знакомятся с обозначением внешнего вида блока: цвет, форма и величина. Начиная со среднего возраста задания усложняются: блоки кодируются, обозначаются условными обозначениями: цвет – пятно, толщина – толстый или тонкий человечек, величина – большой или маленький домик, форма – обозначение геометрической формы; декодируются с использованием принципа отрицания любого свойства. Когда дети усваивают все признаки блоков, начинаем знакомство с обозначением блоков – символами. Знаки – символы помогают правильно высказываться, кодировать и декодировать информацию о свойствах предметов. Ребенок увлекается любой задачей, если решить ее ему по силам. Называя символы- у малыша как и при всей работе с блоками развивается и корректируется речь.

Игр с логическими блоками Дьенеша – великое множество. При этом многие педагоги разрабатывают свои авторские игры. Автор статьи также является автором серии игр, которые были спроектированы с учетом принципа усложнения. К каждой картинке была придумана маленькая сказка, в соответствии с которой дается задание детям для выполнения.

Совсем недавно нами предпринята попытка при помощи блоков Дьенеша начать проводить работу еще и по речевому развитию.

Все мы знаем, что речь – великий дар природы. На развитие и выработку правильности речи природа отводит человеку только ранний и дошкольный возраст. Вот это время нам и нужно использовать для полноценного развития детской речи, используя все способы и методы. Наша работа в группе детей с ОНР связана с требованием по повторению звуков, слогов, слов, словосочетаний, построению предложений, составлению и произношению полных ответов и придумыванию небольших сюжетов рассказов и сказок в большой степени выполняет работу по коррекции речевого развития: развивает память, мышление, внимание, речь, дает возможность произносить слова и звуки правильно, запоминая их даже не памятью, а подсознанием, различая на слух. И в этом нам помогают логические блоки Дьенеша. Игра с блоками исправляет и развивает речь детей. Каждый воспитатель добивается сопровождения работы по развитию логики речью: повторения и разработки правильного полного предложения в рассказе о своей выполненной работе. Инструкции к играм – сказки, разработанные автором блоков, а впоследствии – придуманные нами. Они имеют каждая своего героя и предлагаются детям от простой к более сложной. Самый главный герой – сам ребенок. Он понимает короткий сюжет сказки и считает, что он всемогущ своим понятием этой сказки, по сюжету умеет и желает помочь более слабым героям. Игры с самодельными сказками дают детям большие возможности для коррекции речевого, эстетического и социального развития. Для еще большей заинтересованности детей в своей работе в конце

игры применяются поощрения: наклейки, картинки, портреты героев придуманных сказок.

В работе с блоками воспитатель использует все те же авторские сказки, придуманные самостоятельно. Перед каждым занятием со сказочной картинкой педагог знакомит детей со сказкой, предлагает ответить на вопросы по сюжету полными ответами, правильно выстраивая предложение. И, только после ответов детей на вопросы, когда они рассмотрели картинку, повторили сюжет сказки, ответили, какими блоками будут работать, описали их по предложенным на картинке символам, дети начинают уже работу непосредственно с блоками.

Приведем пример авторской сказки и работы с ней.

Педагог говорит детям, что у него есть картинка с изображением речки, мамы-утки, утенка и с изображением геометрических фигур. Сначала дети рассматривают и рассказывают, что нарисовано на картинке: речка, природа вокруг, песок, мама-утка, утенок, геометрические фигуры. Рассматривают изображения геометрических фигур, обозначения-символы рядом, определяют, какое изображение что обозначает: 2 круга – толстый блок, овал – тонкий, маленький домик – маленькая геометрическая фигура, большой домик – большая фигура, геометрическая фигура обозначена геометрической фигурой, и цвет обозначен цветным пятном; перечеркнутая крестиком фигура – символ отрицания: блок другого цвета формы, толщины и размера. Я рассказываю сказку, мы с детьми закрепляем ее по вопросам полными ответами, как мама утка звала своих утят; закрепляем; какие блоки – утят мы будем выбирать; что обозначают символы рядом с картинками и начинаем выполнять задание. С самого начала воспитатель знакомит детей с картинкой – восклицательным знаком. Он обозначает, что в ходе всего занятия больше не повторяет: «Говорите полным ответом, ребята!», а просто показывает эту картинку и дети вспоминают о полном ответе. В награду за правильно выполненное задание утята дарят детям картинку-подарок.

В конце работы педагог показывает детям мнемотаблицу. Дети рассматривают, вспоминают всю сказку с самого начала и пересказывают ее при помощи мнемотаблицы. «Пришла мама – утка со своими утятами на речку. А утята маленькие, плавать не умеют. Вот мама стала их учить: переплыла речку, забралась на песочек посреди речки и зовет своих деток: «Кря! Мои детки! За мной, мои утятки! Гребите лапками. Будем плавать и нырять, червячков доставать!»

Воспитатель: Как мама-утка звала своих деток?

Дети: Кря! Мои детки!

Воспитатель: А теперь скажите полный ответ.

Дети: Мама-утка звала своих деток: «За мной мои утятки!». Мама-утка звала своих деток: «Гребите лапками». Мама-утка звала своих деток: «Будем плавать и нырять, червячков доставать!»

Воспитатель: Молодцы. Утята были хоть и маленькие, но храбрые. Не побоялись прохладной воды и все дружно поплыли к маме. Мама утка научила своих деток нырять и доставать со дна реки червячков. А утята, ребята, были маленькие и большие, толстые, тонкие, синие разной формы»

Вот именно такие блоки по поставленному условию сказки дети и должны выложить на картинку.

Надо сказать, что работа с красочными сказочными картинками увлекает детей, они включаются в работу с увлечением и удовольствием. Повторяют слова мамы-утки с полной серьезностью и «помогают» маленьким слабым утятам от всей души.

Хочется отметить, что навыки и умения, приобретенные в дошкольный период, будут служить фундаментом для получения знаний и развития способностей в школе. И важнейшим среди этих навыков является навык логического мышления, способность» действовать в уме». Ребенку, не овладевшему приемами логического мышления, труднее будет даваться учеба: решение задач, выполнение упражнений потребуют больших затрат времени и сил. В результате может пострадать здоровье ребенка; ослабнет, а то и вовсе угаснет интерес к учению. Игры с логическими блоками Дьенеша учат малыша не только думать, следить за координацией движений, но и говорить, способствуют развитию и коррекции речи. Дети начинают использовать более сложные грамматические структуры предложений в речи на основе сравнения, отрицания. С Блоками Дьенеша могут играть дети разного возраста: от самых маленьких (с двух лет) до начальной школы. Блоки Дьенеша – незаменимый дидактический материал для коррекции логического и речевого развития ребенка в настоящем и недалеком будущем. Логико-математические игры способствуют развитию умственных операций.

Список литературы

1. Венгер Л.А, Мухина В.С. Развитие мышления дошкольника // Дошкольное воспитание, 2002. – № 7.
2. Захарова Н.И. «Играем с логическими блоками Дьенеша» Детство-Пресс Санкт – Петербург, 2016.
3. Ильясова К.К. Использование логических блоков Дьенеша в интеллектуальном развитии детей дошкольного возраста // Молодой ученый, 2015. № 22. – С. 35–40.
4. Шушлякова К.Н. Использование блоков Дьенеша для развития логического мышления детей дошкольного возраста // Научный журнал, 2018. – № 1 (24). – С. 58–60.

СКАЗКИ Н.А. РЫЖОВОЙ В ПОЗНАНИИ ПРИРОДЫ И РАЗВИТИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Якушева Диана Сергеевна

воспитатель,

МОУ «Детский сад № 348 Советского района Волгограда»,

yakusheva.dianochka@mail.ru

Аннотация. Данная статья раскрывает понятия об экологических сказках. Благодаря экологическим сказкам Н. А. Рыжовой у дошкольников формируются представления о науке экологии: живых существах, связанных с окружающей природой невидимыми ниточками.

Ключевые слова: экологические сказки, сказочные образы, словотворчество, фантазия, рассказывание.

В современном мире особенно важен вопрос развития и коррекции связной речи дошкольника: книгу ребенку заменяют компьютер, интернет и другие средства технического прогресса. Слушая взрослых, просматривая телепередачи, дети знакомятся с новыми словами, выражениями: обогащают свой язык. Чтение же и рассказывание – одна из главных задач обогащения словаря ребенка.

Дошкольный возраст – это активный период развития ребенка. Подрастающему дошкольнику, вместе с лаской, заботой и любовью, еще необходимы знания и об окружающем мире. Получение этих знаний способствует обогащению словарного запаса ребенка, развитию и коррекции речи, расширению познавательного кругозора дошкольника. Такие знания ребенку дают русские народные сказки. Я же хочу рассмотреть влияние на речь и коррекцию речи ребенка экологических сказок.

Экологическая сказка интересна, любима детьми. Она способствует умственному и речевому развитию детей дошкольного возраста. Посредством знакомства с экологическими героями у ребенка решаются многие интеллектуальные задачи: умение рассуждать, умение логически мыслить и объяснять свои действия, одновременно развивая связную речь. Экологическая сказка позволяет ребенку более глубоко пережить те, или иные, явления в природе; учит детей правильному видению природы. Дети любят сказки, они с удовольствием слушают их, беседуют по сказкам и могут инсценировать некоторые из них. Сказочные образы долго живут в сознании детей. Дошкольный возраст – возраст сказок. Это наиболее любимый детьми литературный жанр. Поэтому сказки можно и должно использовать с большой долей их полезности в экологическом воспитании и коррекции речи. Об этом нам говорят исследования Н.А. Рыжовой, Н.Ф. Виноградовой, Т.А. Куликовой, Б. Бегак, Н. Токмаковой. Экологические сказки об окружающем мире природе интересны дошкольни-

кам. Они дают детям знания об окружающем мире; воспитывают чувство причастности к благополучию в природе; дети начинают думать о своих поступках по отношению к окружающему миру, об ответственности за сохранение ее богатства и красоты и, конечно, благодаря этим факторам, у детей развивается и корректируется речь.

Экологическая сказка – это возможность детям с хорошо развитым воображением понаблюдать за жизнью диких животных или отправиться в сказочное путешествие, увидеть своими глазами рассвет или подводное царство... И все это тоже способствует коррекции и развитию речи, обогащению словарного запаса.

Проведение занятий с использованием экологических сказок, оказывает положительное влияние на знания и представления детей об окружающем мире, способствует развитию и коррекции их связной речи.

Данные сказки раскрывают главные понятия и законы экологии. Благодаря экологическим сказкам Н. А. Рыжовой у дошкольников формируются представления о науке экологии: живых существах, связанных с окружающей природой невидимыми ниточками. Читая такие экологические сказки, как: «Жила-была река», «Как Медведь пень потерял», «Чей дом лучше?», «Сказка о Человеке и Золотой Рыбке» – попадаешь в интересные путешествия, новые открытия и приключения с героями сказок. Все хорошо знают сказку «Красная шапочка и Серый волк». А героями новой экологической сказки «Серая Шапочка и Красный Волк» Н. А. Рыжовой стали Серая Шапочка (внучка той самой Красной шапочки) и Красный Волк из Красной книги, которого все должны охранять. Они тоже живут в лесу. Главная героиня все также приносит своей бабушке пирожки и горшочек с маслицем. Но в этой сказке Серая Шапочка засоряет лес фантиками, пластиковыми бутылками, а бабушка собирает у своего домика огромные горы бытового мусора... Ну а Красный Волк следит за чистотой в лесу: с грустью собирает тот самый мусор. В общем, в лесу теперь многое изменилось, ведь прошло столько времени с тех пор, как Красная Шапочка была маленькой девочкой! Но, все – таки Красный Волк добился, чтобы все в лесу убирали мусор после себя.

Применение этих сказок положительно влияет на более быстрое и прочное усвоение знаний. У детей повышается познавательная активность, интерес к обучению, рассказыванию, общению.

Благодаря сказкам ребенок познает окружающий мир не только умом, но и сердцем, и не только познает, но и выражает свои мысли по отношению к добру или злу, тем самым развивая речь. Знакомство с необыкновенными героями помогают детям погрузиться в смысловую суть сказки. Ребенок, попадая в таин-

ственный мир сказки, узнает тайны, чудеса, таинственные превращения, познает все тайны окружающего мира.

В своей работе я стараюсь регулярно использовать и изучать экологические сказки с дошкольниками. Они способствуют коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста; экологическому воспитанию и образованию; воспитанию бережного отношения к природе родного края. Систематическое привлечение экологической сказки в образовательный процесс – важнейший источник и резерв успешного речевого и эмоционального развития старшего дошкольника.

«Сказки нужны детям как воздух, потому что через сказки – умные, мудрые с невероятными и обычными событиями фантастическими и обычными героями,- они постигают правду жизни. Сказки кристаллизуют душу ребенка и очищают душу взрослого» (Шалва Амонашвили).

Список литературы

1. Гербова В.В. «Развитие речи в разновозрастной группе детского сада» / В.В. Гербова. – М.: «Мозаика – Синтез». – 2009.
2. Рыжова Н.А., Рыжов И.Н. Сборник экологических сказок и рассказов для детей дошкольного и младшего возраста. Москва. – 2017.
3. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошкольного возраста / Л.Б. Фесюкова. – М.: АСТ, – 2000.
4. Интернет ресурсы.

СУЩНОСТЬ СОЦИАЛИЗИРОВАННОСТИ КАК ЖИЗНЕННО ВАЖНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ЕЕ ОСОБЕННОСТИ У ЛИЦ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Ярикова Светлана Георгиевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград*

Сергеева Оксана Станиславовна

*магистр специального дефектологического образования,
ГБ ССУ «Волжский психоневрологический интернат»*

Аннотация. Статья является результатом теоретического и практического изучения сущности социализированности, ее компонентов и особенностей ее проявления у лиц с ментальной недостаточностью. Выявлены особенности социализации лиц с ментальной недостаточностью и сущность социализированности как жизненно важной компетенции, которая

является результатом реабилитации и целенаправленного психолого-педагогического сопровождения лиц с ментальными нарушениями.

Ключевые слова: социализированность, ментальная недостаточность, реабилитационный потенциал, социальный интеллект, социально-бытовой компонент.

Рост исследовательского интереса к проблеме социализации лиц с инвалидностью и, в частности, к социализации лиц с ментальной недостаточностью обусловлен влиянием целого ряда факторов: необходимостью разработки эффективных проектов и механизмов социокультурной интеграции в современный социум людей с ОВЗ, проблемой создания так называемой «доступной среды» и разработки новых форм самостоятельного проживания лиц с ментальной недостаточностью и психическими нарушениями вместо институциональных. (Н.Н. Малофеев, А.В. Мудрик, А.С. Волович, А.И. Шевченко, З. Данута и др.)

По данным исследований А.С. Волович, Л.М. Шипициной и др., социализация молодых лиц с умственной отсталостью чрезвычайно затруднена в связи с отсутствием у них навыков межличностного общения в среде нормальных людей, несформированностью потребности в таком общении, неадекватной самооценкой, негативным восприятием других людей, чрезмерным эгоцентризмом, склонностью к социальному иждивенчеству... В жизни эти молодые люди не имеют широких контактов со сверстниками. Если они содержатся в интернатных учреждениях, то окружены людьми со сходными социальными и коммуникативными проблемами.

Исследователи подчеркивают, что особенности социализации проявляются у лиц с ограниченными возможностями здоровья на физиологическом, психологическом, социально-психологическом, социальном уровнях. При этом нарушение на физиологическом уровне является, как правило, первичным, а нарушения на психологическом, социально-психологическом и социальном уровнях имеют вторичный характер и при определенных условиях являются обратимыми. Граждане с ментальными нарушениями составляют группу лиц, которые социализируются с большими трудностями из-за наличия психологических, педагогических и коммуникативных проблем, имеющих у них изначально. Эти проблемы проявляются в процессе адаптации к жизнедеятельности в обществе из-за стигматизации и неадекватного принятия их здоровыми членами общества. Кроме того, как отмечает Л.М. Шипицына, трудности в социализации лиц с ментальными нарушениями имеются в силу особенностей интеллектуального, сенсорного, двигательного развития и соматического состояния. Они не в состоянии самостоятельно выделить, осознать и усвоить те звенья социальных структур, которые позволяют личности комфортно поддерживать существование в социальной среде и успешно реализовывать в ней свои потребности и цели [7].

Задачей нашего исследования является уточнение научных представлений о социализированности лиц с ментальными нарушениями и теоретическое обоснование структуры социализированности как жизненно важной компетенции.

Единой точки зрения исследователей на понятие «социализированность» не существует. Трактовки понятия «социализированности» весьма многообразны. В социальной педагогике социализированность трактуется как процесс и результат социализации, когда человек овладевает совокупностью ролевых ожиданий и предписаний в различных сферах жизнедеятельности (семейной, профессиональной, социальной и др.), и развивается как полноценная личность, отвечающая за свои поступки, приобретая и вырабатывая ряд социальных установок и ценностных ориентаций, удовлетворяя и развивая свои потребности и интересы. А. В. Мудрик полагал, что социализированность личности рассматривает как сформированность черт, задаваемых статусом личности и требуемых в данном обществе.

Согласно мнению известных исследователей (Л.И. Божович, А.А. Реан, К.Г. Юнг) степень социализированности личности прямо пропорциональна уровню сформированности личности. На этом основании критерии сформированной личности рассматриваются как критерии социализированности. К.Г. Юнг связывал формирование зрелой личности с готовностью человека принимать ответственность за свои поступки, осознавать возможные последствия своих действий путем их проецирования и последующей оценки. Схожее мнение высказывал К. Роджерс. С его точки зрения ответственность личности находится в тесной взаимосвязи не только с осознанностью, но и свободой быть самим собой, управлять собственной жизнью, самостоятельно делать выбор и т. п.

Л.С. Выготский, Л. И. Божович, рассматривая процесс социализации, были уверены, что человек может считаться личностью лишь в том случае, если его волевых усилий достаточно, чтобы преодолевать одни побуждения, отдавая предпочтение другим. Такой человек способен сознательно контролировать собственное поведение, управлять им. Необходимо учитывать, что при опосредованном поведении мотивы, с помощью которых отдается предпочтение некоторым стремлениям, должны быть социально значимы и обоснованы, само происхождение этих мотивов должно иметь социальную обусловленность, они воспитаны в человеке обществом.

Г. Олпорт считает, что признаками сформированной личности (т.е. ее социализированности, как мы понимаем) выступают ее психическое здоровье, разумность и зрелость. Сформировавшаяся личность находится в гармонии со своим внутренним миром, у нее присутствует представление о своей жизненной цели.

А. С. Волович [1] отмечала, что социализированностей, как результатов процесса социализации может быть множество. Мы соглашаемся с ней, так как считаем, что уровень сформированности социализированности напрямую зависит от возраста и социальной группы людей с тем же дефектом. В этой связи субъектом социальных требований могут выступать социальные группы и институты. А.С. Волович уделяет внимание позиции ученых, согласно которой определение «социализированность» должно быть применимо к условиям, в которых непосредственно развивается индивид.

В рамках концепции социализации А.В. Мудрика, социализированность – это приобретение человеком определенной гармонии между принятием целей, правил и норм жизнедеятельности, необходимых для выполнения определенных социальных ролей, и возможности следовать собственным ценностным ориентирам в соответствии с собственной индивидуальностью. О степени этой гармонизации личности, в том числе и с ОВЗ, с обществом свидетельствуют следующие признаки [3]:

1) выполнение социальных ролей и предписаний, свидетельствующее о стойкой адаптации к общественным требованиям в различных сферах жизнедеятельности (семейной, профессиональной, социальной, досуговой и др.), а также знаниям, умениям и установкам, необходимым для их реализации;

2) наличие собственных жизненных целей и представлений о социально-приемлемых путях и способах их достижения;

3) наличие уровня образования, необходимого на данном возрастном этапе;

4) наличие и характер Я-концепции, уровня самоуважения и самопринятия, чувство собственного достоинства;

5) реализация избирательности в эмоциональных привязанностях, их сбережение и сменяемость;

6) мера готовности и способности самостоятельно решать собственные проблемы, противостоять тем жизненным ситуациям, которые мешают самоизменению, самоопределению, самореализации.

В контексте нашего исследования под результатом социализации лиц с ментальными нарушениями мы понимаем их социализированность – степень сформированности личности, позволяющая демонстрировать в данной группе лиц определенные образцы поведения, социальные нормы общения и усвоение культурных ценностей, способствующих вхождению человека в социальную жизнь и успешному функционированию в конкретной социальной группе.

Процесс социализации граждан с ментальными нарушениями зависит от:

1) индивидуальных особенностей (реабилитационного потенциала) лица с ментальными нарушениями;

- 2) социально-педагогической среды, в которой живет и развивается лицо с ментальными нарушениями;
- 3) самовоспитания и саморазвития личности с ментальными нарушениями;
- 4) педагогического сопровождения лиц с ментальными нарушениями в специализированных учреждениях, реабилитационных центрах и т. д.

В исследовании социализированность рассматривается как сложное личностное образование, интегральная компетентность, которая является результатом реабилитации и психолого-педагогического сопровождения лиц с ментальными нарушениями, выраженного в сформированности следующих компонентов: реабилитационном, социально-правовом, социально-бытовом и компоненте социального интеллекта, что отражено на рисунке 1.

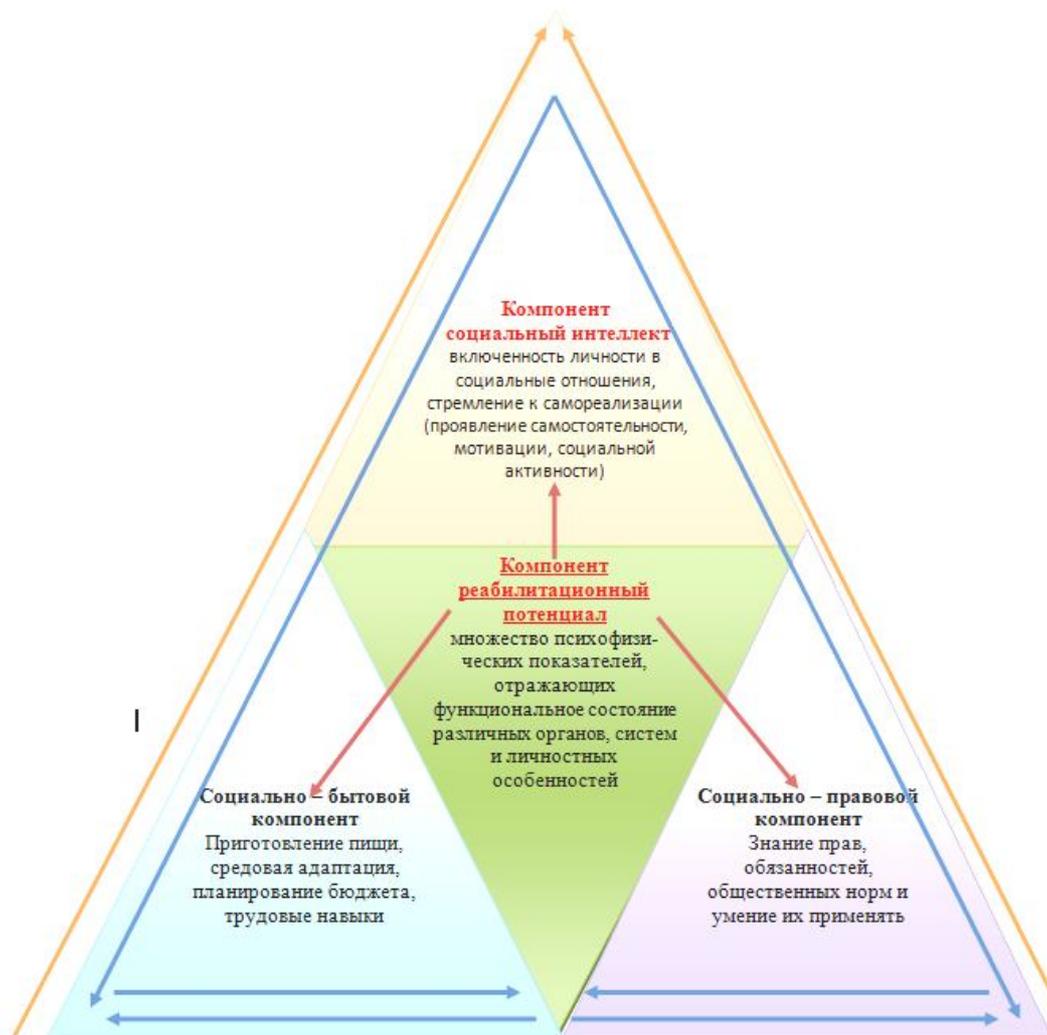


Рис. 1. Структура социализированности лиц с ментальными нарушениями

От того, как происходит взаимодействие в стихийной, относительно направленной и относительно социально контролируемой социализации во многом зависит само изменение лица с ментальными нарушениями на протяжении его жизни, и в целом – его социализированность. Степень (уровни) проявления

социализированности зависят от взаимовлияния и взаимозависимости представленных компонентов.

Компонент реабилитационного потенциала – это система свойств, биологических и социально-психологических, личности с ментальными нарушениями, которые при соответствующих условиях среды и психолого-педагогическом сопровождении реабилитационных служб и общества позволяют обеспечить восстановление нарушенного здоровья, трудоспособности, личностного статуса и положения в обществе [4]. Это понятие включает в себя множество психофизических показателей, отражающих функциональное состояние различных органов, систем и личностные особенности инвалида, позволяющих в той или иной степени реализовать его потенциальные способности.

Граждане, проживающие в стационарных учреждениях, имеют различный уровень реабилитационного потенциала, от которого зависит формирование и наполняемость содержанием других компонентов социализированности. При низком уровне реабилитационного потенциала инвалид в первую очередь нуждается в качественном предоставлении ему медицинских и бытовых социальных услуг. При среднем уровне реабилитационного потенциала вопросы социальной реабилитации получателей социальных услуг не уступают по своей значимости вопросам медицинского и бытового обслуживания. У инвалидов с высоким уровнем реабилитационного потенциала на первый план выступают проблемы интеграции в трудовую деятельность и общение в среде нормальных людей.

Компонент социально-бытовой адаптации напрямую зависит от умения ориентироваться в нормах и правилах различных сфер жизнедеятельности.

Гребенникова В. М., Никитина Н.И. Агронина Н.И., Андросова Г.Л. изучали одну из самых актуальных проблем, возникающих у выпускников психоневрологических интернатов – проявление ими самостоятельности в сфере самообслуживания и успешной адаптации. Авторы выделили группу требований, которые предъявляются к выпускникам интернатных учреждений для их успешной социально – бытовой адаптации в социуме:

– группа требований социально-бытового характера, которые необходимы для осуществления самообслуживания в различных областях бытовой жизнедеятельности (например: самостоятельное ведение домашнего хозяйства, создание и поддержание санитарно-гигиенических условий и др.);

– группа требований социального характера (то есть молодому инвалиду с легкой степенью ментальных нарушений необходимо иметь элементарно-базовые представления об общественных взаимоотношениях, например в системах «покупатель – продавец», «врач – пациент», «гражданин – представитель

власти (например, полицейский)», «наемный работник – работодатель», «житель конкретной квартиры – соседи» и др.

В эту группу требований входят и требования к сформированности умений более или менее правильно (адекватно) оценивать ситуацию, участником которой является молодой инвалид, вести себя сообразно требованиям ситуации и др.

Владение знаниями и умениями социально-бытового компонента оказывают важное влияние на уровень социализированности лиц с ментальной недостаточностью и дают им представление о смысле жизни, помогают адаптироваться к условиям самостоятельного проживания.

Социально-правовой компонент социализированности формирует индивидуальное правосознание, ценностные ориентации, позволяющие личности действовать в правовом поле.

Проблема формирования социально-правовых знаний, умений и навыков рассматривается нами как часть единого процесса включения личности с ментальными нарушениями в общественные отношения данного конкретного общества, что отражается в усвоении правовой культуры данного общества, правовых знаний и умений поведения в поэтапном формировании правового сознания индивида.

Развитие перечисленных компонентов в русле понимания социализированности поможет стать инвалиду с ментальными нарушениями конкурентоспособным в доступном ему секторе деятельности, приносить посильную пользу окружающим и участвовать в жизни общества.

Для социально-педагогического анализа понимания сущности социализированности важным является характер взаимодействия и функциональной взаимозависимости компонентов, ее составляющих, а также отраженной взаимозависимости человека и общества. Социализированность – это показатель внутреннего критерия уровня развития личности с ментальной недостаточностью, который отражен в системообразующем компоненте социального интеллекта.

Социальный интеллект – это интеллект индивида, формирующийся в ходе его социально-адаптивного поведения под воздействием условий определенной социальной среды. Это также способность человека понимать и предсказывать поведение других людей в различных жизненных ситуациях, а также уметь распознать чувства, намерения и эмоции по их вербальным и невербальным качествам, использование «внутреннего» опыта, что полностью отличает социальный интеллект от всех других видов интеллекта. Социальный интеллект представляет собой не только способность к высокой социальной перцепции, но и знания, умения и навыки поведения и взаимодействия, приобретаемые в течение всей жизни.

По мнению Олпорта М., социальный интеллект – это своего рода социальный дар, который обеспечивает нормализованные отношения с людьми, результатом которых является социальная адаптация в обществе. Социальный интеллект личности с ментальными нарушениями – это способность личности понимать и создавать достаточно осмысленные формы поведения, взаимоотношений и социальной изолированности, что в дальнейшем будет способствовать успешности социального взаимодействия в общности людей разных социальных групп.

Кроме того, социальный интеллект – это интегральная интеллектуальная способность, объединяющая и регулирующая познавательные процессы, к которым относятся социальная чувствительность, социальная перцепция, социальная память и социальное мышление. Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий, речи, а также невербального поведения (жестов, мимики) людей. Он выступает как когнитивная составляющая коммуникативных способностей личности и как профессионально важное качество для профессий системы типа «человек – человек» и некоторых профессий типа «человек – художественный только образ». В онтогенезе социальный интеллект развивается позднее, чем эмоциональная составляющая коммуникативных способностей – эмпатия.

Важным является то, что Дж. Гилфорд понимал социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных прежде всего с познанием поведенческой информации, которое является важным условием формирования самосознания личности с нарушением интеллекта. Дж. Гилфорд выделил особо операцию – познание – и сосредоточил свои исследования на познании поведения. Он включает в тест на социальный интеллект шесть составляющих познания поведения: познание элементов поведения, познание классов поведения, познание отношений поведения, познание деятельности поведения – способность понимать логику развития целостных факторов ситуаций взаимодействия людей, смысл их поведения в этих ситуациях; познание преобразований поведения – способность понимать изменение значения сходного поведения (вербального или невербального) в разных ситуациях и познание зависимости результатов поведения – способность предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации. Благодаря сформированности этих признаков социальный интеллект обеспечивает понимание действий и поступков людей, мимики, поз, жестов, речи, а также проявляемых при этом эмоций.

Ю.Н. Емельянов, Т.И. Шалаева, Ю.В. Давыдова, Н.А. Лужбина так же, как и другие исследователи, прослеживают взаимовлияние социального интеллекта и ситуативной адаптации. Социальный интеллект предполагает сво-

бодное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения. Развитие коммуникативной компетенции зависит от сформированных коммуникативных умений и межличностных отношений, но при всей их важности, они являются вторичными по отношению к фактору совместной деятельности людей.

Таким образом, базовым компонентом социализированности является реабилитационный потенциал, а ведущим компонентом – социальный интеллект. Социальный интеллект является системообразующим компонентом социализированности и определяется проявлением социального самоопределения: включенности личности в социальные отношения (в деятельности и общении) и стремления к самореализации (через проявление самостоятельности в поведении и отношениях, мотивации к интеграции в общество, социальной активности).

Рассматривая категорию социализированности, необходимо учитывать тот факт, что возникновению и развитию социального интеллекта способствует не только менталитет педагога, но и сознание инвалида с ментальными нарушениями. Категория больных с менее тяжелыми психическими расстройствами вполне способна к самоопределению, выражению собственных интересов, ответственности за конечный выбор в жизненных ситуациях.

Итак, в процессе анализа специальной литературы и опыта работы дефектологов, нами были выявлены особенности социализации лиц с ментальной недостаточностью и сущность социализированности как жизненно важной компетенции, которая является результатом реабилитации и психолого-педагогического сопровождения лиц с ментальными нарушениями. Представляется прозамерным считать, что она может быть выражена через сформированность следующих компонентов: реабилитационного, социально-правового, социально-бытового и социального интеллекта. Сущностный смысл социализированности раскрывается на пересечении таких ее процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация.

Мы отмечаем, что исследование компонентов социализированности и их признаков позволит найти новые пути и средства оптимизации психолого-педагогического сопровождения инвалида с ментальными нарушениями в стационарном учреждении, что позволит ему в дальнейшем стать конкурентоспособным в доступном ему секторе деятельности, приносить посильную пользу окружающим и участвовать в жизни общества.

Список литературы

1. Волович А.С. Особенности социализации выпускников средней школы : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.05 / МГУ им. М. В. Ломоносова.- Москва, 1990.- 28 с.: ил. РГБ ОД, 9 90-11/2261-9.

2. Zwolińska Danuta, Podstawski Robert, Nowosielska-Swadźba Danuta, Jendrysek Marek. Social support of mentally retarded persons. Pedagogics, psychology, medicalbiological problems of physical training and sports, 2015, vol. 1, pp. 78-84. doi: 10.15561/18189172.2015.0115.

3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. 4-е изд., доп. – М.: Академия, 2003. – 200 с. <http://www.sportpedu.org.ua/html/arhive.html>.

4. Постановление Правительства Российской Федерации от 16 декабря 2004 г. N 805 «О порядке организации и деятельности федеральных государственных учреждений медико-социальной экспертизы».

5. Лужбина Н.А. Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 Барнаул, 2002.

6. Давыдова Ю.В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте. Москва 2011: диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук <https://docplayer.ru/46498633-Davydova-yuliya-viktorovna-emocionalnyy-intellekt-sushchnostnye-priznaki-struktura-i-osobennosti-proyavleniya-v-podrostkovom-vozhraсте.html>.

7. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Анциферова О.А.

РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ УМЕНИЙ
И НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ С ТМНР,
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 3

Бондаренко Н.П., Старых Г.Е.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ
СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА
НА ОСНОВЕ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ 11

Брынских Е.В.

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА
НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ:
НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ В РОССИИ 14

Волгина И.И.

ПРОЕКТ «ВНИМАТЕЛЬНЫЙ ПЕШЕХОД» 20

Головачёва Е.А., Ильченко И.А., Малеванова И.А.

ПОЗНАЁМ МИР, ИГРАЯ 31

Доронина С.Е., Еремчева Т.А.

ПРИМЕНЕНИЕ СУ-ДЖОК МАССАЖЕРОВ
В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ 6–7 ЛЕТ
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ
В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ 36

Дьячковская Е.С., Иванова В.В.

СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ № 28 г. ЯКУТСКА 41

Дансарунова Н.А.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
ЧЕРЕЗ СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «УТРЕННЯЯ ЗВЕЗДА» 48

Давыдова Н.А.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ EDUQUEST
В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ 50

Ефимова Ф.Г., Николаева О.В., Протопопова Н.И.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ВОСПИТАННИКОВ-СИРОТ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА 57

<i>Епифанова О.В., Соколовская Н.В.</i>	
ИНТЕРАКТИВНЫЙ КАЛЕНДАРЬ-ПОРТФОЛИО КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И РОДИТЕЛЬСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА	61
<i>Жадан Е.А.</i>	
ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАННИКОВ С МЕНТАЛЬНОЙ ИНВАЛИДНОСТЬЮ К ПОСИЛЬНОЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	66
<i>Железнякова И.Г.</i>	
СИСТЕМА ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ НА ОСНОВЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОЛОТНА «СЕМЬЯ».....	69
<i>Жуликова Н.В.</i>	
ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОТРЕБНОСТИ В ЗАБОТЕ О СЕБЕ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	73
<i>Зорина Е.Г.</i>	
РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В 9 КЛАССЕ	80
<i>Иваненко Н.В.</i>	
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА.....	84
<i>Климченко О.Г.</i>	
РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ ГЛУБИНЫ ПРОСТРАНСТВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РИСОВАНИЮ ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	91
<i>Ланн Е.А.</i>	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОДЕРЖАНИЯ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОМЕ-ИНТЕРНАТЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	95
<i>Мартынова Г.С.</i>	
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА И АКТИВНОСТИ НА УРОКАХ ЯКУТСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ	99
<i>Мозговая Л.В., Бушнеева И.М.</i>	
СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	102

Никитина Н.М.	
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ.....	107
Осминникова Т.В.	
ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	111
Очилов Ф.Э., Эгамбердиев М.Ф.	
ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО И КОНСТРУКТОРСКОГО ПРОФИЛЯ В УЗБЕКИСТАНЕ	118
Павлова Е.С.	
ЛИТЕРАТУРНО-МУЗЫКАЛЬНЫЙ САЛОН КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	121
Самоделькина Н.С.	
СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАГАДОК В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОНР	125
Сергеев А.А., Новикова Н.В., Бойко О.И., Черпак Е.И.	
ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	133
Сысоева М.А.	
ИНФОГРАФИКА В ПРЕПОДАВАНИИ ШКОЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ ОБУЧАЮЩИМСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)	141
Сергазиева К.О.	
РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ НА МИКРОПЛОСКОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СЛОЖНЫМ ДЕФЕКТОМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОНСТРУКТОРА «ГЕОКОНТ»	145
Становская Е.С.	
ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	150
Смирнова О.А., Боева Т.С.	
УПРАВЛЕНЧЕСКО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРИ СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ДОУ	157

Тимунь Н.В.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПО РАЗВИТИЮ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	161
Турушева А.В.	
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	166
Торопыгина А.А., Матюхина И.М.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПО НАСЫЩЕНИЮ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ АВТОРСКИМИ ДИДАКТИЧЕСКИМИ ИГРАМИ.....	172
Ускеева С.А., Дайдаева М.В.	
СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ БУРЯТИЯ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ.....	176
Чермашенцева О.В.	
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «СТРАНА ВЫБИРАЕТ ПРЕЗИДЕНТА РОССИИ».....	181
Филиппова А.В.	
НЕТРАДИЦИОННЫЕ СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	186
Хоженоева А.Н.	
О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С РАС В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	189
Цэдашиева В.Л.	
МНОГООБРАЗИЕ КЛЮЧЕВЫХ АСПЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	192
Шипилова Е.В., Юдина Т.Г.	
СТАЖИРОВКА КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	196
Шипилова И.А.	
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ УСЛУГА КАК ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ.....	202

Якушева А.И.

БЛОКИ ДЬЕНЕША КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ
И РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОНР 208

Якушева Д.С.

СКАЗКИ Н.А. РЫЖОВОЙ В ПОЗНАНИИ ПРИРОДЫ И РАЗВИТИИ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 213

Ярикова С.Г., Сергеева О.С.

СУЩНОСТЬ СОЦИАЛИЗИРОВАННОСТИ
КАК ЖИЗНЕННО ВАЖНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ЕЕ ОСОБЕННОСТИ
У ЛИЦ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ..... 215

Научное издание

**СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ**

МАТЕРИАЛЫ

*IX Международной научно-практической конференции
26–27 сентября 2019 года*

Главный редактор *Н.В. Горева*

Техническое редактирование *Е.С. Решетниковой*

Оформление обложки *Н.Н. Захаровой*

Печатается в авторской редакции с готового оригинал-макета.

Подписано в печать 07.11 2019 г. Формат 60x84/16.

Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 13,4.

Уч.-изд. л. 14,4. Тираж 70 экз. Заказ . «С» 103.

Волгоградский государственный университет.

400062 Волгоград, просп. Университетский, 100. www.volsu.ru

Отпечатано в издательстве

Волгоградского государственного университета.

400062 Волгоград, ул. Богданова, 32. E-mail: izvolgu@volsu.ru