

Министерство образования и молодежной политики Свердловской области Государственное
автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования Свердловской области
«Институт развития образования»

Непрерывное образование
лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: результаты,
опыт и перспективы
материалы Всероссийской научно-практической конференции г. Екатеринбург, 18 ноября 2022 г.

Екатеринбург
2022

ББК 74.5
Н 38

Ответственный редактор:

О. В. Кузьмина, к.пс.н., доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии

Редакционная коллегия:

Д. Е. Щипанова, к.пс.н., доцент кафедры педагогики и психологии;

И. С. Гусева, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии;

О. В. Новикова, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии;

В. В. Булыгина, специалист кафедры педагогики и психологии

Н 38 Непрерывное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: результаты, опыт и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Екатеринбург, 18 ноября 2022 / Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования»; отв. ред. О. В. Кузьмина, ред. колл. Д. Е. Щипанова, И. С. Гусева, О. В. Новикова, В. В. Булыгина. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2022. – 225 с.

В сборнике обсуждаются актуальные вопросы образования лиц с ограниченными возможностями и инвалидностью. Представлены результаты научных исследований и практических внедрений психолого-педагогических практик в систему обучения детей с ОВЗ и инвалидностью. Описан опыт работы педагогов по созданию условий для успешной социализации детей с особыми возможностями здоровья. Особое внимание уделено вопросам психологического сопровождения детей, имеющих особые образовательные потребности.

Издание предназначено для руководителей, педагогов образовательных организаций, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

ББК 74.5
©ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», 2022

Содержание

Секция 1. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся и их семей в условиях инклюзивного образования	6
О. Н. Богомаз Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройством аутистического спектра в условиях общеобразовательной школы	6
М. А. Воробьева, В. В. Колмакова Влияние стиля семейного воспитания на эмоционально-личностную сферу подростка с ЗПР	13
М. А. Воробьева Модели психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ	18
И. С. Гусева Особенности интернет-зависимого поведения подростков с нарушенным слухом и его профилактика	24
Д. В. Заборских Система взаимодействия с родителями обучающихся с ОВЗ в образовательной организации	32
М. А. Марейченко Психолого-педагогическая характеристика слабослышащих обучающихся	38
О. В. Кузьмина Психолого-педагогическое сопровождение педагогами- психологами детей с особыми возможностями здоровья и инвалидностью в условиях общеобразовательных организаций.....	44
О. Р. Хамитова Психологическая готовность педагогов к инклюзивной деятельности	47
Т. А. Челнокова Педагогическая фасилитация в реализации субъект- субъектного подхода в условиях инклюзивного образования	51
Л. Е. Шмакова Интерактивные технологии как средство формирования познавательной активности обучающихся с ОВЗ.....	55
Секция 2. Создание инклюзивной образовательной среды в системе общего, среднего профессионального и высшего образования.....	62
А. И. Амирова Развитие логического мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития средствами дидактических игр	62
М. М. Ганина Профессиональная ориентация обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья: практика работы БПОО (ГБПОУ ЯНАО «Ямальский многопрофильный колледж», г. Салехард)	68
Р. Х. Исхаков, Р. Р. Бикмулина Альтернативные методы по формированию навыков общения у детей с детским церебральным параличом	72
М. С. Лескина Применение технологии майндмэппинг в практике инклюзивного образования ДООУ	78

А. С. Нехорошева Реализация программы подготовки к чемпионату профессионального мастерства «Абилимпикс» как условие формирования профессиональных компетенций студентов с инвалидностью и ОВЗ специальности «дошкольное образование»	81
И. Л. Приходько Геймификация как средство повышения мотивации младших школьников с нарушенным слухом.....	86
А. А. Хомякова Приемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья смысловому чтению на уроках русского языка и литературы	90
Д. Е. Щипанова, О. Б. Колпащиков Проект «Школа юных мастеров инклюзии» как фактор формирования инклюзивной образовательной среды	94
Секция 3. Инклюзивное образование в условиях дошкольных образовательных организаций	98
Н. В. Быленок, А. В. Костюшина Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации	98
Н. В. Гарагатая Лэпбук как эффективное средство для развития детей дошкольного возраста с функциональным расстройством зрения	103
О. В. Гуляева Использование дидактической куклы в логопедической работе с дошкольниками.....	107
Н. В. Дьяконова Поддержка инициативы детей с нарушением зрения в рамках реализации технологии ТРИЗ.....	112
К. Н. Ибрагимова Развитие связной речи у детей с ОВЗ с тяжелыми нарушениями речи посредством обучающего комплекса «Инженерная школа»	117
О. В. Кетова Практика инклюзивного волонтерства на примере реализации социального проекта «Мама на час»	122
Н. А. Матлыгина Инклюзивное образование в условиях дошкольной образовательной организации	128
О. В. Новикова Личностно-развивающая образовательная среда как условие инклюзивного образования в ДООУ	133
П. И. Олфиренко Особенности создания инклюзивной среды в дошкольном образовательном учреждении	139
М. В. Трубкина Создание развивающей предметно-пространственной среды для детей с особенностями в развитии	144
Е. Г. Черникова Цифровые образовательные технологии в работе учителя- логопеда в ДООУ	148
С. Н. Щербакова, Н. Д. Бондаренко, К. С. Зиновьева Расширение знаний у детей дошкольного возраста о культурных ценностях родного города в процессе инклюзивного образования	153

А. С. Якимовская Информационно-коммуникационная сеть как средство повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования детей с ограниченными возможностями развития	158
Секция 4. Организационные модели и педагогические технологии работы с детьми с ОВЗ в системе дополнительного образования	162
М. А. Воробьева, Ю. С. Ющенко Исследование развития коммуникативной компетенции у руководителей на предприятии тяжелого машиностроения	162
Е. М. Воривских, В. В. Лукина, Е. Г. Гудкова Виртуальная экскурсия как форма дистанционного обучения детей с особыми образовательными потребностями	169
М. Ю. Дворникова Здоровьесберегающие технологии в работе дошкольного педагога-психолога с детьми с ОВЗ	175
И. К. Дробахина Взаимодействие учителя-логопеда, воспитателей и специалистов детского сада по формированию межполушарных связей в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи	180
О. С. Бригида, А. В. Рахманкулова Использование современных педагогических технологий – нейрогимнастики в работе учителя-логопеда с детьми с ОВЗ в системе дополнительного образования	186
Е. Д. Лобовко Метод case study как образовательная технология в работе учителя-дефектолога на индивидуальных занятиях по развитию восприятия и воспроизведения устной речи	190
Е. Л. Михайлова Интеграционная модель формирования физической культуры личности студентов с особыми возможностями здоровья в сфере среднего профессионального образования учебной дисциплины «Физическая культура»	195
О. Г. Ракова Проектная деятельность как средство формирования читательской грамотности у детей с задержкой психического развития	204
Н. Г. Церковникова, Е. В. Райх Театрализованная деятельность как технология социальной адаптации молодежи с инвалидностью в системе дополнительного образования	208
О. Н. Ошкина, Е. М. Шарипова Развивающие тренажеры в условиях инклюзивного образования	212
Д. Е. Щипанова, Е. И. Куваева Развитие гибких навыков в процессе инклюзивного взаимодействия	217
Сведения об авторах	222

Секция 1. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся и их семей в условиях инклюзивного образования

ББК 74.5

О. Н. Богомаз,
педагог-психолог,
МАОУ СОШ №
18,

Екатеринбург
O. N. Bogomaz,
teacher-psychologist,
MAOU SOSH No. 18,
Yekaterinburg

E-mail: bogomaz.oks@yandex.ru

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройством аутистического спектра в условиях общеобразовательной школы

Psychological and pedagogical support of students with autism spectrum disorder in the conditions of a general educational school

Аннотация. Автор рассматривает проблему психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройством аутистического спектра в общеобразовательной школе. Акцентирует внимание на характерологических особенностях детей-аутистов и практических коррекционно-развивающих методах работы, отмечая важность создания инклюзивного пространства для их успешной адаптации.

Abstract. The author considers the problem of psychological and pedagogical support of students with autism spectrum disorder in a secondary school. Focuses on the characterological features of autistic children and practical correctional and developmental methods of work, noting the importance of creating an inclusive space for their successful adaptation.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с расстройством аутистического спектра, психолого-педагогическая поддержка, принцип визуализации.

Keywords: inclusive education, students with autism spectrum disorder, psychological and pedagogical support, the principle of visualization.

Аутизм (греч. autos – сам) – погружение в мир личных переживаний с ослаблением или потерей контакта с действительностью, утратой интереса к реальности; наиболее сложное психическое расстройство. Это нарушение психического развития, которое захватывает все стороны психики: сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы. Психическое развитие при этом не просто нарушается или задерживается, оно искажается. Меняется сам стиль организации отношений с миром, его познания. При этом характерно, что наибольшие трудности такого ребенка связаны даже не с самим усвоением знаний и умений, а с их практическим использованием, причем наиболее беспомощным он показывает себя именно во взаимодействии с людьми [7; 5].

Согласно концепции Лорны Винг, для людей с нарушениями аутистического спектра характерна жесткая модель поведения, включающая в себя стремление к сохранению постоянства, ограниченные интересы, стереотипные

движения. Эти характерные черты проявляются различно у каждого ребенка. Кроме того, данные аспекты модели поведения могут варьироваться в зависимости от возраста одного и того же ребенка [1, с. 15].

Ребенок с расстройством аутистического спектра пассивно принимает социальный контакт, даже проявляет определенное удовольствие от этого, но он не предпринимает спонтанных попыток к общению.

Некоторые дети с аутизмом предпринимают попытки пойти на спонтанный контакт с другими людьми, но делают это странным, неподходящим, шаблонным способом, обращая мало внимания (или совсем не обращая внимания) на то, как реагируют на это люди, с которыми они пытаются общаться. Присутствует неестественная, неподходящая, высокопарная и формальная манера взаимодействия как с членами семьи и друзьями, так и с незнакомыми людьми.

С развитием ребенок с аутизмом может перейти из одной подгруппы в другую, например, после наступления половой зрелости высокофункциональные люди с аутизмом часто изменяются в рамках активности – пассивности.

Непонимание того, что язык используется как средство общения, и отсутствие удовольствия от использования языка при общении. Это относится даже к тем, кто обладает речью: они говорят «на» людей, а не с ними. Существует непонимание того, что язык – это средство передачи информации другим людям. Они не в состоянии попросить о чем-либо для удовлетворения своих нужд, испытывают большие трудности в передаче своих мыслей, чувств и в понимании чувств, эмоций, убеждений других людей [1, с. 26].

Сложности возникают в использовании жестов, мимики, интонации голоса, позы тела для передачи информации. Некоторые аутисты могут использовать жесты, но они оказываются неподходящими и странными. Те дети, у кого хороший словарный запас, понимают и используют слова педантично, конкретно, проявляют помпезность и идиосинкразию в выборе слов и фраз, содержание речи таких детей ограничено. Некоторые вербальные аутисты зачарованы словами, но не используют их для социального взаимодействия и коммуникации [6, с. 27].

Характерна неспособность использовать воображение в игре с предметами или игрушками или с другими детьми и взрослыми. Наблюдается тенденция выбирать мелкие или несущественные аспекты предметов в окружающей обстановке, привлекающие их внимание, вместо целостного понимания происходящего (например, заинтересованность сережкой, а не человеком; колесиком, а не всем игрушечным поездом). Некоторые дети с аутизмом имеют ограниченный запас действий, которые они могут повторить, например из телепередач, но они производят эти действия постоянно и не способны внести изменения по предложению других детей. Их игра может казаться очень сложной, но при внимательном наблюдении она оказывается очень жесткой и стереотипной [5, с. 29].

Все вышеперечисленные характеристики считаются основными (первичными), но аутизм часто сочетается с другими нарушениями. Значительная часть людей с РАС (25–50 %) имеют сопутствующую умственную отсталость,

часто у них имеются расстройства моторики и координации, проблемы с желудочно-кишечным трактом, нарушения сна [6, с. 31].

Психическое развитие и социальная адаптация ребенка с ранним детским аутизмом в очень большой мере зависят от наиболее ранней диагностики. Своевременное начало «поддерживающей», медикаментозной, терапии и, главное, психолого-педагогической коррекции способствует максимальной мобилизации здоровых ресурсов психического развития такого ребенка, реконструкции эмоциональной, когнитивной, моторной сфер, личности в целом, социальной адаптации.

Особенности социального, сенсорного, речевого и познавательного развития приводят к необходимости создания специальных условий, обеспечивающих эффективность школьного обучения детей, имеющих расстройства аутистического спектра [3, с. 15].

Реализация ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ для детей с расстройством аутистического спектра может осуществляться по четырем вариантам адаптированной основной общеобразовательной программы [3, с. 15]. Учебный план АООП НОО составляют предметные и обязательные коррекционно-развивающие области, являющиеся обязательной частью внеурочной деятельности. Для каждого варианта обучения предусмотрен свой учебный план, отличающийся по набору предметных областей, коррекционно-развивающих курсов и результатам обучения. Реализация коррекционно-развивающих курсов предполагает планомерное введение обучающихся в более сложную социальную среду, дозированное расширение повседневного жизненного опыта и социальных контактов обучающегося в доступных для него пределах, работу по организации регулярных контактов детей со сверстниками и взрослыми. Выбор варианта обучения ребенка с РАС зависит от уровня его интеллектуального развития, опыта общения со сверстниками, сопутствующих заболеваний.

В связи с принятием санитарно-эпидемиологических требований, утвержденных постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 № 26 (далее – СанПиН), к организации обучения обучающихся с ОВЗ возникают вопросы по организации обучения детей с РАС. Исходя из СанПиНа, дети с РАС могут обучаться только в условиях инклюзии [4].

Комплексная клинико-психолого-педагогическая коррекция РДА включает следующие направления: психологическая коррекция: установление контакта со взрослыми; смягчение общего фона сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги, страхов; стимуляция психической активности, направленной на взаимодействие со взрослыми и сверстниками; формирование целенаправленного поведения; преодоление отрицательных форм поведения: агрессии, негативизма, расторможенности влечений; педагогическая коррекция: формирование навыков самообслуживания; пропедевтика обучения, коррекция специфического недоразвития восприятия, моторики, внимания, речи; формирование навыков изобразительной деятельности; медикаментозная коррекция: поддерживающая психофармакологическая и общеукрепляющая терапия, которая проводится врачом [1, с. 11].

Любая работа начинается с установления положительного эмоционального контакта с ребенком, однако именно у детей с аутизмом этот этап может длиться дольше и занимать большее количество времени. Препградой для общения становится негативизм ребенка, чувство страха, тревога, полевое – спонтанное, нецеленаправленное поведение. Чтобы сделать попытку установления эмоционального контакта успешной, взрослые должны постараться организовать ситуацию общения так, чтобы она была для ребенка комфортной, подкреплялась приятными впечатлениями и не требовала недоступных для него способов взаимодействия. Сначала ребенок должен получить опыт комфортного общения, и только потом, добившись привязанности, создав некоторый кредит доверия, мы можем постепенно развивать более сложные способы взаимодействия [7, с. 36].

На первых встречах с ребенком необходимо избегать прямых вопросов («Как тебя зовут?» и пр.), заглядывания ребенку в глаза, «тормошения» его с тем, чтобы вывести из «задумчивости», сильных тактильных воздействий. Первоначально в контактах с ребенком не должно быть давления и режима. Ребенок, имеющий отрицательный опыт в контактах, не должен понять, что его снова вовлекают в привычно неприятную для него ситуацию. Непродуктивно с самого начала активно навязывать такому ребенку свой ритм, свои предпочтения, свою логику взаимодействия; и, наоборот, взрослый должен быть очень внимателен к тому, чем заинтересовался ребенок, быть отзывчивым к его попыткам вступить в контакт. Все приемы должны быть направлены на то, чтобы пробудить у ребенка радость эмоционального общения с педагогом, поставить взрослого в центр его мира, «заставить» ребенка стремиться к общению. Действия взрослого не должны выходить за рамки того, что делает сам ребенок. Нужно понаблюдать, чем ребенок занимается, и заняться с ним этим же, а не предлагать сразу свои игры. Первый контакт организуется на адекватном для ребенка уровне в рамках тех активностей, которыми он занимает себя сам. Надо спокойно, но увлеченно заниматься чем-то, что может привлечь внимание ребенка. Делать это надо осторожно, чтобы не напугать ребенка неожиданным новым впечатлением. Нужно следить, какое впечатление действия производят на ребенка, не усиливают ли они его тревожности, не увеличиваются ли его моторная напряженность, стереотипные действия или агрессия [2, с. 19].

Это общие рекомендации по организации ситуации знакомства, установления первичного контакта с аутичным ребенком. Эти пожелания должны индивидуализироваться в зависимости от особенностей ребенка. Если окружающая среда становится дискомфортной, то состояние напряжения возрастает, и во взаимодействии с аутичным ребенком могут возникнуть различные конфликтные ситуации.

В работе важна организация четкой структуры занятий, следующих друг за другом в определенной последовательности. Более или менее постоянная структура необходима на протяжении нескольких последовательных занятий, новые игры и виды деятельности вводятся постепенно. Каждое занятие имеет четко обозначенные начало и конец. Подвижные виды деятельности череду-

ются с малоподвижными. За играми, требующими большой концентрации внимания и волевых усилий, следуют упражнения на релаксацию.

Очень важным для ребенка с аутизмом является обучение выполнению инструкций. Перед тем как дать инструкцию, необходимо привлечь внимание обучающегося, называя его по имени. Необходимо помнить, что некоторые дети с расстройствами аутистического спектра не могут: одновременно воспринимать визуальные и речевые сигналы; слушать и видеть в одно и то же время; поэтому недопустимо просить их слушать информацию и выполнять еще какое-либо задание (записывать, подчеркивать и т. д.). Инструкция должна быть несложной. При инструктаже нужно проверять понимание обучающимся услышанных фраз. Если ученик не понимает фразу, не используйте перефразирование, а сократите ее до ключевых слов. Избегайте длинных глагольных цепочек в объяснениях, т. к. ученики с расстройством аутистического спектра плохо запоминают последовательность [1, с. 23].

Также важным моментом являются наглядные средства обучения: схемы, плакаты, печатные таблицы, инструкции позволяют ребенку с РАС лучше адаптироваться в окружающем социальном пространстве, лучше ориентироваться как в помещении, так и в процессе учебной деятельности.

Аутичным детям наиболее доступны схемы, и именно на них необходимо опираться в коррекционной работе. В занятия нужно вводить пальчиковые игры, релаксационные упражнения, песочную и музыкальную терапии, игры с водой [5, с. 23].

Важным в педагогической работе является принцип визуализации. Аутизм сказывается на качестве общения. У этих детей часто наблюдается эхолалия – постоянное повторение слов. Оно не является бессмысленным. Это искаженное средство коммуникации. Для включения детей в общение используются коммуникативные карточки с рисунками, позволяющие выражать желания, мысли. Первоначально общение происходит при минимальной вербальной коммуникации, которая для аутичных детей слишком абстрактна и трудна в использовании [6, с. 53].

Коррекция эмоциональной сферы ребенка предполагает работу по следующим направлениям обучения: умение фиксировать свое внимание на эмоциональном состоянии других людей; правильно распознавать эмоциональное состояние другого человека по внешним признакам того или иного чувства; поведенческая этика на эмоциональной основе.

При коррекции эмоциональной сферы необходимо отметить, что эмоциональное состояние ребенка с аутизмом непредсказуемо. Оно может выражаться в полярности его чувств: от любви и тесной симбиотической связи до внезапных проявлений агрессии или самоагрессии. Содержание работы может заключаться в следующем: установление положительного эмоционального контакта с ребенком; преодоление негативных реакций на окружающую среду; коррекция аффективных проявлений, использование их и стереотипных действий ребенка для коммуникативного взаимодействия в игре; обучение ребенка «языку чувств» (т. е. формирование эмоций); развитие творческих способностей [7, с. 22].

В работе по развитию и коррекции эмоциональной сферы аутичных детей возможно использовать следующие методы: игротерапия (игры драматизации, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, игры-упражнения на эмоции и эмоциональный контакт); психогимнастика (этюды, мимика, пантомимика); беседа на заданную тему; примеры выражения своего эмоционального состояния в рисунке, музыке; использование наглядных пособий (фотографий, рисунков, схем, графических изображений, символов); элементы психологического тренинга. Пути реализации: игры): «Покажи мне», «Дорисую, чтобы получилось веселое лицо», «Карточки эмоций»; просмотр фотографий из семейного альбома; совместный просмотр специальных телепередач для детей; прослушивание записей эмоций (смех); сопереживание персонажам из сказок, игр; рассматривание собственной мимики перед зеркалом; умение звукоподражать животным с разной интонацией и т. д. [6, с. 19].

Применяются методы арт-терапии и песочной терапии. Занятия по песочной терапии обеспечивают гармонизацию психоэмоционального состояния ребенка в целом, а также положительно влияют на развитие мелкой моторики, сенсорики, речи, мышления, интеллекта, воображения [2, с. 47]. Также можно использовать методы смешивания красок и пластилиновые картинки.

Развитие сенсорного восприятия. У детей с РДА часто проявляется моторная недостаточность, отсутствуют содружественные движения, появляются однообразные, часто повторяющиеся движения, заключающиеся в разгибании и сгибании пальцев рук, потягивании.

Развивать общую и тонкую моторику следует параллельно, предлагая ребенку упражнения, соответствующие его возрасту и возможностям. На примере простых упражнений на развитие общей моторики – движений рук, ног, туловища – можно научить его выслушивать и запоминать задания, а потом выполнять их [2, с. 40].

Применяются упражнения нейрои видеогимнастики, рисование картинок левой и правой рукой для межполушарного взаимодействия.

Развитие у ребенка с РАС внимания, памяти и мыслительной деятельности выполняются в игровой форме. Игровые технологии представляют широкие возможности для творческой деятельности детей, интеллектуального развития, формирования познавательного интереса и творческого мышления, речевого развития детей [5, с. 65].

Работа педагога-психолога очень индивидуальна, и при разработке психокоррекционной программы для детей с аутизмом психолог должен обязательно учитывать степень тяжести аффективной и интеллектуальной патологии, время возникновения заболевания, особенности социальной ситуации развития аутичного ребенка.

Список литературы

1. Богдашина, О. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма : учебное пособие / Ольга Богдашина ; М-во образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВПО «Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева», Ин-т доп. образования и повышения квалификации, Междунар. ин-т аутизма. – Красноярск : Красноярский гос. пед. ун-т, 2012. – 245 с. – Текст : непосредственный.

2. Микиртумов, Б. Е., Завитаев, П. Ю. Аутизм: история вопроса и современный взгляд. – СПб., 2012. – Текст : непосредственный.
3. СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях». – URL: <https://rg.ru/documents/2011/03/16/sanpin-dok.html> (дата обращения: 24.11.2022). – Текст : электронный.
4. Староверова, М. С., Ковалев, Е. В., Захарова, А. В. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ : методическое пособие – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 167 с. – Текст : непосредственный.
5. Франческа, А. Введение в психологическую теорию аутизма / Франческа Аппе ; [пер. с англ. Д. В. Ермолаева]. – М. : Теревинф, 2006. – 216 с. – Текст : непосредственный.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Министерство образования и науки РФ, от 19 декабря 2014 г. № 1598). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 24.11.2022). – Текст : электронный.
7. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М. : Теревинф, 2004. – 136 с. – Текст : непосредственный.

М. А. Воробьева,
к.п.н.,
ФГАОУ ВО
«РГППУ»,
Екатеринбург
М. А. Vorobyova,
Candidate of Psychological Sciences,
FGAOU VO "RGPPU",
Yekaterinburg
E-mail: vorobyeva_marina@mail.ru
В. В. Колмакова,
МАОУ СОШ № 157, г. Екатеринбург
V. V. Kolmakova,
School № 157, Yekaterinburg
E-mail: valentina.kol.96@mail.ru

Влияние стиля семейного воспитания на эмоционально-личностную сферу подростка с ЗПР

The impact of parenting style on emotional and personal sphere of a teenager with mental retardation

Аннотация. В статье представлен анализ взаимосвязи стиля родительского воспитания и сопутствующих особенностей в эмоционально-личностной сфере подростка с ЗПР 13–14 лет. Особенности стиля воспитания, характеристика эмоциональной сферы подростков с ЗПР под влиянием определенного стиля.

Abstract. The article presents an analysis of the relationship between the style of parenting and related features in the emotional-personal sphere of a teenager with mental retardation of 13–14 years old. Features of the style of education, characteristics of the emotional sphere of adolescents with mental retardation under the influence of a certain style.

Ключевые слова: подростки, стиль воспитания, особенности эмоционально-личностной сферы, задержка психического развития.

Keywords: adolescents, parenting style, features of the emotional and personal sphere, mental retardation.

Подростковый возраст является одним из переломных периодов в становлении личности, в котором происходит формирование мировоззрения и осознанного видения будущей жизни. Различные социально-экономические изменения, произошедшие в современном обществе, с которыми приходится сталкиваться подросткам, влияют на особенности формирования их эмоционально-личностной сферы. Исследованию личностных качеств подростков, особенно их представлений о будущем, посвящены работы как отечественных, так и зарубежных исследователей: К. А. Абулхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, И. С. Кона, К. Левина, Н. А. Логиновой [1; 4].

В научной литературе стили воспитания описываются с двух точек зрения: дименсиональной и типологической. Дименсиональная перспектива позволяет классифицировать определенные виды родительского поведения (такие как привязанность, наказание или контроль), тогда как типологическая перспектива включает совокупность этих родительских измерений. Наиболее

широко используется типологическая перспектива, поскольку она допускает многоаспектный подход, более подходящий для изучения воспитания детей [4; 2]. И.

М. Марковская в своей монографии «Психология детско-родительских отношений» пишет, что под стилем семейного воспитания чаще всего понимаются система методов и приемов воспитательного поведения родителей, обусловленная их личностными качествами и служащая средством воспитания, эффективная адаптация к объективным требованиям.

Как считает Д. Баумрид, нужно научиться балансировать между степенью контроля над ребенком и душевной теплотой, чтобы овладеть искусством воспитания. Иными словами, отличием семейного воспитания от социального воспитания является эмоциональная форма взаимоотношений родителей и ребенка и их связь [7; 2].

Исследование стиля воспитания и выявление влияния определенного стиля на эмоционально-личностную сферу подростка с задержкой психического развития проводилось на базе МАОУ СОШ № 157 Екатеринбурга. В нем принимали участие 24 детско-родительские пары. Объем выборки составил 48 человек, из них 24 подростка (17 юношей и 7 девушек) в возрасте 13–14 лет. Исследование осуществлялось с использованием следующих психодиагностических методик: стратегии семейного воспитания С. С. Степанова (в модификации Махониной); методики О. А. Ореховой «Домики»; изучения общей самооценки (опросник Г. Н. Казанцевой); акцентуации характера «Тестопросник Шмишека»; «Рисунок несуществующего животного» М. З. Дукаревич.

Проведенное исследование позволило установить, что доминирующим стилем родительского воспитания является индифферентный (47 %). При проявлении данного стиля проблема воспитания становится не главной задачей для родителей. Ребенок в данном случае решает проблемы самостоятельно, становится эмоционально отчужденным, замкнутым, отмечаются акцентуации характера и др. Авторитетный стиль составил 24 %, авторитарный – 16 %, либеральный – 13 %.

Данная тенденция может быть связана с тем, что сложности в постановке коммуникации с ребенком ЗПР у родителей возникают еще в младшем школьном возрасте ребенка. У детей с ограниченными интеллектуальными возможностями меньше потребность в общении, как со сверстниками, так и со взрослыми. Большинство из них проявляют повышенную тревогу по отношению к взрослым, от которых зависят. Дети не ищут подробной оценки своих качеств от взрослых; обычно довольствуются оценкой в виде недифференцированных определений («молодец», «хорошо», «отлично») и прямым эмоциональным одобрением (улыбки, объятия и т. д.).

Следует отметить, что, хотя дети очень редко добиваются одобрения самостоятельно, в большинстве случаев они очень чувствительны к ласке, сочувствию и заботливому отношению. Среди личных контактов детей с интеллектуальной недостаточностью преобладают самые простые. У детей этой категории снижается потребность в общении со сверстниками, эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности также низка [3; 2].

Для изучения особенностей эмоциональной сферы нами была использована проективная методика «Несуществующее животное»; методика Ореховой «Домики».

Эмоциональный фон по результатам методики «Домики» в норме у 13 человек, что составляет 54 % от выборки подростков. Отклонение от нормы – это дети, которые поставили ахроматические цвета на места теплых оттенков (6, 5, 4, 3). Их численность насчитывает 11 человек, что равняется 46 %.

В число «отклонения» входят также те дети, чьи родители получили высокий показатель «индифферентный стиль воспитания» (6 человек). При анализе второго блока методики Ореховой у данных подростков отмечаются сложности в дифференциации базовых социальных эмоций и чувств. Такая разница может быть связана со многими факторами: атмосферой внутри дома и школы, личностным развитием ребенка (формирование собственного понимания); межличностными и внутренними конфликтами и др.

При анализе рисунков «несуществующее животное» высокие показатели стоят на месте таких шкал, как: инфантилизм (54 %), открытость (55 %), потребность в защите (67 %). Возможно, это связано с основными проявлениями ЗПР в разных сферах подростка. У высокого процента лиц с задержкой психического развития преобладает психический инфантилизм – незрелость личности, при которой поведение подростка не соответствует предъявляемым к нему возрастным требованиям.

Низкие значения по методике «Несуществующее животное» отмечены по следующим показателям: тревожность (49 %), пассивность (49 %), агрессия (68 %).

Данная тенденция свидетельствует о том, что большинство детей имеют эмоциональное благополучие (21 человек). Такой ребенок улыбчив, непосредственен, разговорчив, доброжелателен, слушает других, способен преодолеть эгоцентрическую позицию, не грубит родителям, не драчлив, обладает чувством юмора, не обижает других. У оставшихся пяти человек имеется ряд поведенческих диссоциативных расстройств, проявляющихся агрессивными, вызывающими или неадекватными поступками, доходящими до открытого несоблюдения соответствующих возрасту социальных норм [2; 4].

При изучении самооценки большинство детей имеют высокую самооценку – 54 % (в данную категорию попали как дети с демократическим стилем воспитания, так и с авторитарным, либеральным и индифферентным). Дети с адекватной самооценкой составили 38 %, с низкой – 8 %. Данное течение обусловлено тем, что развитие самооценки у детей с интеллектуальной недостаточностью происходит с задержкой и отклонениями. Эта проблема усугубляется тем, что личностное развитие учащейся молодежи с ограниченными интеллектуальными возможностями по самой своей природе крайне уязвимо, неустойчиво и внушаемо.

Показатели низкой самооценки преобладают у детей с авторитарным и индифферентным стилем воспитания. Низкая самооценка сильно нарушает жизнь человека, он не может стать счастливым. Чаще всего человек испытывает тревогу. Страх общения, страх обратиться за помощью, страх жизненных перемен, страх выступления перед аудиторией [5; 6].

По результатам опросника Шмишека (акцентуация характера), основной процент акцентуаций имеют подростки, доминирующий стиль воспитания которых – авторитарный или индифферентный. В последнем случае данные дети демонстративны (4 %) и возбудимы (8 %). В первую очередь это связано с тем, что в обоих стилях присутствуют низкий уровень эмоционального принятия/отторжения ребенка и низкий уровень контроля. При данной семейной атмосфере родители эмоционально холодны, далеки, неприступны, потому психика ребенка начинает использовать механизмы защиты, вызывает различные расстройства. Демонстративный и дистимический стили воспитания составили 4 %.

Таким образом, с параллельно положительной тенденцией, где родители принимают собственного ребенка, зафиксировано контрадикторное направление – выражен индифферентный стиль воспитания. Это один из самых неблагоприятных стилей воспитания, в котором отсутствует как принятие чувств и эмоций ребенка, так и контроль. Родители эмоционально холодны с ребенком, не замечают его интересов и не заботятся о нем, при этом очень придирчивы – требуют поддерживать порядок и выполнять требования. У детей этих семей наиболее вероятно развитие девиантного поведения, приводящего к совершению преступлений.

Завышенные показатели у данных подростков выявлены при проявлении тревожности, агрессии, активности. Такой ребенок будет иметь ряд поведенческих диссоциативных расстройств, проявляющихся агрессивными, вызывающими или неадекватными поступками, доходящими до открытого несоблюдения соответствующих возрасту социальных норм.

Подростки, чьи родители используют демократический стиль общения, более открыты, позитивны. По методике «Тест-опросник Шмишека» отмеченных акцентуаций характера не было.

Это исследование подтверждает, что стиль воспитания влияет на эмоциональное состояние подростка и его дальнейшее личностное развитие, а также подтверждает позицию педагогов о постоянном сопровождении детей с ЗПР на протяжении всего периода младшего возраста и подросткового периода всеми субъектами образовательного процесса (педагогами, родителями, специалистами).

Список литературы

1. Айгумова, З. И., Чиждова, К. И. Исследование эмоциональной устойчивости подростков в контексте детско-родительских отношений. – Текст : электронный // Проблемы современного образования. – 2017. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-emotsionalnoy-ustoychivosti-podrostkov-v-kontekste-detsko-roditelskihotnosheniy> (дата обращения: 09.11.2022).
2. Ольхина, Е. А., Саулина, И. А. Психологические особенности детско-родительских отношений в семьях подростков с ЗПР и копинг-механизмов в паре «ребенок – родитель». – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-detskoroditelskih-otnosheniy-v-semyah-podrostkov-s-zpr-i-koping-mehanizmov-v-pare-rebenokroditel> (дата обращения: 08.11.2022).

3. Кисова, В. В., Малахова, Т. В. Исследование эмоционального компонента родительского отношения к детям с задержкой психического развития. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-emotsionalnogo-komponenta-roditelskogootnosheniya-k-detyam-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 09.11.2022).
4. Маркина, А. Ю., Герасимова, О. Ю., Семченко, Л. Н. Детско-родительские отношения в семьях детей с задержкой психического развития. – Текст : электронный // Вестник СМУС74. – 2015. – № 3 (10). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detsko-roditelskie-otnosheniyav-semyah-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 06.11.2022).
5. Петрова, О. Е. Исследование взаимосвязи личностных особенностей подростка и стиля родительского отношения. – Текст : электронный // Коллекция гуманитарных исследований. – 2016. – № 3 (3). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vzaimosvyazilichnostnyh-osobennostey-podrostka-i-stilya-roditelskogo-otnosheniya> (дата обращения: 09.11.2022).
6. Сёмина, Р. Р. Взаимосвязь уровня эмоционального интеллекта ребенка и стиля семейного воспитания. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2021. – № 49 (391). – С. 337–339. – URL: <https://moluch.ru/archive/391/86249/> (дата обращения: 07.11.2022).
7. Sarzała Dariusz, Piestrzyński Wojciech. The role of family environment in the emotional development of children and youth. – Текст : электронный // Евразийский Союз Ученых. – 2016. – № 1-4 (22). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-role-of-family-environment-inthe-emotional-development-of-children-and-youth> (дата обращения: 08.11.2022).

М. А. Воробьева,
к.п.н.,
ФГАОУ ВО
«РГППУ»,
Екатеринбург
M. A. Vorobyova,
Candidate of Psychological Sciences,
FGAOU VO "RGPPU",
Yekaterinburg
E-mail: vorobyeva_marina@mail.ru

Модели психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ

Models of psychological and pedagogical support for a child with disabilities

Аннотация. В статье представлен анализ подходов к понятию «психолого-педагогическое сопровождение», дано содержание этого термина у разных авторов, представлены модели ПП сопровождения и их использование в разных аспектах профессиональной деятельности психолога.

Abstract. The article presents an analysis of approaches to the concept of psychological and pedagogical support, gives the content of this term by different authors, presents models of PP support and their use in various aspects of the professional activity of a psychologist.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, семья, специалисты, социум.

Keywords: psychological and pedagogical support, a child with disabilities, family, specialists, society.

Психолого-педагогическое сопровождение в России начинает активно развиваться в 90-х годах XX века. В начале 90-х стали создаваться районные психолого-медико-педагогические центры и психолого-педагогические службы, которые оказывали комплексную помощь детям, родителям, педагогам в решении проблем ребенка, что стало знаменательным этапом для России.

История системы психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса начинается в 1992 году, когда Министр образования России Эдуард Днепров едет с рабочим визитом в Бельгию, где знакомится с фламандским опытом организации системы ППМС-сопровождения. В результате рождается совместный проект по внедрению фламандского опыта – сначала в Москве, а затем и в Санкт-Петербурге.

Первая Всероссийская конференция специалистов системы сопровождения, на которой сопровождение было определено как особый вид помощи ребенку в обеспечении эффективного развития в условиях образовательного процесса, состоялась в 1998 году. Главным результатом этой конференции стало принятие Правительством РФ постановления № 867 (от 31.07.98) «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи», которое законодательно определило функционирование системы сопровождения в стране [5].

В конце XX и начале XXI века особое внимание уделяется психологопедагогическому сопровождению детей как поддержке в естественном развитии личностных качеств. На современном этапе различные исследователи

рассматривают разные вариативные модели сопровождения, появляются новые психолого-педагогические центры и комиссии, изменяется деятельность служб сопровождения в школе и ДООУ и др. Парадигма сопровождения приобрела особую популярность среди моделей психологической службы в образовании (Э. М. Александровская, М. Р. Битянова, Е. И. Казакова, Е. А. Козырева, Р. В. Овчарова, Т. И. Чиркова и др.). Проблема психолого-педагогического сопровождения является достаточно актуальной для современной теории и практики образования и привлекает значительное внимание современных исследователей.

Современные исследователи рассматривают понятие «психологопедагогическое медико-социальное (ППМС) сопровождение» с различных позиций.

Вначале рассмотрим содержание понятий «сопровождение» и «психолого-педагогическое сопровождение». Впервые психологический термин «сопровождение» появился в работах Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой (1993), М. Р. Битяновой в 1997 году в сочетании со словом «развитие» – «сопровождение развития» как новый подход в построении особого взаимодействия с детьми через поддержку их естественного развития потенциала личности с обеспечением профилактики тех или иных искажений [2, 3].

Все имеющиеся концепции сопровождения условно можно разделить на три группы: «средовой подход» подразумевает максимальное приспособление школьной среды к нуждам и особенностям детей; «информационный» состоит в изучении каждого ребенка по различным параметрам, отслеживании динамики его продвижения по ним. Учитель, вооруженный разнообразной информацией о ребенке, будет осуществлять индивидуальный подход в обучении, что повысит его эффективность; «личностный»: внимание сосредотачивается на развитии конкретной личности, ее способностей и психических функций; подразумевается, что образовательные задачи будут достигнуты сами собой [4].

М. Р. Битянова [3] определяет сопровождение как систему профессиональной деятельности психолога, создающую социально-психологические условия для успешности обучения ребенка в ситуации школьного взаимодействия. По словам М. Р. Битяновой, сопровождение – это проектирование образовательной среды, то есть создание условий для максимально успешного обучения конкретного ребенка с учетом возрастных норм, основных новообразований возраста как критериев адекватности образовательных воздействий в логике собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей.

Сопровождение, таким образом, включает два взаимосвязанных компонента: систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его развития в процессе обучения; создание в образовательном учреждении социально-психологических условий для успешности его обучения.

По мнению Е. И. Казаковой, под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития опти-

мальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, а также под психолого-педагогическим сопровождением понимают оказание помощи ребенку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы; мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников; органическое единство диагностики проблемы и субъектного потенциала ее разрешения, информационного поиска возможных путей решения, конструирования плана действий и первичная помощь в его осуществлении; помощь в формировании ориентационного поля, где ответственность за действия несет сам субъект развития [5]. Е. И. Казакова отмечает, что со стороны психолога можно выделить три основных вида психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в школе:

- предупреждение возникновения проблем как у норматипичных детей, так и с ОВЗ;
- обучение обучающихся методам решения проблем в процессе разрешения проблемных ситуаций;
- экстренная помощь обучающимся в кризисной ситуации.

Е. В. Зволейко отмечает, что сопровождение – это «поддержка психологически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности» [4].

Р. Э. Кодермятов считает, что сопровождение есть выявление причин искажений в личностном развитии ребенка, которые и обуславливают процесс развития и социализации адекватной личности [6].

Л. М. Шипицына трактует сопровождение как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Под субъектом развития при этом понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся психологопедагогическая система [6].

Обобщая определения, можно вывести, что сопровождение – системноорганизованная деятельность, в процессе которой создаются социальнопсихологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого обучающегося в образовательной среде.

В настоящее время термин «психолого-педагогическое сопровождение» используется применительно к проблемам организации обучения и воспитания в контексте модернизации образования.

В ходе реализации психолого-педагогического сопровождения необходимо:

- 1) определить культурное и социальное влияние семьи на восприятие происходящих в жизни человека ситуаций. Педагог-психолог может выяснить это и в непосредственной беседе, концентрируя внимание на том, что и как говорит участник сопровождения;
- 2) перевести проблему из внутренней во внешнюю по отношению к участникам сопровождения. На данном этапе следует выделить проблему, помочь клиенту назвать проблему, придать ей метафори-

ческий образ и, таким образом, преобразовать язык, используемый участниками;

- 3) проводить работу с альтернативной историей, которая является предпочтительным развитием ситуации. Такая работа позволит участникам моделировать предпочитаемый ход событий, получая возможность воплотить его в своей жизни;
- 4) систематически в ходе сопровождения проводить «шкалирование» проблемы, что позволит оценить собственные достижения и ощутить ответственность за продвижение по шкале.

В рамках отраслевой классификации моделей психолого-педагогического сопровождения выделяются (психолог может использовать необходимые модели помощи семье в зависимости от характера причин, вызывающих проблемы во взаимодействии с другими субъектами образования):

Педагогическая модель – повышение психолого-педагогической культуры, расширение и восстановление воспитательного потенциала, активное включение родителей в процесс социального воспитания детей. Эта модель исходит из гипотезы недостатка педагогической компетентности родителей и педагогов. Субъект жалоб в таком случае обычно ребенок. Психолог вместе с родителями и педагогом анализирует ситуацию, намечает программу мер. Хотя сами родители и педагоги могут быть причиной неблагополучия, эта возможность открыто не рассматривается. Психолог ориентируется не столько на индивидуальные возможности родителя ребенка и педагога, сколько на универсальные с точки зрения педагогики и психологии способы воспитания.

Данная модель строится на предположении о дефиците у родителей, педагогов знаний и умений по воспитанию детей и носит профилактический характер. Она направлена на повышение психолого-педагогической культуры, расширение и восстановление воспитательного потенциала, на активное включение родителей в процесс социального воспитания детей. В этих целях используются различные формы работы: сочетание теоретических знаний, их закрепление в дискуссиях и практикумах.

Социальная модель используется в тех случаях, когда трудности того или иного субъекта образования представляют собой результат неблагоприятных внешних обстоятельств. В этих случаях помимо анализа жизненной ситуации и рекомендаций требуется вмешательство внешних специалистов (юристов, социальных работников и пр.). В этой модели особое внимание необходимо уделить взаимоотношениям родителей с ребенком, ребенка с педагогом, ребенка со своими сверстниками, т. к. эти отношения проектируют поведение ребенка в социуме.

Психологическая (психотерапевтическая) модель – анализ семейных ситуаций, психодиагностика личности и ее окружения, она требуется тогда, когда причины трудностей ребенка лежат в области общения, личностных особенностях других участников образовательного процесса. Практическая помощь заключается в преодолении барьеров общения и причинах его нарушений. В этой модели важно вовремя определить степень помощи в кризисной ситуации или проблеме, т. к. при сопровождении можно увидеть изменения

в определенный период развития, связанные с сензитивными периодами, и сравнить их с нарушениями.

Диагностическая модель участников ОП. Основана на предположении дефицита у родителей специальных знаний о ребенке. Объект диагностики – семья, а также дети и подростки с нарушениями и отклонениями в поведении. Диагностическое заключение может служить основанием для принятия организационного решения. Также необходима комплексная диагностика личности ребенка, начиная с первичного нарушения или проблемы и до вторичных изменений, которые проявляются в социуме.

Медицинская модель предполагает, что в основе трудностей лежат болезни. Состояние ребенка напрямую связано с эмоциями, энергетическим балансом и состоянием всего организма. Задача психотерапии – адаптация и оказание помощи в соответствии с диагнозом или отработка психосоматики.

Все модели могут быть использованы в разных ситуациях отдельно, а могут быть и в комплексе. Формирование и функционирование родительства нуждается в психологическом сопровождении, содержание которого имеет свою специфику. По М. М. и Н. Я. Семаго, сопровождение – «постоянное поддержание оптимальной адаптированности ребенка к образовательной среде». Авторы понимают сопровождение как двусторонний процесс приспособления ребенка к образовательной среде и среды к возможностям ребенка – взаимoadaptации, которая является главной характеристикой комплексного сопровождения ребенка. Это динамический процесс, включающий компоненты: систематическое отслеживание клинико-психологического и психологопедагогического статуса ребенка в динамике его психического развития; создание социально-психологических условий для эффективного развития детей в социуме; систематическая психологическая помощь детям в виде консультирования, психокоррекции, психологической поддержки; систематическая психологическая помощь родителям детей с нарушениями в развитии; организация жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом его психических и физических возможностей [8].

В использовании в российской практике основных моделей психологической работы с семьей (модель поддержки и модель сопровождения) есть определенные особенности. Они основываются на едином законе развития психики человека, и здесь всё индивидуально; каким будет результат, зависит от всех субъектов взаимодействия. Сопроводя семью с ребенком в норме и с ОВЗ, необходимо придерживаться того, что в этом процессе необходимо включаться всем, от этого будет зависеть результат. Если мы говорим только о модели поддержки, то в этом случае мы можем гарантировать только поддержку в конкретной ситуации и в конкретном случае.

Таким образом, цель сопровождения – непрерывное поддержание силами всех специалистов равновесной ситуации между возможностями ребенка и образовательными воздействиями со стороны остальных субъектов образовательного процесса. Задачами сопровождения при таком понимании цели будут являться: определение индивидуальных показателей оптимально допустимых образовательных воздействий; определение критериев перехода со-

стояния ребенка в пограничную с дизадаптивным состоянием зону (попадание в группу риска по каким-либо показателям). Это длительный период помощи ребенку с проблемами в развитии и всей его семье с использованием всего профессионального арсенала техник, методик, способов и профессиональных умений психолога-практика.

Главным принципом сопровождения остается гуманное отношение к личности ребенка и вера в его позитивное изменение.

Список литературы

1. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2006. – № 4. – С. 38–45.
2. Бардиер, Г. Л., Ромазан, И. В., Чередникова, Т. А. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – СПб., 1996. – 90 с. – Текст : непосредственный.
3. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе. – М. : Совершенство, 1998. – 298 с. – Текст : непосредственный.
4. Зволейко, Е. В. Сопровождение как основная стратегия деятельности специального психолога и педагога. – Текст : непосредственный // Гуманитарный вектор. – 2010. – № 2 (22). – С. 60–65.
5. Казакова, Е. И. Четыре тенденции и другие проблемы сопровождения. – Текст : непосредственный // Школьный психолог. – 1998. – № 48. – С. 2–3.
6. Кодермятов, Р. Э. К проблеме психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса / Р. Э. Кодермятов, Н. А. Тумакова, А. Э. Сенцов, Е. В. Павловская. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2015. – № 11 (91). – С. 1738–1740. – URL: <https://moluch.ru/archive/91/20080/> (дата обращения: 14.11.2022).
7. Капланский, А. В., Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая концепция «сопровождения» в образовательном учреждении / Инновации в российском образовании: специальное (коррекционное) образование. – М. : Изд-во МГУП, 2000. – 80 с. – Текст : непосредственный.
8. Семаго, М. М., Семаго, Н. Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. – М. : АРКТИ, 2005. – 336 с. – Текст : непосредственный.

И. С. Гусева,
ГАОУ ДПО СО
«Институт развития образования»,
Екатеринбург
I. S. Guseva,
GAOU DPO SO
“Institute of Education Development”,
Yekaterinburg
E-mail: irichaguseva@mail.ru

Особенности интернет-зависимого поведения подростков с нарушенным слухом и его профилактика

Features of Internet-addicted behavior of adolescents with hearing impairment and its prevention

Аннотация. В статье говорится о значении и современном влиянии сети Интернет на жизнь молодежи, особенно подростков с нарушенным слухом, о рисках и угрозах сети Интернет для социальной адаптации и психологического здоровья подростков с нарушенным слухом. Раскрываются особенности подросткового возраста, а также интернет-зависимого поведения у несовершеннолетних. В статье даются рекомендации родителям и педагогам по профилактике интернет-зависимого поведения для подростков с нарушенным слухом.

Abstract. The article talks about the significance and modern influence of the Internet on the life of young people, especially teenagers with hearing impairment, talks about the risks and threats of the Internet for social adaptation and psychological health of teenagers with hearing impairment. The features of adolescence, as well as Internet-addicted behavior in minors, are revealed. The article gives recommendations to parents and teachers on the prevention of Internet addictive behavior for adolescents with hearing impairment.

Ключевые слова: интернет-зависимое поведение, аддикция, нарушенный слух, профилактика, безопасное поведение в сети Интернет.

Keywords: internet addictive behavior, addiction, hearing impairment, prevention, safe behavior on the Internet.

Современные подростки не представляют себе жизни без Интернета. С каждым годом увеличивается количество времени, которое они проводят в сети Интернет. Впервые знакомятся с интернет-ресурсами дети наиболее младшего возраста, так как технологии позволяют пользоваться Интернетом даже детям, не умеющим читать и писать [4].

По данным специалистов, 76 % российских школьников проводят в Интернете в среднем три часа в сутки, каждый седьмой подросток в возрасте от 12 до 17 лет проводит в Сети почти треть жизни, около восьми часов в сутки. Распространение интернет-технологий среди молодых россиян в возрасте от 16 до 29 лет достигло почти 97 % [4].

Самыми активными пользователями Интернета являются школьники с нарушенным слухом. Интернет становится одним из наиболее значимых средств социального взаимодействия людей разного возраста.

Для людей с нарушенным слухом использование сети Интернет имеет особенно огромное значение, так как она, по сути, является безбарьерной средой, расширяющей возможности инвалидов и лиц с нарушенным слухом

в общении, получении образования, профессиональной подготовке, удовлетворении познавательных интересов и прочих сферах.

В первую очередь, лицам с нарушенным слухом сеть Интернет дает возможность общаться, расширять и поддерживать социальные контакты. Для таких людей это критически важно, так как одним из главных следствий наличия дефектов является ограничение возможностей социального взаимодействия [4].

При всем многообразии возможностей для познавательной, творческой деятельности и организации общения, которое предоставляет сеть Интернет, активное использование этого ресурса влечет за собой ряд рисков и угроз для социальной адаптации и психологического здоровья людей, особенно подростков [7].

Можно выделить следующие риски и угрозы для социальной адаптации и психологического здоровья, с которыми могут столкнуться подростки в сети Интернет: угроза жизни и психическому здоровью [8].

В современном цифровом обществе, перенося общение в сеть Интернет, подростки оказываются под влиянием различных лиц и организаций, которые оказывают воздействия на неокрепшую психику несовершеннолетних вплоть до того, что доводят их до самоубийства. Это так называемые «группы смерти», они прописывают подросткам четкие шаги на пути к суициду и ставят временные рамки. Находящиеся в таких группах люди различными манипуляциями и угрозами склоняют подростков к противоправным действиям, поступкам, за которые потом становится стыдно, вовлекают в экстремистские и террористические организации, что впоследствии приводит к суицидальному поведению [6].

Риски и угрозы сети Интернет для социальной адаптации и психологического здоровья подростков с нарушенным слухом:

Неконтролируемое распространение персональных данных. Несмотря на то, что использование интернет-ресурсов становится массовым явлением, родители до сих пор не обучают детей правильному поведению в интернетпространстве. Дети совершают ошибки уже на первом этапе пользования интернет-ресурсами. При регистрации в социальных сетях, включении в онлайнигры у пользователя часто запрашивают информацию, которая содержит его персональные данные. Персональные данные – это любая информация, относящаяся прямо или косвенно к определенному или определяемому физическому лицу (субъекту персональных данных). Персональные данные – та информация, которая позволяет узнать человека в толпе, идентифицировать и определить как конкретную личность. Идентифицирующих данных огромное множество, к ним относятся фамилия, имя, отчество; дата и место рождения; место жительства; номер телефона; адрес электронной почты; фотография; возраст и ряд других данных. Так, если указать в сети Интернет свои фамилию, имя, отчество и адрес места жительства, то вполне можно будет опознать человека как конкретное лицо. Но если исключить из этого набора данных фамилию или адрес места жительства, то понять, о каком человеке идет речь, будет невозможно [6].

Важно помнить, что после публикации информации в Интернете контролировать ее и удалить каждую ее копию будет невозможно. Этот факт детям и подросткам часто просто неизвестен.

При использовании реальных персональных данных необходимо всегда уяснить, кому предоставляется информация и в каких целях она будет использоваться.

Формирование интернет-зависимости.

Еще одной из основных угроз для подростков, которые активно используют ресурсы сети Интернет для поиска информации, общения, игр, является формирование интернет-зависимости [7].

Интернет-зависимость определяется как «нехимическая зависимость от пользования Интернетом». По мнению многих специалистов, это явление негативно влияет на многие другие аспекты жизни детей и подростков: бытовые, учебные, социальные, психологические [6; 7].

Зависимость от сети Интернет проявляется в том, что люди настолько погружаются в виртуальную реальность, что фактически начинают отказываться от своей «реальной» жизни [7].

Интернет-зависимость – это «навязчивое желание войти в Интернет, находясь офлайн, и неспособность выйти из сети Интернет, будучи онлайн» [4]. При интернет-зависимости компьютер, планшет, телефон становятся источником положительных эмоций, так как именно с помощью гаджетов осуществляется процесс общения.

Интернет является источником развлечений, игр. Чем в более раннем возрасте происходит знакомство ребенка с возможностями современных технических средств в организации общения и досуга, тем меньше времени нужно для формирования зависимости [8].

Формирование интернет-зависимости достаточно легко увидеть по следующим признакам:

1. Ребенок не контролирует время, проведенное за компьютером, вне зависимости от того, что он делает: играет в игры, общается, смотрит мультфильмы, ищет информацию.
2. Если ребенка лишить возможности пользоваться компьютером, телефоном, планшетом, он начинает проявлять агрессию.
3. Ребенок начинает пренебрегать своим внешним видом, у него нарушается аппетит, возникает бессонница.
4. Реальное общение с близкими людьми (родителями и сверстниками) становится менее важным, чем нахождение в сети Интернет. При этом отсутствие виртуального общения ребенок или подросток не может переносить, в его поведении возникают симптомы депрессии.
5. Постепенно возникают проблемы со здоровьем: нарушается осанка, падает зрение, появляются головные боли, снижается иммунитет.
6. Дети и подростки перестают фантазировать, не умеют занять себя интересным для их возраста делом без Интернета.

К. Янг в своих трудах отмечал, что зависимость от Интернета возникает из-за его доступности, отсутствия самоконтроля и контроля со стороны окру-

жающих, а также за действиями и последствиями принимаемых решений в сети Интернет [6].

При интернет-зависимости человек испытывает моральное удовлетворение от поиска информации в Интернете (зачастую бесполезной), заводит бесцельные знакомства, не приводящие к развитию социальных контактов [6; 8].

Предвестниками интернет-зависимости, по мнению К. Янг, являются:

- навязчивое стремление постоянно проверять электронную почту;
- предвкушение следующего сеанса онлайн;
- увеличение времени, проводимого онлайн;
- увеличение количества денег, расходуемых на Интернет.

Признаками наступившей интернет-аддикции служат следующие критерии [8]:

- поглощенность Интернетом;
- потребность проводить в Сети всё больше и больше времени;
- при прекращении пользования Интернетом возникают симптомы отмены, причиняющие беспокойство;
- проблемы контроля времени;
- проблемы с окружением (семья, школа, работа, друзья);
- ложь по поводу времени, проведенного в Сети;
- изменение настроения посредством использования Интернета. Стадии

зависимости от Интернета:

- 1) на первой стадии происходит знакомство с Интернетом, возникает заинтересованность им и новыми возможностями;
- 2) на второй стадии Интернет начинает замещать значимые сферы жизни;
- 3) на третьей стадии можно говорить о, собственно, бегстве от реальной жизни.

Сеть Интернет дает возможность играть в огромное количество игр, причем не индивидуально, а вместе с другими. Это могут быть командные игры, игры, где каждый игрок выполняет собственную роль, но имеет возможность общаться с другими игроками. С одной стороны, это хороший опыт, позволяющий снять определенные барьеры в общении, особенно для тех, кто испытывает трудности с организацией общения со сверстниками в реальной жизни. Общение в сетевых играх стирает барьеры между участниками: возрастные, пространственные, языковые, национальные. Дети и подростки легко привыкают к возможности общаться на смеси языков [4; 7].

Но при этом знакомства, завязывающиеся в таких играх, не всегда могут оказаться положительными. Участники сетевых игр могут подвергаться оскорблениям за неверно выполненный игровой ход. Участник игры может использовать доверчивость ребенка и вовлечь его в другие сообщества с сомнительным содержанием. Не всегда участники сетевых игр представляются реальными именами и сообщают о себе реальные сведения [4; 8].

Если к компьютерным играм в Сети приобщаются дошкольники и обучающиеся начальной школы, то существует опасность того, что эти дети пере-

стают видеть разницу между игрой и реальностью, считая, что, умерев, они смогут вернуться к жизни так же легко, как и игровой персонаж [7; 8].

Для противоречивого подросткового возраста, с одной стороны, характерны дисгармоничность в строении личности, свертывание прежде установившейся системы интересов ребенка, характерен бунтарский и протестующий характер поведения по отношению к взрослым. С другой стороны, он связан с возрастающей самостоятельностью ребенка, разнообразием и содержательностью в отношениях с другими детьми и взрослыми, расширением сферы его деятельности и т. д. [4; 5].

Психическое развитие происходит неравномерно: одни стороны психики развиваются быстрее, другие – медленнее. Чувство взрослости занимает одно из самых существенных мест во внутренней позиции подростка. Но реализовать эту потребность в серьезной деятельности подросток не может. Отсюда стремление к «внешней взрослости», которая проявляется в изменении внешнего облика в соответствии с модой взрослых, в преувеличенном интересе к проблемам пола, курении, употреблении спиртных напитков, чрезмерном увлечении сетью Интернет и т. д. [5].

Подростковый возраст – амбивалентный период, связанный с отчужденностью от взрослых. С одной стороны, он проявляется в ярко выраженном стремлении противопоставить себя взрослым, отстаивать собственную точку зрения, независимость, нередко вступая в конфликт. С другой стороны, подростки ожидают от взрослых помощи, поддержки, доверия, одобрения и оценок [9; 10].

Представления, чувства, идеи подростка часто вступают в противоречие с другими его представлениями, что приводит к ситуации психологического дискомфорта ребенка. Чтобы вернуть себе психологический комфорт, подросток готов предпринимать различные действия, которые способствовали бы восстановлению утраченного равновесия, в том числе и деструктивные, очень опасные [5; 10].

Кроме того, подростковый возраст – это критический период, который является пиком переходного периода от детства к взрослости. Подростки критично относятся к отрицательным чертам своего характера, переживают из-за тех черт, которые мешают им в дружбе и взаимоотношениях с другими людьми. Эти переживания особо возрастают в силу замечаний родителей или учителей об отрицательных чертах их характера, что, в свою очередь, приводит к аффективным вспышкам и конфликтам.

Кризис подросткового возраста можно определить по отклонениям в поведении детей, которые не только обращают на себя внимание, но и настораживают взрослых. В итоге могут зарождаться чувства одиночества, заброшенности, своей ненужности, незащищенности. Возникает чувство протеста, отчуждения и отчужденности, неприязни по отношению к взрослым [1; 10].

Возникающие в личности подростка противоречия могут быть причиной таких поведенческих отклонений, как аффективность поведенческих реакций, импульсивность, кратковременность реакций с критическими выходами, го-

товность к девиантному поведению. Поэтому очень важно, чтобы родители и учителя помогли подросткам справиться с внутренними конфликтами [5].

Подростки, относящиеся к категории детей с нарушенным слухом, имеют разные нарушения онтогенеза, имеют свои клинические, социальные, психологические, социокультурные характеристики, изучение которых необходимо для осуществления процессов реабилитации и интеграции в общество [3].

Для подростков с нарушенным слухом характерны проблемы функционирования на разных уровнях: здоровья, коммуникационных, психомоторных навыков, социальной адаптации, психического благополучия с точки зрения общения, идентичности и занятости [1; 3], социализации [2; 3], повышения риска по развитию суицидального поведения [2; 3], нарушения познавательной деятельности и интеллекта [3] и аддиктивных форм поведения [1].

Контроль и профилактика интернет-зависимости подростка должны осуществляться, прежде всего, в рамках семейного воспитания и образования.

Таким образом, при изучении проблемы интернет-зависимости у подростков с нарушенным слухом становится возможным определить основной механизм развития интернет-зависимости: уход в виртуальную реальность для иллюзорного удовлетворения основных потребностей человека за счет конструирования в виртуальной реальности новой личности. Уход человека в виртуальную реальность происходит за счет возможности скрывать в сети Интернет любое проявление жизни. Можно скрыть или изменить пол, свое реальное имя, реальные переживания, эмоции и демонстрацию отсутствующих переживаний. Также возможно изменить социальную роль путем создания виртуальной личности и конструирования новой реальности.

Широкое внедрение информационных технологий в жизнь современного человека имеет как позитивные (перспективы преодоления коммуникативного дефицита и расширения круга общения, повышения информированности, возможность реальной удаленной работы), так и негативные последствия. Одно из таких последствий – проблема интернет-зависимости. Интернетзависимость связывают, как правило, со временем нахождения человека в виртуальной реальности, что проявляется в утрате им способности контролировать время в Сети, предпочитая виртуальную жизнь реальной [7; 8; 9; 10].

В настоящее время считается, что социальные сети позволяют людям с нарушенным слухом расширять свой круг друзей, получать поддержку, полностью участвовать в их реальных и виртуальных сообществах. Тем не менее очень мало известно об использовании сети Интернет людьми с нарушениями в развитии, особенно людьми с нарушениями интеллекта или расстройствами аутистического спектра.

В связи с тем, что широко распространены гаджеты индивидуального пользования, усложненные электронные устройства, которыми владеют несовершеннолетние и подростки, в настоящее время становится всё труднее закрывать для них доступ на различные ресурсы. Учитывая, что Интернет прочно вошел в современную жизнь, можно с уверенностью сказать, что исключить его, максимально оградить детей и подростков от его негативного влияния в скором времени окажется совсем невозможно. Общение, обучение,

творческая деятельность, развлечения – это неполный список того, что привлекает несовершеннолетних в Сети.

Таким образом, на основании литературных данных и проведенного исследования можно дать следующие рекомендации по профилактике интернетзависимости у подростков, в том числе у подростков с ограниченными возможностями здоровья:

- 1) введение национальных скрининговых дней с целью определения детей, подвергающихся риску формирования зависимости от сети Интернет;
- 2) разработка программ первичной профилактики, проводимых в школах;
- 3) стационарная помощь (психотерапия – когнитивно-поведенческая терапия, концепция мотивационного интервьюирования, применимые для изменения поведения ребенка через вступление в конфронтацию с ним);
- 4) обучение в первую очередь родителей и родителями детей правильному поведению в интернет-пространстве;
- 5) совместная работа пользователей Интернета, педагогов, родителей, администраторов соцсетей и редакторов СМИ, а также исполнительных органов государственной власти может дать положительный результат в деле профилактики детской и подростковой интернетзависимости;
- 6) использование контент-фильтров для обеспечения ограничения доступа обучающихся к сайтам. Но этого недостаточно в силу распространения сети Интернет и интернет-технологий;
- 7) необходимо создавать и использовать ресурсы, которые смогут помочь осуществлять профилактическую деятельность по разным проблемам подростков;
- 8) разработка онлайн-стратегий для поддержки самих несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Помощь осуществляется только проверенными и высококвалифицированными специалистами через электронную почту, чаты и форумы, использующие синхронное и асинхронное общение;
- 9) использование ресурсов сети Интернет, обладающих формированием ценностно-смысловой сферы несовершеннолетних, – это образовательные ресурсы, на которых дети и подростки могут найти интересующую их информацию, участвовать в образовательных программах, в различных конкурсах, сотрудничать со сверстниками, представлять свои творческие работы.

Список литературы

1. Гранкина, И. В., Иванова, Т. И. Ведущие факторы формирования психопатоподобных расстройств поведения у детей с психической патологией. – Текст : непосредственный // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2016. – № 2 (91). – С. 66–71.
2. Гусева, И. С. Особенности и профилактика суицидального поведения у подростков с нарушенным слухом. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психологической деятельности и пути их решения : сборник материалов II Всероссийской научно-

- практической конференции, под редакцией д-ра психол. наук С. В. Хусаиновой, Казань, 1–2 сентября 2021 года. – Казань : Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2021. – 240 с.
3. Карауш, И. С., Дашиева, Б. А., Куприянова, И. Е., Стоянова, И. Я. Особенности психологической диагностики детей с сенсорными нарушениями. – Текст : непосредственный // Сибирский психологический журнал. – 2014. – № 51. – С. 132–138.
 4. Машкова, А. В. Исследование интернет-зависимости школьников с ОВЗ: история и современность. – Текст : электронный // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 3–6. – URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18584> (дата обращения: 07.12.2021).
 5. Организация выявления и психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, склонных к суицидальному поведению : методические рекомендации. – Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО». – 2017. – 72 с. – Текст : непосредственный.
 6. Янг, К. Клинические аспекты интернет-зависимого поведения. – Текст : электронный // Медицинская психология в России : электронный научный журнал. – 2015. – № 4 (33). – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 30.09.2021).
 7. Юрьева, Л. Н., Больбот, Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика. – Днепропетровск : Пороги, 2006. – 250 с. – Текст : непосредственный.
 8. Кузнецова, Ю. М., Чудова, Н. В. Что мы знаем об интернет-аддикции? (К постановке проблемы существования сетевой зависимости.) – Текст : непосредственный // Интернетзависимость: психологическая природа и динамика развития / Под ред. А. Е. Войскунского. – М. : Акрополь, 2009. – С. 65–90.
 9. Кугушева, Т. В. Интернет-зависимость у обучающихся среднего звена общеобразовательной школы : учебное пособие / Т. В. Кугушева, Д. В. Соломенников. – Чайковский : ЧГИФК, 2017. – 88 с. – Текст : непосредственный.
 10. Волков, Б. С. Возрастная психология : учебное пособие / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М. : Академический Проект, 2020. – 668 с. – Текст : непосредственный.

Д. В. Заборских,
ПМАОУ «Школа №
32», г. Первоуральск
D. V. Zaborskikh,
PMAU "School № 32",
Pervouralsk

E-mail: dvzaborskikh@yandex.ru

Система взаимодействия с родителями обучающихся с ОВЗ в образовательной организации

System of interaction with parents of students with disabilities in an educational organization

Аннотация. Создание «инклюзивных» классов осложняет работу учителя, классного руководителя, создает проблемы не только для детей основной части класса, но и для этой специальной группы, так как дети имеют разный уровень развития и воспитанности, свои особенности, способности, возможности. Новые обстоятельства требуют разработать новые подходы к организации работы и применению новых методов работы.

Abstract. The creation of "inclusive" classes complicates the work of the teacher, the class teacher, creates problems not only for the children of the main part of the class, but also for this special group, since children have different levels of development and upbringing, their own characteristics, abilities, opportunities. New circumstances require the development of new approaches to the organization of work and the use of new methods of work.

Ключевые слова: инклюзия, качество образования; структура работы.

Keywords: inclusion, quality of education; structure of work.

В связи с началом освоения ФГОС во всех школах России Министерством просвещения рекомендована разработка программы коррекционной работы для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). «Инклюзивное» образование – это процесс, при котором в рамках единого образовательного пространства обучаются дети и обычные, и требующие особого подхода. При этом учитываются их образовательные потребности, а не виды заболевания, поведение, характер или какие-то другие признаки.

В нашей школе нет специальных (коррекционных) классов, поэтому необходимо создавать общеобразовательные «интегрированные» или «инклюзивные» классы, то есть в обычный класс включается группа детей с ОВЗ. Это осложняет работу учителя, классного руководителя, создает проблемы не только для детей основной части класса, но и для этой специальной группы, так как дети имеют разный уровень развития и воспитанности, свои особенности, способности, возможности.

Новые обстоятельства требуют разработать новые подходы к организации работы и применению новых методов работы.

Необходимость разработки и внедрения модели инклюзивного образования обусловлена объективными факторами:

- в Российской Федерации проживает 1,6 млн детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), из них значительное число детей-инвалидов;

- по сведениям Министерства здравоохранения, за 5 лет количество детей-инвалидов увеличилось на 1/3 (со 150 детей-инвалидов на 100 000 населения до 206);
- на ближайшее десятилетие работа с детьми-инвалидами объявлена ЮНЕСКО приоритетной. Законом РФ «Об образовании» установлено, что государство создает гражданам с ограниченными возможностями здоровья условия для получения образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов;
- инклюзивное образование обеспечивает формирование у всех участников образовательного процесса таких общечеловеческих ценностей, как: взаимоуважение, осознание себя частью общества, толерантность; развитие уверенности в себе и возможность учиться друг у друга; взаимопомощь, возможность помочь самим себе и людям в своем сообществе;
- родители имеют право выбрать модель образования для своего ребенка;
- инклюзия обозначает такое включение детей, которое учитывает их особые потребности, способствует развитию этих детей и раскрытию их потенциальных возможностей.

Как показывают исследования, семьи выбирают инклюзивное образование по множеству причин, но главным образом они надеются на более широкие возможности общения их детей с типично развивающимися сверстниками. Обычно цели семьи таковы:

- больше возможностей перенять детям адекватные образцы для подражания, развивать и упражнять базовые навыки, например коммуникативные;
- больше возможностей завязать дружеские и другие общественные отношения с типичными сверстниками;
- возможность доступа к основной программе обучения;
- доступ к многообразию способов обучения.

В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье двадцать четвертой Конвенции говорится том, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека.

Актуальность введения инклюзивного образования обусловлена профессиональными потребностями педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями. На сегодняшний день наблюдается увеличение количества таких детей.

Важной работой при формировании инклюзивных классов в общеобразовательной школе является работа с родителями, включающая в себя информирование, вовлечение в процесс, совместное достижение результата. В методической разработке показана система работы с родителями, которая позволит вовлечь их в процесс обучения ребенка и получить положительный результат работы как каждого педагога, так и всех участников педагогического процесса.

Аналитические данные по состоянию и функционированию образовательного учреждения указывают, что в школе для реализации инклюзивного образования имеется ряд условий:

- валеологическая направленность воспитательно-образовательного процесса в соответствии с образовательной программой;
- создается информационно-методическое обеспечение воспитательно-образовательного процесса, разрабатывается пакет документов для проведения мониторинга качества образования;
- планируется сформировать систему методической работы с кадрами, основанную на современных технологиях интенсификации педагогического труда;
- налажено взаимодействие школы с социальным окружением (семья, поликлиника, библиотека);
- отмечается положительная динамика роста профессиональной компетентности и повышения творческой инициативы педагогов, появления у них желания работать в инновационном режиме;
- по результатам опроса родителей, данная услуга востребована.

Рождение больного ребенка чаще всего является неожиданностью и трагедией для семьи. При появлении такого ребенка изменяется уклад семейной жизни, нарушается психологический климат в семье (как в узком смысле «мама – папа – ребенок», так и в широком, при присоединении других детей, бабушек-дедушек). Проблемы, с которыми сталкиваются такие родители, помещают их в особый мир, несущий в себе мало позитива. Часто семьи с «особенными» детьми замыкаются, отключаются от друзей, знакомых и родственников. Случается, что семьи распадаются, мама одна взваливает всю тяжесть воспитания больного ребенка на свои плечи. Таким образом, ребенку с ОВЗ трудно войти в социум, а социуму принять его.

Включение семьи во взаимодействие с социумом – один из важнейших факторов успешности ребенка в будущем.

Пожалуй, одной из главных проблем является отсутствие четкого алгоритма по сопровождению семьи ребенка с ОВЗ в рамках создания доступной среды.

Рассмотрим основные причины выявленной проблемы и попробуем разобраться, как их преодолеть.

- Нежелание родителей принять и озвучить проблемы своего ребенка. Родители тяжело принимают новость о выявленных проблемах ребенка, что ведет к упущению времени в проведении реабилитации и усугублению проблем. Опасение, что особенного ребенка не примут сверстники и он станет изгоем в классе, объектом насмешек, подталкивает к умалчиванию проблем.
- Некомпетентность родителей в вопросах сопровождения ребенка с проблемами в развитии. При воспитании особенного ребенка родители часто (особенно в сельской местности и маленьких городах) остаются один на один со своей проблемой, при этом не многие из них компетентны в вопросах сопровождения такого ребенка.

- Отсутствие механизмов воздействия на семью. Выявление проблем в развитии у ребенка не всегда означает активное включение в коррекционно-развивающий процесс. Педагоги часто не могут установить контакт с семьями таких детей и не имеют возможности воздействовать на родителей с целью организации обучения и воспитания.
- У педагога нет понимания этапов организации работы с детьми ОВЗ. Для осуществления успешной деятельности по реализации системы сопровождения детей с ОВЗ необходимо создание системы профессионального развития педагога, которая включает в себя систему организационного обучения, систему открытого психологического консультирования, систему стимулирования, систему повышения квалификации на основе курсовой подготовки и профессиональной переподготовки. В итоге выстроенная система профессионального развития педагога позволит более эффективно организовать работу с детьми с ОВЗ.
- У участников образовательных отношений низкий уровень инклюзивной культуры. Для создания комфортных условий для обучения детей с ОВЗ необходима огромная работа по формированию толерантности всех участников образовательной деятельности к детям с ОВЗ.

Цель: создание условий для организации психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ в образовательной организации.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: определить контингент учащихся; организовать индивидуальногрупповую работу с родителями; организовать работу с педагогическим коллективом по повышению уровня компетентности по вопросам работы с детьми с ОВЗ; разработать программу формирования инклюзивной культуры участников образовательных отношений.

Педагога следует рассматривать как посредника между ребенком и взрослыми, также он играет и роль наставника ребенка при его взаимодействии с другими детьми. Именно от работы педагога и его профессионализма зависит, насколько семья с особенным ребенком понимает политику школы, проводимую по отношению к воспитанию и обучению детей с ОВЗ. Педагог, работающий с особенным ребенком, проводит входную диагностику, осуществляет скрининговое наблюдение, готовит пакет документов для психолого-педагогического консилиума образовательной организации (характеристика, диагностические карты и т. д.).

К основным направлениям сотрудничества педагога и специалистов ППк образовательной организации с родителями можно отнести следующие:

- приглашение на индивидуальные консультации с родителями по итогам входной диагностики (специалисты ППк);
- общее собрание для родителей учащихся с ОВЗ (заместитель директора по УВР);
- индивидуальные консультации со специалистами (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог);

- открытые коррекционные занятия (учитель-предметник, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог);
- «Школа для родителей»: цикл занятий по просвещению родителей в вопросах воспитания и развития детей с ОВЗ (специалисты ППк).

Работа с педагогическим коллективом по повышению уровня компетентности по вопросам работы с родителями детей с ОВЗ заключается в:

- консультациях для педагогов по вопросам работы с семьей (специалисты ППк);
- проведении педагогического совета «Вопросы построения траектории обучения и развития детей с ОВЗ в условиях образовательной организации» (методист);
- сопровождении работы педагогов с родителями детей с определенной нозологией (специалисты ППк);
- разработке методических рекомендаций для педагога по работе с родителями детей с определенными нозологиями (председатель ППк);
- организации повышения квалификации по проблеме сопровождения семьи детей с ОВЗ (методист).

Разработка программы формирования инклюзивной культуры участников образовательных отношений включает в себя мероприятия: 1) для родителей учащихся с ОВЗ; 2) для родителей детей группы «норма»; 3) для педагогов; 4) совместные мероприятия.

Под доступной средой понимается совокупность условий и требований, прежде всего, к создаваемой человеком окружающей среде (архитектурный дизайн, транспортная и инженерная инфраструктура) и информационной среде, позволяющих беспрепятственно передвигаться и воспринимать жизненно важную информацию, для того чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья и их родители чувствовали себя полноправными участниками образовательного процесса. Продуктом нашей деятельности станут:

- индивидуальный план сопровождения родителей детей с ОВЗ;
- план сопровождения работы педагогов с родителями детей с определенной нозологией;
- методические рекомендации для педагога по работе с родителями детей с определенными нозологиями;
- программа формирования инклюзивной культуры участников образовательных отношений.

Ожидаемый результат реализации построенной системы взаимодействия с родителями обучающихся с ОВЗ: психологически комфортная образовательная среда для детей с разными стартовыми возможностями, способствующая повышению качества образования и успешной социализации личности.

Риски, возникающие при реализации данной системы:

- I фактор риска – перегрузка участников образовательного процесса;
- II фактор риска – отсутствие в штате организации необходимых специалистов;
- III фактор риска – неумение родителей работать с информацией, недостаточный уровень инклюзивной культуры у некоторых родителей.

Список литературы

1. Акимова, О. И. Инклюзия как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: региональный аспект. – Текст : непосредственный // Исследование различных направлений современной науки : материалы VIII международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 73–79.
2. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 5–14.
3. Бурмистрова, Е. В. Семья с «Особым ребенком»: психологическая и социальная помощь. – Текст : непосредственный // Вестник практической психологии в образовании. – 2008. – № 4 (17), октябрь-декабрь. – С. 81 – 86.
4. Смирнова, Е. Р. Толерантность как принцип отношения к детям с ограниченными возможностями. – Текст : непосредственный // Вестник психосоциальной и коррекционнореабилитационной работы. Консорциум «Социальное здоровье России». – 1997. – № 2. – С. 51 – 56.
5. Шмидт, В. Р. Психологическая помощь родителям и детям: тренинговые программы. – М. : Творческий Центр «Сфера», 2007. – Текст : непосредственный.

М. А. Марейченко,
ГБОУ СО «Школа-интернат № 11»,
Екатеринбург
М. А. Mareichenko,
GBOU SO "Boarding school № 11",
Ekaterinburg
E-mail: marymarei14@gmail.com

Психолого-педагогическая характеристика слабослышащих обучающихся

Psychological and pedagogical characteristics of hearing-impaired students

Аннотация: Статья посвящена вопросу определения психолого-педагогической характеристики слабослышащих обучающихся. Проведен обзор теоретической литературы по изучаемому вопросу. Обозначены закономерности психического развития детей. Рассмотрены особенности слухового и зрительного восприятия, мыслительной деятельности, в том числе мыслительных операций, эмоционально-волевой сферы у слабослышащих.

Abstract. The article is devoted to the issue of determining the psychological and pedagogical characteristics of hearing-impaired students. A review of the theoretical literature on the issue under study is carried out. The patterns of mental development of children are indicated. The features of auditory and visual perception, mental activity, including mental operations, emotional-volitional sphere in hearing-impaired students are considered.

Ключевые слова: психолого-педагогическая характеристика, психологические особенности, слабослышащие обучающиеся, слабослышащие дети, дети с нарушениями слуха.

Keywords: psychological and pedagogical characteristics, psychological characteristics, hearing-impaired students, hearing-impaired children, children with hearing impairments.

Знание психолого-педагогических особенностей ребенка с нарушением слуха является необходимым условием для построения эффективного коррекционного процесса в образовательных организациях.

Категория слабослышащих предполагает детей с ограничением способности восприятия речи на слух в различной степени: от недостатков восприятия шепотной речи до значительного снижения возможности воспринимать речь. Их словарный запас может пополняться, хоть и в минимальной степени, спонтанно с помощью слуха [9].

И. М. Соловьевым выделены следующие закономерности психического развития лиц с недостатками слуха:

1. Первая закономерность предполагает необходимость увеличения количества, вариативности и сложности внешних воздействий. Из-за ограниченности слуховых раздражителей система межфункциональных воздействий изменяется, поэтому формирование психических функций у таких детей происходит в несколько иных пропорциях по сравнению с этими процессами у слышащих сверстников (нагляднообразное мышление оказывается сформированным лучше словеснологического, письменная речь превалирует над устной, а импрессивная устная над экспрессивной).
2. Вторая закономерность выражается в отставании темпов психического развития у детей с нарушениями слуха от темпов нормально

слышащих детей, которое проявляется с течением времени. При благоприятных условиях и систематической, грамотной коррекционной работе различия прекращают свой рост и могут начать уменьшаться. Следовательно, при планировании сурдопедагогического воздействия необходимо учитывать расширение внешних воздействий на ребенка, которые бы могли заменить акустические и при этом были бы равными им по значению [11].

Даже при отсутствии специального обучения слуховое восприятие у слабослышащих детей развивается спонтанно. Однако многие дети при наличии значительного остаточного слуха не способны использовать его возможности, тогда как другие при той же степени поражения способны применять сохранный слух и накапливать словарь. Такие различия могут быть связаны с разными причинами, например, условиями жизни ребенка или особенностями его психофизического состояния [4].

Зрительное восприятие принимает ведущую роль в компенсации недостаточного слуха у слабослышащих детей. Следовательно, наиболее сохранными являются наглядные формы познавательной деятельности: они без затруднений выполняют матрицы Равена, дополняют рисунки до целого по принципу центральной симметрии. Однако решение задач на дополнение рисунка по принципу осевой симметрии либо на основе установления отношений между частями рисунка по принципу аналогии слабослышащим младшим школьникам менее доступно, чем их слышащим сверстникам. Такая способность формируется к подростковому возрасту, когда совершенствуется нагляднообразное мышление и происходит включение речи в деятельность [12].

Согласно исследованию Н. В. Вожиловой отмечается, что слабослышащие школьники проявляют более быструю реакцию на зрительные стимулы в сравнении со слышащими сверстниками, что также может быть обосновано компенсаторным явлением [6].

В течение дошкольного периода у слабослышащих детей постепенно повышается уровень устойчивости внимания, его концентрация и переключение [4].

Р. М. Боскис выделила слабослышащих детей как категорию, нуждающуюся в особом психолого-педагогическом подходе. У них медленно накапливается словарный запас. Легче всего даются названия окружающих людей, предметов (мебели, посуды, еды, частей квартиры и пр.), домашних животных. Словесное обозначение действий, цветов, отдельных частей и признаков предмета запоминается с трудом. Им трудно понять явление многозначности слова, общности значения у однокоренных слов. В самостоятельной речи поздно появляются слова с приставками и суффиксами из-за затруднений понимания их значения. Вызывает затруднения понимание разной степени обобщенности всех слов. Понимание отношений между более конкретными и более обобщенными по смыслу словами приводит к началу формирования понятийного мышления [3].

А. П. Гозова, В. А. Влодавец также отмечают в своих исследованиях недостаточность овладения навыками обобщения у слабослышащих школьников. Они затрудняются в усвоении обобщенных способов ориентации в научных

технических понятиях, вызывают сложности выявления внутренних существенных связей и отношений внутри объектов и между ними [7].

По результатам исследований Л. И. Тиграновой, детям с большим трудом дается классификация геометрических фигур по величине, тогда как распределение их по цвету и по форме затруднений практически не вызывало. При классификации объектов по двум признакам результаты выполнения слабослышащих детей были значительно ниже результатов их слышащих сверстников. Классификация предметов по родовым признакам у слабослышащих детей тоже сформирована на более низком уровне по сравнению с детьми без нарушений слуха. Зачастую объединение объектов происходило на основе выделения случайных и единичных признаков или даже без какой-либо явной связи [13].

Недостатки понятийного и словесно-логического мышления вызывают нарушения фразовой речи, грамматического строя речи (ошибки в расстановке слов в предложении, в согласовании и управлении, в построении сложных предложений, в особенности сложноподчиненных, которые выражают целевые и причинно-следственные связи) [12].

Л. И. Тигранова отмечает низкую роль речи в мыслительной деятельности слабослышащих обучающихся: они не используют речь для планирования деятельности, соотношение между словесными и предметными обобщениями заметно разнится (предметные обобщения опережают вербальные) [13].

Согласно исследованию Ю. Е. Щуровой, уровень интеллектуального развития слабослышащих детей зависит от условий воспитания ребенка. Воспитание в семье способствует более полноценному развитию всех сторон речи ребенка, тогда как для детей, воспитывающихся в интернатах, характерны более низкие показатели успеваемости в школе, умственного развития в целом, что сказывается на становлении речи, в том числе ее регулирующей функции [15].

По данным Е. В. Каракуловой, детям с системным недоразвитием речи (СНР), к числу которых относятся и слабослышащие дети, свойственна несформированность эмоционально-волевой сферы, что приводит к усугублению речевых нарушений и трудностям их преодоления. Автор к тому же отмечает недостаточную изученность вопросов ее формирования у данной категории детей [8].

Е. В. Апальковой и С. К. Хаидовым отмечаются специфические особенности эмоциональной сферы. Для слабослышащих подростков характерны повышение уровня тревожности (который зависит от частоты использования «уклонительной» модели поведения), различный уровень выраженности депрессивного состояния при коммуникации, низкая самооценка. В случае конфликтов большинство слабослышащих подростков избирают путь избегания, пассивную позицию, чтобы не допустить прямого столкновения с оппонентом. Авторы делают вывод о необходимости проведения тренингов для слабослышащих подростков по развитию навыков коммуникации, которые будут составлять основу коррекции эмоционального компонента психики [1].

Э. А. Вийтар выделяет преимущественное общение слабослышащих детей в пределах своих классов. Согласно результатам исследования автора, слабослышащие обучающиеся средних и старших классов ценят у друзей такие качества, как доброта, готовность прийти на помощь, верность, приветливость. По мере взросления они всё более тонко чувствуют суть дружеских отношений и выделяют те положительные черты характера человека, которые характеризуют его как хорошего друга. Тем не менее обосновать свой выбор словесно они затрудняются. Из этого следует, что для более полного понимания дружбы необходимы определенный уровень сформированности словарного запаса, активное участие в общественной жизни, общение с другими людьми, анализ различных ситуаций и поведения других обучающихся [5].

Н. А. Пешкова делает выводы о зависимости межличностных отношений слабослышащих детей от их индивидуальных особенностей, при этом у большинства обследуемых наблюдается высокий уровень потребности в общении. Отмечается низкая уверенность в своих силах, которую автор обосновывает осознанием детей наличия у них определенного нарушения [10].

По данным Д. Л. Лакнер и А. М. Зебаль, полученным в результате анализа записей в личных дневниках глухих и слабослышащих, детям данной категории свойственны переживания, жизненные разочарования, причиной которых является нарушение слуха [16].

К. Н. Фатеева и С. К. Хаидов пришли к аналогичным выводам в своем исследовании: обследуемые дети не удовлетворены своей жизнью, считают ее неинтересной и однообразной. К тому же отмечается отсутствие у слабослышащих детей ценностей, направленных на социально значимую деятельность, у них преобладают эгоцентрические устремления (любовь, жизненная мудрость, счастливая семейная жизнь) [14].

А. А. Венгер, Г. Л. Выгодская и Э. И. Леонгард отмечают у слабослышащего ребенка уже к концу дошкольного возраста легкость вступления в контакт со взрослым, готовность, желание и способность менять поведение в соответствии со сделанными им замечаниями. Значительная часть исследуемых слабослышащих реагирует на одобрение со стороны, а по мере взросления у них постепенно совершенствуется способность самостоятельно оценивать степень успешности своих действий и исправлять ошибки. Тем не менее самостоятельная оценка может вызывать отказ от выполнения определенных действий [4].

Таким образом, у слабослышащих детей наблюдаются особенности развития слухового восприятия, внимания, словесно-логического мышления, что приводит к нарушениям в устной речи (словарь, грамматический строй речи, связная речь), с разных сторон рассмотрены отличительные черты эмоционально-волевой сферы обучающихся. Зрительное восприятие берет на себя ведущую роль в компенсации нарушения слуха, а потому соответствует норме или даже превышает ее в определенных показателях.

При своевременном начале коррекционной работы по всестороннему развитию устной речи и психических функций со слабослышащими школьниками их психическое развитие к старшему возрасту приблизится к нормаль-

ному. Слабослышащие школьники обладают высоким уровнем компенсаторных возможностей, следовательно, в условиях специального обучения они могут получить полное среднее образование и стать полноценными членами общества [12].

Список литературы

1. Апалькова, Е. В. Специфика проявления, коррекции и развития эмоционально-волевой сферы у слабослышащих подростков / Е. В. Апалькова, С. К. Хаидов. – Текст : электронный // Акмеология. – 2015. – № 4. – С. 185–190. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-proyavleniya-korreksii-i-razvitiya-emotsionalno-volevoy-sfery-u-slaboslyshaschih-podrostkov> (дата обращения: 03.11.2022).
2. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. Г. Богданова. – М. : Академия, 2002. – 203 с. – Текст : непосредственный.
3. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети : учеб. пособие / Р. М. Боскис. – М. : Советский спорт, 2004. – 304 с. – Текст : непосредственный.
4. Венгер, А. А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения / А. А. Венгер, Г. Л. Выгодская, Э. И. Леонгард. – М. : Просвещение, 1972. – 143 с. – Текст : непосредственный.
5. Вийтар, Э. А. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников / Э. А. Вийтар. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1981. – № 4. – С. 30–35.
6. Вожилова, Н. В. Специфика сенсомоторных реакций слабослышащих учащихся начальной школы / Н. В. Вожилова. – Текст : электронный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – № 36. – С. 180–184. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-sensomotornyh-reaktsiy-slaboslyshaschih-uchaschihsya-nachalnoy-shkoly> (дата обращения: 30.10.2022).
7. Гозова, А. П. Психология трудового обучения глухих / А. П. Гозова. – М. : Педагогика, 1979. – 213 с. – Текст : непосредственный.
8. Каракулова, Е. В. Теоретический анализ направлений изучения и коррекции эмоционально-волевых нарушений у детей с системным недоразвитием речи / Е. В. Каракулова. – Текст : электронный // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы межрегиональной научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2010. – С. 163–165. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26503381> (дата обращения: 30.10.2022).
9. Назарова, Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха : учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / Л. П. Назарова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 288 с. – Текст : непосредственный.
10. Пешкова, Н. А. Развитие межличностных отношений у слабослышащих младших школьников / Н. А. Пешкова. – Текст : электронный // Акмеология. – 2016. – № 1. – С. 155–158. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-mezhlichnostnyh-otnosheniy-u-slaboslyshaschih-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 03.11.2022).
11. Соловьев, И. М. Психология глухих детей / Ж. И. Шиф, И. М. Соловьев. – М. : Медицина, 1999. – 196 с. – Текст : непосредственный.
12. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с. – Текст : непосредственный.
13. Тигранова, Л. И. Умственное развитие слабослышащих детей (младший школьный возраст) / Л. И. Тигранова. – М. : Педагогика, 1978. – 96 с. – Текст : непосредственный.
14. Фатеева, К. Н. Развитие ценностных ориентаций у слабослышащих старшеклассников / К. Н. Фатеева, С. К. Хаидов. – Текст : электронный // Акмеология. – 2016. – № 2. –

- С. 127–129. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tsennostnyh-orientatsiy-u-slaboslyshaschih-starsheklassnikov> (дата обращения: 03.11.2022).
15. Щурова, Ю. Е. Зависимость интеллектуального развития слабослышащих школьников от условий воспитания / Ю. Е. Щурова. – Текст : электронный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – № 31. – С. 240–243. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zavisimost-intellektualnogo-razvitiya-slaboslyshaschih-shkolnikov-ot-usloviy-vospitaniya> (дата обращения: 30.10.2022).
 16. Luckner J. L. Promoting self-determination of students who are deaf or hard of hearing / J. L. Luckner, A. M. Sebald. – Текст : электронный // American annals of the deaf. – 2013. – Vol. 158. – № 3. – P. 377–386. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24133961/> (дата обращения: 03.11.2022).

О. В. Кузьмина,
к.п.н., доцент,
ГАОУ ДПО
СО

«Институт развития образования»,
г. Екатеринбург

O. V. Kuzmina,
Candidate of Psychological Sciences,
GAOU DPO SO

“Institute of Education Development”,
Yekaterinburg

E-mail: kuzminaov@yandex.ru

Психолого-педагогическое сопровождение педагогами-психологами детей с особыми возможностями здоровья и инвалидностью в условиях общеобразовательных организаций

Psychological and pedagogical support by teachers-psychologists of children with special health and disability in the conditions of educational organizations

Аннотация. Проблема психологического сопровождения обучающихся с нарушениями психического и физического развития актуальна как в теоретическом, так и в практическом отношении. В статье обосновывается необходимость развития у педагогов-психологов, работающих с детьми ОВЗ, специальных компетенций. Автор представляет результаты пилотажного исследования затруднений, которые выделяют психологи системы образования в своей профессиональной деятельности.

Abstract. The problem of psychological support of students with mental and physical development disorders is relevant both theoretically and practically. The article substantiates the need for the development of special competencies among teachers-psychologists working with children with disabilities. The author presents the results of a pilot study of the difficulties that psychologists of the educational system identify in their professional activities.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, педагоги-психологи, обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью, профессиональные компетенции.

Keywords: psychological support, educational psychologists, students with disabilities and disabilities, professional competencies.

Образование детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью является одной из основных приоритетных задач государственной политики Российской Федерации. Каждый гражданин независимо от какихлибо обстоятельств, в том числе и состояния здоровья, имеет право участвовать в жизни общества и вносить свой вклад в его развитие. Это является главным условием инклюзивного образования.

Создание индивидуальных маршрутов обучения детям с ОВЗ и инвалидностью занимает важное место в образовательном процессе школы. А психолого-педагогическое сопровождение ребенка делает обучение безопасным и комфортным.

В настоящее время вопросы психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья разрабатываются в рамках психологии образования, специальной психологии, психотерапии. Ведущим

направлением психологического сопровождения выступает коррекция, ослабление дефектов развития детей с ОВЗ, а также развитие личности детей-инвалидов в целом [1].

Исходя из вышеперечисленных положений, в научно-методической литературе выделены следующие задачи психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в рамках школьного обучения:

- осуществление мониторинга психологического развития обучающегося;
- определение индивидуальной образовательной траектории в соответствии с требованиями ФГОС для обучающихся с ОВЗ;
- осуществление коррекционно-развивающей работы с ребенком, согласно проблемам здоровья и обучения;
- формирование у школьников способности к самопознанию, саморазвитию и самоопределению;
- оказание психолого-педагогической поддержки педагогам, родителям ребенка с ОВЗ [3].

Работа педагога-психолога в рамках психологического сопровождения является многогранной. Р. В. Овчарова отмечает, что, несмотря на достаточно большое число нормативных документов, касающихся деятельности психологов системы образования, остается сложность в определении психологической составляющей проблемы [2].

С целью изучения затруднений при организации психологического сопровождения детей и подростков с особыми возможностями здоровья и определения направлений повышения квалификации было проведено пилотажное исследование, в котором участвовали педагоги-психологи общеобразовательных организаций Свердловской области. Общее число участников исследования – 51 человек. Это педагоги-психологи из разных управленческих округов Свердловской области. Для диагностики был использован опросный метод. Педагогам предлагалось ответить на несколько открытых вопросов и прокомментировать высказывания. Вопросы, направленные на выявление проблем и затруднений, были сформированы от третьего лица, что повышает искренность ответов и надежность получаемых данных.

При обработке первичных данных были получены следующие результаты.

Вопрос: «Какая, на ваш взгляд, методическая и консультативная помощь нужна педагогам-психологам общеобразовательных организаций для совершенствования своей работы?»

В результате группировки были выделены три максимально значимых для педагогов-психологов вопроса, на которые они хотели бы получить консультационную и обучающую помощь.

16 % опрошиваемых отметили, что есть потребность в овладении дополнительными методами и приемами сопровождения детей с ОВЗ и семей, имеющих ребенка-инвалида.

Также 16 % педагогов-психологов написали о необходимости создания единой базы диагностических методик для изучения общих для всех образовательных организаций проблем.

10 % опрошиваемых отметили, что хотели бы получить консультационную помощь по изучению нормативно-правовой документации, обеспечивающей работу с детьми ОВЗ.

9 % педагогов хотели бы проконсультироваться по вопросам технологии построения индивидуального маршрута обучения и развития детей и подростков.

Давая обратную связь на утверждение «Укажите список тем, которые Вам интересны для изучения и использования в работе, в рамках повышения квалификации, организации семинаров, вебинаров», 20 % педагогов-психологов выделили работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья, 17 % акцентировали внимание на технологии профилактики подростковых суицидов.

10 % педагогов-психологов отметили необходимость углубленного изучения методов работы по коррекции деструктивных форм поведения. Также опрошиваемые высказали желание изучать технологии психологического сопровождения детей ОВЗ различных нозологий и осваивать специальные методы и приемы (сказкотерапия, песочная терапия, МАК и др.) работы с детьми и подростками.

При завершении опроса был задан вопрос: «Каким опытом своей профессиональной деятельности можете поделиться с коллегами (представить в виде доклада, опубликовать, выступить стажировочной площадкой)?» 25 % педагогов-психологов готовы поделиться технологиями арт-терапии, песочной терапии. 18,75 % могут рассказать о своем опыте по осуществлению коррекционно-развивающей работы с детьми ОВЗ. 18 % опрошиваемых готовы работать над проблемой профилактики эмоционального и профессионального выгорания специалистов образовательной сферы.

Резюмируя вышесказанное, можно выделить два перспективных направления работы:

- 1) усилить подготовку психологов системы образования по вопросам психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью;
- 2) включать в содержание семинаров, курсов повышения квалификации изучение и демонстрацию опыта образовательных организаций по осуществлению инклюзивного образования.

Список литературы

1. Волкова, Е. Н. Профессиональное взаимодействие педагога-психолога с учителем в школе. – Текст : непосредственный // Вестник практического психолога образования. – 2021. – Т. 18, № 2. – С. 35–41.
2. Овчарова, Р. В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя. – СПб. : Амалтея, 2008. – 443 с. – Текст : непосредственный.
3. Хлестова, Е. Д. Вопросы практического психолога современной школы. – Текст : непосредственный // Педагогические исследования. – 2006. – № 3. – С. 40–41.

О. Р. Хамитова,
МБДОУ – детский сад
компенсирующего вида № 346,
г. Екатеринбург
O. R. Khamitova,
MBDOU – kindergarten
of compensating type No. 346,
Yekaterinburg
E-mail: teplograd18@bk.ru

Психологическая готовность педагогов к инклюзивной деятельности

Psychological readiness of teachers for inclusive activities

Аннотация. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья представляет собой процесс их включения в социум и обеспечения беспрепятственного доступа к образованию. Важной предпосылкой успешной инклюзии является психологическая готовность педагогов к реализации инклюзивной деятельности. В статье описываются составляющие психологической готовности педагогов к инклюзивной деятельности.

Abstract. Inclusive education of children with disabilities is a process of their inclusion in society and ensuring unhindered access to education. An important prerequisite for successful inclusion is the psychological readiness of teachers to implement inclusive activities. The article describes the components of teachers' psychological readiness for inclusive activities.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологическая готовность, специальное образование, толерантность, рефлексия, активность, стрессоустойчивость.

Keywords: inclusive education, psychological readiness, special education, tolerance, reflection, activity, stress resistance.

В современных условиях глобализации мира, переживающего социокультурные, духовно-нравственные, энергетические и финансовые кризисы, происходит поиск новых смыслов в организации социальных моделей государств, особое внимание которых обращено к человеческому ресурсу. В данной ситуации от системы образования требуется, с одной стороны, формирование высококвалифицированной, конкурентоспособной и творческой личности, а с другой – толерантной, стрессоустойчивой, коммуникабельной, способной самостоятельно мыслить и анализировать [5].

В настоящее время одной из важных проблем образования является поиск новых подходов к его организации, доступность для детей с ограниченными возможностями здоровья. Одно из условий для организации инклюзивного образования и его процесса – это готовность педагогов, которая представляет собой определенный уровень развития качеств личности, обеспечивающий ее оптимальное функционирование.

Для России инклюзивное образование является педагогической инновацией. Любая инновация проходит несколько этапов, и на данный момент это этап внедрения, который, с одной стороны, характеризуется стихийностью, а с другой – попытками с научной точки зрения оценить условия готовности к принятию того нового, что несет любое нововведение.

Проблема готовности педагогов к ведению профессиональной деятельности никогда не теряла своей актуальности. Во все времена для эффективно-

го обучения и воспитания подрастающего поколения требовались педагоги, обладающие необходимыми профессионально важными качествами для данного вида деятельности. На сегодняшний день в связи с повсеместным распространением инклюзивного образования вопрос о профессиональной и психологической готовности педагогов встал особенно остро и актуально. Для педагогов внедрение инклюзивного образования означает необходимость одновременно работать как с детьми норматипичными, так и с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Но если с особенностями и образовательными потребностями обучающихся первой группы педагоги хорошо знакомы, то с особенностями и образовательными потребностями второй группы обучающихся знакомы далеко не все работники педагогического сообщества.

Данная проблема актуальна с целью выявления готовности педагогов дошкольного и общего образования к работе в условиях инклюзии. В настоящее время процесс внедрения инклюзивного образования сталкивается с рядом трудностей и проблем, с целью их преодоления необходимы решения на самом высоком уровне. Так, одной из основных проблем является недостаточное количество педагогов новой формации, которые готовы к внедрению инклюзивного образования и обладают достаточными знаниями и умениями для работы с детьми с ограниченными возможностями или, наоборот, с особо одаренными, к которым также нужен свой индивидуальный подход. Здесь должны работать люди, готовые изменяться вместе с обучающимся и ради него, причем не только «особого», но и самого обычного.

Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья принцип инклюзивного образования означает, что разнообразию потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать пространственная образовательная среда, которая является для них наименее ограничивающей и наиболее включающей.

Необходимым условием осуществления высоких учебно-воспитательных результатов является сформировавшаяся психологическая готовность педагогов к условиям инклюзивной практики.

Готовность к работе в условиях инклюзивного образования рассматривается в качестве интегративного требования. Важны наличие у педагога как общих, так и специальных знаний, понимание принципов, задач и ценностей инклюзивного образования, способность выявлять индивидуальные образовательные потребности и возможности каждого ребенка. Педагог должен уметь организовывать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образования, отбирать и применять адекватные способы организации педагогического воздействия и взаимодействия, использовать все имеющиеся ресурсы, поддерживать приемлемые формы поведения и обучения детей.

Вопросы готовности педагогов к профессиональной деятельности разрабатывали М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. Г. Ковалев, Н. Д. Левитов, К. К. Платонов.

Различные аспекты проблемы развития профессиональной и психологической подготовки педагогов являлись предметом исследования как отече-

ственных (С. В. Алехина, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, В. В. Хитрюк и др.), так и зарубежных (Дж. Аткинсон, М. Аинсков, С. Бамес и др.) ученых [2; 7].

Опираясь на труды философов (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский), субъектный подход можно определить как методологическую ориентацию в педагогической деятельности. Он представляет собой комплексное образование, состоящее из понятий, принципов и способов педагогических действий. Субъект-субъектный подход позволяет более целенаправленно и эффективно моделировать и строить конкретные учебные занятия с учетом индивидуальности каждого учащегося [3].

Субъект-субъектный подход в инклюзивной деятельности позволяет решать следующие задачи: повышение мотивации к обучению; активизация мышления; выстраивание субъект-субъектных отношений в системе «человек – природа»; разрушение барьеров между педагогом и воспитанником; установление диалогических отношений; содействие творческим способностям, стремлению к сотрудничеству и социальной активности.

Обратим внимание и на компетентностный подход в инклюзивном образовании, опираясь на авторов (И. А. Зимняя, А. Г. Каспржак, А. В. Хуторской, Эльконин и др.): они отмечают, что отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но и способен реализовать и реализует их в работе [4].

Компетентностный подход предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения профессиональных и ключевых функций, социальных ролей, компетенций.

Психологическая готовность к инклюзивной деятельности является составным компонентом профессиональной компетентности педагогов в вопросах развития обучающихся с особыми образовательными потребностями различной специфики.

Готовность в качестве психолого-педагогического феномена в самом общем смысле трактуется как предрасположенность к выполнению какой-либо деятельности.

Вопросы о готовности педагогов к работе в условиях инклюзивной деятельности в образовании рассматривали И. В. Возняк, Л. М. Кобрин, О. С. Кузьмина, И. Н. Хафизуллина, В. В. Хитрюк, А. Я. Чигр, Ю. В. Шумиловская.

Инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной готовности педагогов, которые должны ясно понимать сущность инклюзивной деятельности, знать возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями развития, уметь реализовать интегрированное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательного процесса. Одним словом, педагог должен быть готов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инновационного развития в образовательном процессе.

Несмотря на значительные усилия, констатируется неготовность системы образования, особенно ключевого ее субъекта – педагога, к работе с детьми с нетипичным развитием и внедрению инклюзивного образования.

Актуальность темы в том, что психологическая готовность педагогов к инклюзивной деятельности – это сложное многокомпонентное образование. Проблема подготовки педагогов по оказанию образовательных услуг детям с ОВЗ в последнее время становится весьма насущна. При этом существуют различные позиции по отношению к тому, какой же профессиональной компетентностью должны обладать педагоги инклюзивного образования, а также психологической готовности педагогов к инклюзивной деятельности. Как показывает практика, это сложное многокомпонентное образование, включающее в себя теоретическую, практическую и личностную готовность.

Для решения обозначенных актуальных проблем развития инклюзивного образования необходимо принятие комплексной программы по развитию инклюзивного обучения в России. Дальнейшее развитие инклюзивного образования связано с совершенствованием нормативно-правовой базы, финансового, материально-технического и кадрового обеспечения данного процесса. Эффективность инклюзивного образования зависит от возможностей ребенка, желания и помощи родителей, а также наличия на всех этапах обучения квалифицированного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения.

Список литературы

1. Адушкина, К. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования : учебное пособие / К. В. Адушкина, О. В. Лозгачёва. – Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – 163 с. – URL : <https://icdlib.nspu.ru/views/icdlib/6858/read.php> (дата обращения: 29.12.2022). – Текст : электронный.
2. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике. Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 1. С. – 136–146.
3. Алехина, С. В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013 – № 1 (44). – С. 26.
4. Алехина, С. В., Алексеева, М. Н., Агафонова, Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2011 – № 1. – С. 83–91.
5. Бажукова, О. А. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования. – Текст : непосредственный // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2013. – № 4. – С. 6–11.
6. Биктагирова, Г. Ф. Развитие педагогической рефлексии будущего педагога-психолога. – URL: <http://masu/scince/sbornik/32.html>. – Текст : электронный.
7. Богатая, О. Ф. Профессиональная и психологическая готовность педагогов как условие реализации инклюзивного образования / О. Ф. Богатая. – Текст : непосредственный // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : материалы Международной научно-практической. конф. (Чебоксары, 13 дек. 2015 г.) / редкол. : О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 78–85.
8. Вершинина, Л. В., Казанцева, О. Н. Исследование психологической готовности воспитателей ДОУ к личностно ориентированному взаимодействию с детьми. – Текст : непосредственный // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2011. – Вып. 10 (112). – С. 94–96.

Т. А. Челнокова,
д. пед. н., профессор,
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова»
Т. А. Chelnokova,
d. ped. n., professor,
CHOU VO "Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasov"
E-mail: nauka@zel.ieml.ru

Педагогическая фасилитация в реализации субъект-субъектного подхода в условиях инклюзивного образования

Pedagogical facilitation in the implementation of the subject-subject approach in the context of inclusive education

Аннотация. Статья обращена к проблеме развития инклюзии в образовании. Настоящая проблема носит всемирный характер. Сколь ни различны в современном мире процессы включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в систему образовательных отношений, существует немало общих проблем, сдерживающих эффективность включения особых обучающихся в образовательную среду. В статье представлено авторское видение возможностей педагогической фасилитации в развитии системы педагогического взаимодействия в условиях инклюзии.

Abstract. The article deals with the issue of inclusion development in education. The issue has a global importance. No matter how various are the processes of inclusion of the persons with limited health capacities into the system of educational relations in the modern world, a lot of the common issues holding the efficiency of inclusion of the special learners into the educational relations are revealed. This research presents the author's vision on one of the actual directions in solving the issue of development of the inclusive education models.

Ключевые слова: инклюзивное образование; обычные школы с инклюзивной ориентацией; педагогическая фасилитация; педагог-фасилитатор; обучающийся с ограниченными возможностями здоровья.

Keywords: inclusive education; standard schools with inclusive orientation; pedagogical facilitation; facilitator-teacher; learner with limited health capacities.

Субъект-субъектный подход выступает одним из ведущих требований к организации современного образования. Он значительно меняет отношения между тем, кто обучает, и тем, кто обучается. Реализация субъект-субъектного подхода позволяет повысить у обучающихся мотивацию к учебной деятельности, активизировать учебный процесс и мыслительную деятельность. Предполагая равноправное взаимодействие обучающего и обучаемого, субъектсубъектный подход вносит изменения в процесс педагогического управления. Это и определяет необходимость обращения к вопросу педагогической фасилитации (от англ. to facilitate – облегчать, содействовать). Феномен фасилитации заключается в облегчении, оптимизации, поддержке «продуктивности деятельности личности или группы» [1].

Настоящий подход к управлению процессом педагогического взаимодействия становится особенно актуальным в условиях развития инклюзивного образования. У обучающихся с особенностями психофизического развития появилась возможность обучаться вместе с их нормотипичными сверстниками. И, согласно нормативным требованиям, для этого должны быть созданы

специальные условия, например, обеспечена возможность их обучения по адаптированным образовательным программам.

Целенаправленное обращение педагога к идеям фасилитации и их реализация на практике могут стать основой успешности перехода к инклюзивной модели образования.

«Особенности фасилитации как стиля управления, построенного на эмпатии, толерантности, понимании, внимании» [2, с. 297] могут снизить возможные барьеры на пути включения особых учащихся в образовательные отношения. Применение термина «фасилитация» относительно образовательных отношений связано с научным творчеством К. Роджерса. Он отмечал, что фасилитация учения – это пробуждение любознательности, это умение дать возможность «двигаться в новых направлениях сообразно их собственным интересам, разбудить исследовательский азарт, сделать всё предметом выяснения и изучения, понять, что всё изменчиво, – это сильнейшие переживания» [3, с. 225]. Научиться включиться в группу обучающихся, в которой могут оказаться и обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, научиться способствовать развитию каждого из них – одно из актуальных требований к профессиональному мастерству педагога.

Сущность педагогической фасилитации как стиля управления заключается в умении пробудить обучающихся к самостоятельному исследовательскому поиску. Происходит субъективизация учебной деятельности. В ее организации в условиях инклюзивного образования необходимо помнить и учение Л. С. Выготского о зонах развития и об актуальности дифференцированного подхода в обучении. С учетом обозначенных подходов выстраивается содержание адаптированных программ общего образования, формируется содержание коррекционной работы, их необходимо учитывать при распределении заданий между учащимися.

Инклюзия в образовании требует изменения позиции педагога в классе (группе), преподавание должно перестать доминировать над учением. А сам педагог должен уметь быть открытым, искренним. Реализация педагогической фасилитации требует перезарядки педагогического взаимодействия для усиления учебной активности и тех учащихся, которые в силу тех или иных причин (например, заикания или других речевых нарушений) остаются пассивными участниками образовательных отношений. В этой связи возможны замена устных форм учебной активности письменными формами, подбор задания в соответствии с возможностями обучающегося и т. п.

Одобрение, принятие и доверие – важнейшие факторы фасилитации учения. Найти возможность их выразить даже в отношении обучающихся, испытывающих огромные сложности в освоении образовательной программы по причине задержки психического развития, – важная черта педагога-фасилитатора. Ведь нет детей, неспособных к развитию, даже самые маленькие достижения в учебе – показатель прогресса. Отметить, одобрить их – значит поддержать обучающегося, стимулировать дальнейшую активность его познания. Уметь соотносить достижения обучающегося в том или ином виде деятельности с уровнем его индивидуальных возможностей, тех сложностей,

которые он испытывает (например, в овладении чтением или счетом), – значит поддержать его, помочь поверить в свои возможности.

Эмпатическое понимание всех происходящих в воспитательнообразовательном процессе реакций – одно из качеств, присущих педагогифасилитатору. Восприятие происходящего глазами ребенка с ОВЗ, который, например, по причине нарушения слуха недослышал, недопонял обращенный к нему вопрос, и умение быстро и незаметно для других учащихся выйти из ситуации – значимое педагогическое умение.

Уметь эмпатически реагировать на возможные ситуации, которые могут возникнуть в процессе учебной деятельности в условиях инклюзии, предупредить возникновение конфликта – это значимый показатель педагогического мастерства. Современное законодательство дает право родителям выбирать образовательную организацию, находящуюся рядом с местом их проживания. Это не исключает возможности появления в классе с нормотипичными школьниками ребенка с синдромом Дауна, обучение которого надо организовать по нецензовому варианту, предусматривающему облегченный вариант учебной программы. Не дать разгореться возможному конфликту на фоне различия сложности заданий, сделав каждого учащегося активным носителем учебной деятельности, – нелегкая задача. Научиться ее решать особо необходимо в условиях инклюзивного образования.

В связи с данной ситуацией, когда педагог призван давать меньший объем заданий (упрощенную задачу) для обучающегося с особенными образовательными потребностями, даже если он осваивает цензовый уровень образования, особо остро встает вопрос об организации межличностных отношений между субъектами образовательной деятельности. В этой связи нельзя не согласиться с точкой зрения И. В. Вачкова, утверждающего методологическую актуальность полисубъектного подхода в инклюзивном образовании [4]. Это понятие определяется автором как «форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность, особую степень близости отношений, наиболее благоприятные условия для развития» [4, с. 21].

Технологии групповой работы, предпочтительные в системе инклюзивного образования, меняют роль не только педагога, но и обучающихся. В них четко просматривается идея полисубъектности образования. Групповая работа призвана активизировать работу всех без исключения обучающихся. Она направлена на развитие у них навыков командной деятельности, навыков социального взаимодействия с другими субъектами учебной деятельности. Здесь особенно необходимы приемы педагогической фасилитации, благодаря которым в группах будет создана атмосфера творчества и включения в работу каждого. Важным требованием к организации групповой работы является осознание и принятие всеми участниками правил работы групп. Правила могут быть зафиксированы на доске.

Особую проблему при организации групповых форм работы могут представлять обучающиеся с поведенческими нарушениями. Они нуждаются в особенно продуманном плане организации их деятельности, здесь возможна

опора на помощь тьютора, ассистента педагога. Также, в особых случаях, возможна индивидуализация заданий с ориентацией на потребности групп, решающих образовательную задачу (например, подобрать соответствующую заданию карту).

Педагог, ориентированный на фасилитацию в образовательном взаимодействии, должен помнить, что к задачам его деятельности относится формирование у типичных и нетипичных обучающихся потребности построения себя как личности. Потребность в самосовершенствовании в развитии возникает не стихийно, она есть результат целенаправленного педагогического взаимодействия. Педагогическое влияние, педагогическая поддержка должны помочь обучающемуся адекватно оценить свое Я-реальное и наметить пути движения к Я-идеальному. Решение этой задачи в работе с обучающимися с нарушением психофизического развития особенно сложно. Здесь важно владеть информацией о лицах, достигших успехов, несмотря на дефекты развития, уметь передать эту информацию обучающимся, формируя позитивные образы, возможные ориентиры их собственного развития. Постигание данной информации и нормотипичными обучающимися поможет создать такую среду, в которой ребенок с ОВЗ и (или) инвалидностью сможет не только преодолеть неуверенность и страхи, но и утвердиться в своем собственном статусе. Согласно социальной модели инвалидности, богатство мира в его разнообразии, принятие своего отличия от других играют огромную роль в успехе процесса социализации.

Педагогическая фасилитация – сложный социально-педагогический процесс, ее реализация в конкретных практиках повысит продуктивность деятельности всех субъектов педагогического взаимодействия. В реализации фасилитации как стиля педагогического управления – перспективы развития инклюзивного образования.

Список литературы

1. Шахматова, О. Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-fasilitatsiya-osobennosti-formirovaniya-i-razvitiya/viewer> (дата обращения: 2.11.2022). – Текст : электронный.
2. Челнокова, Т. А. Педагогическая фасилитация в условиях развития инклюзивных процессов в образовании. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2022. – Т. 32, № 3. – С. 297–302.
3. Роджерс, К., Фрейберг, Дж. Свобода учиться. – М. : Смысл, 2019. – 527 с. – Текст : непосредственный.
4. Вачков, И. В. Полисубъектный подход как возможная методологическая основа инклюзивного образования. – Текст : непосредственный // Инклюзия в образовании. – 2016 – № 1. – С. 21–35.

Л. Е. Шмакова,
к. пед. н.,
ГАОУ ДПО
СО
«Институт развития образования»,
Екатеринбург
L. E. Shmakova,
Candidate of Pedagogical Sciences,
GAOU DPO SO
“Institute of Education Development”,
Yekaterinburg
E-mail: shel63@yandex.ru

Интерактивные технологии как средство формирования познавательной активности обучающихся с ОВЗ

Interactive technologies as a means of forming the cognitive activity of students with disabilities

Аннотация. В статье предложены приемы интерактивного взаимодействия, активизирующие познавательную активность обучающихся с ОВЗ. Рассматриваются примеры проектирования заданий на представление одной и той же информации, но в разных видах. Задания выстраиваются в систему взаимосвязанных заданий с усложнением, учитывающую затруднения, возникающие у детей с ОВЗ.

Abstract. The article suggests methods of interactive interaction that activate cognitive activity of students with disabilities. Examples of designing tasks for the presentation of the same information, but in different forms, are considered. Tasks are built into a system of interrelated tasks with complexity, taking into account the difficulties that arise in children with disabilities.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, интерактивные технологии, кольца Венна, синквейн, интеллект-карта, денотатный граф.

Keywords: students with disabilities, interactive technologies, Vienna rings, cinquain, intellect map, denotational gras.

Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в создании специальных условий для получения образования. Особенность данной группы детей состоит в неоднородности, в нее входят дети с разными нарушениями развития.

Для создания эффективной образовательной среды, педагогического сопровождении обучающихся с ОВЗ важно, чтобы в арсенале учителя был широкий набор современных педагогических приемов, методов и технологий. Как показывает опыт многих педагогов, опыт экспериментальных площадок, эффективными среди них являются интерактивные технологии.

Применение любой технологии предполагает соблюдение ряда правил. Остановимся на правилах, которые важно соблюдать, используя интерактивные технологии при организации образовательной деятельности с обучающимися [2].

1. Вовлеченность всех участников.

Когда мы говорим о включенности всех обучающихся в деятельность, то для детей с ОВЗ необходимо использовать такие приемы, которые позволяют педагогу учитывать их особенности.

2. Психологическая подготовка участников.

Говоря о психологической подготовке обучающихся, следует отметить прежде всего атмосферу доброжелательности на уроке. Также важно, имеет ли педагог и обучающиеся опыт в применении той или иной технологии. Если опыт отсутствует, то любую технологию следует вводить постепенно, применяя прием за приемом при организации деятельности всех обучающихся и особенно детей с ОВЗ. И конечно же, учителю необходимо проводить разминки, чтобы получить психологическую готовность обучающихся с ОВЗ к непосредственному включению в те или иные виды деятельности. Полезно поощрять учеников за проявленную активность, предоставляя обучающимся возможность для самореализации, формировать у них желание оказывать взаимную поддержку друг другу.

3. Количество участников не должно превышать 25 человек.

Конечно же, продуктивность обучения во многом зависит от количества учеников, и если в классе есть дети с ОВЗ, то учителю необходимо освоить организацию деятельности в малых группах.

4. Подготовка помещения для работы.

Применяя интерактивные технологии, учитель организует работу в больших и малых группах, поэтому помещение должно позволять проведение зонирования физического пространства и перемещение участников деятельности. Для детей с ОВЗ важна возможность легко пересаживаться и перемещаться между организованными зонами пространства.

5. Четкое закрепление (фиксация) процедур и регламента.

Необходимо вместе с обучающимися разрабатывать регламент и правила и стараться не нарушать их. Для детей с ОВЗ соблюдение регламента, правил способствует формированию самоконтроля.

6. Деление участников на группы.

Первоначально обучающимся с ОВЗ лучше предоставить возможность самим выбрать группу, в дальнейшем ввести принцип случайного выбора, используя различные приемы, например разноцветные карточки.

Таким образом, применяя интерактивную технологию для обучающихся с ОВЗ, педагог организует учебный процесс в формах совместной деятельности с учетом особенностей детей с ОВЗ в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки: все обучающиеся взаимодействуют друг с другом, работая с информацией, получают знания и опыт, учатся сотрудничеству.

В рамках данной статьи рассмотрим приемы интерактивного взаимодействия, активизирующие познавательную активность обучающихся с ОВЗ, помогающие им адаптироваться в общеобразовательной школе, преодолевать изолированность и развивать коммуникативные навыки.

Мышление представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности [1]. Одним из условий, способствующих развитию мыслительных операций у обучающихся, является пробуждение самостоятельной мысли ребенка, побуждение его к поиску самостоятельных решений вопросов, возникающих перед ним в процессе учения [3].

Работая с детьми с ОВЗ, педагоги сталкиваются с затруднениями, причины которых кроются в слабой памяти, недостаточности словарного запаса, непонимании терминов, несформированности умения анализировать, структурировать, обобщать информацию, в страхе ошибиться.

Для развития у детей с ОВЗ памяти, мыслительных операций учителю необходимо проектировать задания на представление одной и той же информации, но в разных видах. Задавать наводящие вопросы, продумывать алгоритмы выполнения заданий и выстраивать систему взаимосвязанных заданий с постепенным усложнением.

Рассмотрим организацию деятельности на примере работы с определением понятия. Задания выстроены по принципу от простого к сложному.

1. Прием «Опора». Возможно несколько вариантов с учетом особенностей детей с ОВЗ.

Учитель готовит две карточки с определением: в первой – определение дается полностью, во второй – пропущены некоторые слова. Действия обучающихся с ОВЗ: соотносят, сравнивают два текста и восстанавливают текст второй карточки. Обучающимся приходится несколько раз перечитывать текст, сравнивать, сопоставлять, находить пропущенное слово и без ошибок записывать во вторую карточку.

Учитель готовит карточку с определением, в котором пропущены некоторые слова.

Действия обучающихся с ОВЗ: читают текст и восстанавливают по памяти пропущенные слова. Если у них возникли затруднения, учитель может предложить заранее подготовленный список слов, из которого обучающиеся выбирают варианты и вписывают в карточку. Обучающиеся читают и анализируют текст, пытаются восстановить пропущенные слова по памяти. В случае неудачи обращаются к списку слов и выбирают, анализируя на соответствие пропущенным словам определения. Например, «Подлежащее – это _____ член предложения, который обозначает _____, _____ состояние _____ которого _____ поясняется _____».

2. Прием «Сборщики»: используя «облако слов», собрать определение или правило. Учитывая особенности детей с ОВЗ, педагог также может использовать несколько вариантов при организации деятельности.

Группе или паре обучающихся учитель предлагает карточку, на которой слова определения или правила образуют форму «облака» (вид облака педагог выбирает сам). Порядок слов свободный.

Действия обучающихся с ОВЗ: анализируют слова, входящие в облако слов, воспроизводят, упорядочивают, выстраивают их в текст определения.

Если задание вызывает затруднение, то учитель выдает подготовленный кейс, в который входят карточка с заданием, алгоритм выполнения задания, карточки с отдельными словами. Обучающиеся с ОВЗ размещают карточки со словами на столе, магнитной доске и в соответствии с алгоритмом, перемещая слова, собирают текст определения.

Используя «облако слов», можно разрабатывать также следующие задания: соотнести объект и его свойства, ответить на вопросы по теме или составить рассказ, используя слова из «облака».

3. Прием «Кольца (диаграммы) Венна». Обучающимся в группах предлагается сравнить два понятия, термина, явления.

Данный прием можно применять на любом предмете, на этапе изучения нового (показывает, что обучающиеся уже знают) или на этапе осмысления (показывает, как обучающиеся освоили новый материал). Используя данный прием, можно провести контроль освоения темы.

Вначале учителю необходимо объяснить обучающимся, что данный прием помогает выявить общее и подчеркнуть различия в рассматриваемых предметах, явлениях. Далее продемонстрировать на примере применение данного приема. Например, сравнить понятия круга и эллипса, приставки и суффикса, дерева и кустарника и т. д. Когда обучающиеся приобретут опыт, учитель может организовать обсуждение в парах и группах.

Действия обучающихся с ОВЗ: сравнивают, анализируют, выявляют общее и различия, воспроизводят, обобщают, высказывают.

4. Прием «Синквейн». Составить синквейн по изученной теме.

Синквейн не требует создания специальных условий для применения и как игровой элемент вписывается в работу на уроке любого предмета. В начале применения приема учителю необходимо рассказать обучающимся правила составления синквейна, показать для наглядности на примере, что особенность данного стихотворения в лаконичности, краткости выражения своих знаний, мыслей и чувств. Первые синквейны лучше составлять на доске, проводя совместное обсуждение. Учитель задает вопросы и выстраивает алгоритм, используя который обучающиеся с ОВЗ смогут составлять стихотворения, работая в паре или в группе. По завершении обучающиеся по желанию могут зачитать их, можно собрать один большой синквейн на доске.

Группе или паре обучающихся учитель предлагает карточку с заданием составить синквейн. Обучающиеся с ОВЗ используют разработанный учителем алгоритм.

Если задание вызывает затруднение, учитель выдает разработанный кейс, в него входят карточка-задание, алгоритм составления синквейна, подготовленные карточки со словами, используя которые обучающиеся с ОВЗ собирают синквейн.

Действия обучающихся с ОВЗ: вспоминают, актуализируют, анализируют слова, информацию; воспроизводят, упорядочивают, выделяют существительные, прилагательные, глаголы; выстраивают логическую последовательность по правилам написания синквейна; формулируют свое отношение к теме или вспоминают пословицу, поговорку, подводят итог.

Применяя рассмотренные приемы, учителю можно разрабатывать задания на запоминание и воспроизведение обучающимися с ОВЗ разного рода последовательностей (например, букв в алфавите, слов в предложении, цифр в числовом ряду, месяцев в году и т. д.), таблицы умножения, определений понятий, свойств объектов и т. д.

Ежедневно обучающиеся сталкиваются с огромным количеством информации – текстами, данными, рисунками, видео и т. д. Многие проблемы, источником которых являются когнитивные затруднения обучающихся с ОВЗ, могут быть решены, если сделать процессы мышления таких детей наблюдаемыми.

Применение графических схем на всех этапах работы на уроке активизирует деятельность обучающихся с ОВЗ, помогает им воспринимать, структурировать, анализировать, запоминать информацию, способствует повышению познавательной мотивации, развивает коммуникативные навыки и формирует обстановку сотрудничества.

5. Прием «интеллект-карта».

Применение интеллект-карты позволяет отображать процесс мышления и структурирования информации в визуальной форме, представлять информацию в виде схемы, состоящей из ключевых и вторичных понятий.

Задавая вопросы, учитель организует и направляет деятельность обучающихся с ОВЗ. Используя разработанную учителем схему, обучающиеся выполняют заданную последовательность действий. Например, отвечают на вопросы, работая с текстом, решают задачу, строят таблицу и т. д.

Обучающимся надо прочитать текст и ответить на вопрос: «Из чего что сделано?». Учитель организует обсуждение в группах. Обучающиеся с ОВЗ работают с картой ума. В центральном круге записан вопрос, от него отходят «веточки» с заданиями: 1) прочитайте текст параграфа; 2) выберите объект; 3) выберите из текста свойства данного объекта; 4) назовите материалы, из которых сделан объект; 5) нужно ли вам беречь вещи?

Получив опыт применения интеллект-карты, самостоятельно составляют схему по алгоритму, разработанному учителем, работая в парах или группах.

Действия обучающихся с ОВЗ: выбирают ключевые моменты, расставляют приоритеты между ветвями (выделяют главное и второстепенное), определяют основные задачи и действия (слушают, обсуждают, аргументируют, упорядочивают, воспроизводят).

Для анализа темы на полноту рассмотрения, структурирования материала и подведения итогов используется кластер. Кластер – это еще одна графическая форма организации информации, систематизирования всей деятельности по достижению цели.

6. Прием «кластер».

Применяя кластер на этапе обсуждения темы, учитель фиксирует на схеме все имеющиеся знания обучающихся по новой теме, предположения и ассоциации. Полученную схему обучающиеся сохраняют у себя в тетрадях и по мере освоения темы добавляют в нее новые данные. Разработанная схема поможет обучающимся с ОВЗ отвечать на вопросы, выполнять проверочные и контрольные работы. Неоднократно возвращаясь к схеме, обучающиеся с ОВЗ запоминают и осознают материал. Глубина детализации материала зависит от темы, цели, задач учителя и особенностей обучающихся с ОВЗ.

Рекомендуется при работе со схемами использовать личные ассоциации обучающихся с ОВЗ, касающиеся рассматриваемой темы.

7. Прием «денотатный граф».

Интерес для организации совместной деятельности обучающихся по работе с информацией представляет применение денотатного графа. Это схемадерево, которая определенным образом описывает понятие, раскрывая его аспекты. От понятия-ствола отходят ветки-глаголы, а от них – веточки-имена. Глаголы характеризуют основные действия и отношения, присущие понятию, имена – те понятия и явления, с которыми основное понятие связано. Поскольку данная схема редко используется учителями, рассмотрим процесс построения схемы при анализе темы более подробно.

Учитель организует совместное обсуждение, и на первом шаге вычленяется основное понятие (слово или словосочетание). Чаще всего оно совпадает с темой, его записывают в верхний большой прямоугольник.

На следующем шаге к понятию подбираются глаголы. Учителю важно научить обучающихся осуществлять точный выбор глагола, связывающий ключевое понятие и его существенный признак. Обучающимся необходимо осознать, что глагол выражает динамику мысли, движение от понятия к его существенному признаку.

Например, глаголы, обозначающие цель, – направлять, предполагать, приводить, давать и т. д.; глаголы, обозначающие процесс достижения результата, – достигать, осуществляться и т. д.

На третьем шаге от глаголов строятся веточки и к каждому глаголу записывается несколько имен, обычно существительных, при необходимости – именных словосочетаний. Важно соотнесение каждого слова-веточки с ключевым словом с целью исключения каких-либо несоответствий, противоречий и т. д. Схему можно продолжать, чередуя имена и глаголы.

Пока схема незнакома обучающимся, учитель поясняет, как создается денотатный граф, и организует обсуждение. Можно на доске обозначить структуру графа: задать тему, а от нее ветки-глаголы, от них – веточки-имена в виде пустых прямоугольников. В процессе обсуждения учитель задает вопросы, обучающиеся отвечают на них и предлагают глаголы, обозначающие основные действия. Следующая группа вопросов, заданных учителем, позволяет обучающимся назвать имена, понятия, словосочетания, связанные с глаголами и темой. В процессе совместной деятельности граф наполняется конкретными данными.

Действия обучающихся с ОВЗ: анализируют, активизируют мыслительную деятельность, совершенствуют навык использования в речи существительных и глаголов, раскладывают материал «по полочкам», осознают, что для получения результата необходимо действие, вычленяют главное, устанавливают связь главного понятия (объекта, предмета, явления) с другими понятиями через отношения, через действия.

8. Прием «вопрос».

При организации совместной деятельности учителю необходимо владеть таким приемом, как «вопрос». Очень важно уметь формулировать вопросы, которые побуждают обучающихся с ОВЗ к самостоятельному размышлению, рассуждению, к активным действиям.

Работая с детьми с ОВЗ, педагоги сталкиваются с неготовностью обучающегося быстро дать ответ. Порой ученику сложно сказать первые слова. Для преодоления барьера хороший результат дает использование подготовленных шаблонов с ответом в виде незаконченного предложения.

Например, учитель подготовил несколько вариантов и проводит проверочную работу. При затруднениях обучающиеся с ОВЗ получают кейс, содержащий инструкцию, карточки двух видов: карточки-вопросы и карточки-ответы. Обучающиеся с ОВЗ, работая в паре, читают карточку-вопрос и выбирают соответствующую карточку-ответ с незаконченным предложением.

Например, карточка-вопрос: «Какие углы у равнобедренного треугольника при основании?». Среди прочих карточек ученикам нужно найти карточку-ответ: «У равнобедренного треугольника углы...» – и закончить предложение.

Когда обучающиеся с ОВЗ уже освоили данную форму работы, можно использовать при работе в парах или группах два вида кубиков Блума. Для обучающихся с ОВЗ на гранях написаны не только вопросительные слова, но также подготовлены неполные ответы. Ученик читает и дополняет предложение.

Например, на грани кубика «Назови. Это подлежащее», на грани «Объясни. Так как это главный член предложения, который обозначает....» и другие.

Действия обучающихся с ОВЗ: читает вопрос, соотносит вопросительное слово и схему ответа, вспоминает, анализирует, совершенствует грамматический строй речи, обогащает и актуализирует словарь, развивает связную речь. Отклонения в развитии обучающихся с ОВЗ затрудняют процесс обучения, передачи опыта. Использование рассмотренных приемов интерактивного взаимодействия позволяет вовлечь обучающихся с ОВЗ в образовательную деятельность, активизировать познавательный интерес. Постепенно они учатся не только запоминать информацию, но и работать с ней, «добывать» знания, учатся учиться, приобретают опыт взаимодействия, сотрудничества для достижения результата.

Список литературы

1. Иванова, Г. Ш. Развитие креативного мышления у обучающихся с ОВЗ младшего школьного возраста / Иванова Г. Ш. – Текст : электронный // Вестник педагога. – URL: <http://vestnikpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=15761> (дата обращения: 17.11.2022).
2. Интерактивные технологии в обучении и воспитании : метод. пособие / И. В. Плаксина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 163 с. – Текст : непосредственный.
3. Меньшенина, Л. А. Формирование мыслительных процессов у младших школьников / Л. А. Меньшенина. – Текст : электронный // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар : Новация, 2016. – С. 165–169. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9479/> (дата обращения: 18.11.2022).

Секция 2. Создание инклюзивной образовательной среды в системе общего, среднего профессионального и высшего образования

ББК 88.25

А. И. Амирова,
студентка,
НТГСПИ ф
«РГППУ»,
Нижний Тагил
A. I. Amirova,
student,
NTGSPI
"RGPPU",
Nizhny Tagil
E-mail: office@ntsmpi.ru

Развитие логического мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития средствами дидактических игр

Development of logical thinking in children of primary school age with mental delayed development by means of didactic games

Аннотация. В случае задержки психического развития отмечаются многочисленные сложности, связанные с формированием мыслительных операций, которые ярко проявляются в младшем школьном возрасте. Одним из эффективных средств развития логического мышления у детей с задержкой психического развития является дидактическая игра, она позволяет ставить и решать задачи учебной деятельности.

Abstract. In the case of mental retardation, there are numerous difficulties associated with the formation of mental operations, which are clearly manifested in primary school age. One of the effective means of developing logical thinking in children with mental retardation is a didactic game, it allows you to set and solve problems of educational activity.

Ключевые слова: задержка психического развития, логическое мышление, дидактическая игра, мыслительные операции, младший школьный возраст.

Keywords: mental retardation, logical thinking, didactic game, mental operations, primary school age.

Формирование мировоззрения ребенка начинается с логического мышления. В процессе развития логического мышления формируются умения рассуждать, делать умозаключения, выстраивать причинно-следственные связи; развиваются речь, память, внимание. Логическое мышление формирует такие качества, как: любознательность, сообразительность, смекалка, наблюдательность.

Логическое мышление у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития отличается заниженным уровнем познавательной активности, стереотипностью, конкретностью, а также отсутствием последовательности. Ввиду этого возникает необходимость систематичного развития логического мышления у детей младшего школьного возраста.

Проблемами развития логического мышления детей младшего школьного возраста занимались такие зарубежные ученые, как Б. Инельдер, Ж. Пиаже, Р. Гайсон; отечественные, такие как П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Ру-

бинштейн, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. А. Смирнов, З. М. Истомина, П. Я. Гальперин, и др.

Мышление есть процесс обобщенного и опосредствованного отражения действительности в ее существенных связях и отношениях. Мышление представляет собой процесс познавательной активности, при котором субъект оперирует различными видами обобщений, включая образы, понятия и категории. Суть мышления – в выполнении некоторых когнитивных операций с образами во внутренней картине мира.

Логическое мышление – вид мышления, который осуществляется при помощи оперирования понятиями, суждениями, умозаключениями с использованием операций анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения. Данный тип мышления перестраивает и упорядочивает мир образных представлений и практических действий.

Мыслительная деятельность людей совершается с помощью мыслительных операций: сравнения, синтеза, анализа, обобщения, классификации, конкретизации. Данные операции не что иное, как различные стороны основной деятельности мышления – опосредования, т. е. раскрытия более существенных объективных связей и отношений между явлениями, предметами, фактами. Логическое мышление – совокупность этих мыслительных операций, или, по-иному, логических действий.

Сравнение – это сопоставление предметов и явлений с целью нахождения сходства и различия между ними. К. Д. Ушинский считал операцию сравнения основой понимания. Он писал: «...сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. Всё в мире мы познаем не иначе, как через сравнение...» [3, с. 361].

Анализ и синтез – важнейшие мыслительные операции, неразрывно связанные между собой. В единстве они дают полное и всестороннее знание действительности.

Анализ – это мысленное расчленение предмета или явления на образующие его части или мысленное выделение в нем отдельных свойств, черт, качеств.

Синтез – это мысленное соединение отдельных частей предметов или мысленное сочетание отдельных их свойств [5].

Обобщение – это мысленное объединение предметов и явлений по их общим и существенным признакам.

Классификация – логический прием, заключающийся в распределении предметов какого-либо рода на взаимосвязанные классы по наиболее существенным признакам. При классификации очень важен выбор основания. Под основанием классификации понимается признак, по которому данное множество делится на классы.

Конкретизация – это операция, при которой движение мысли идет от общего к частному, при этом предмет или явление характеризуются со всех сторон.

Логическое мышление включает в себя ряд компонентов:

- 1) умение определять состав, структуру и организацию элементов и частей целого и ориентироваться на существенные признаки объектов и явлений;
- 2) умение определять взаимосвязь предмета и объектов, видеть их изменение во времени;
- 3) умение подчиняться законам логики, обнаруживать на этой основе закономерности и тенденции развития, строить гипотезы и выводить следствия из данных посылок;
- 4) умение производить логические операции, аргументируя их осознанно [6].

Процесс развития логического мышления предполагает формирование не только некоторого круга понятий и специфических способов их применения, но и необходимого уровня развития логических приемов мышления в познавательной деятельности учащихся для активного добывания знаний, умения применять их в творческом преобразовании действительности. Можно сделать вывод, что логическое мышление – это мыслительный процесс, при котором человек использует логические понятия и конструкции с такими свойствами, как доказательность, рассудительность, и целью которого является получение обоснованного вывода из имеющихся предпосылок.

Задержка психического развития – это волевая, эмоциональная незрелость в сочетании с отставанием в развитии познавательной деятельности у детей. Задержка психического развития – это такое нарушение нормального темпа психического развития, при котором ребенок, достигший школьного возраста, остается в кругу игровых, дошкольных интересов. Понятие «задержка» показывает временной (несоответствие уровня развития возрасту) и вместе с тем временный характер отставания, который с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются специальные условия обучения и развития для детей. В психолого-педагогической литературе применяются другие определения данной категории учащихся: «дети с пониженной обучаемостью», по У. В. Ульенковой, «отстающие в учении», по Н. А. Менчинской, «нервные дети», по А. И. Захарову. Дети с задержкой психического развития нуждаются в постоянном специально организованном коррекционноразвивающем обучении и медицинском сопровождении [3].

Исходя из этиологического принципа, К. С. Лебединская выделила четыре основных вида задержки психического развития: конституционального, соматогенного, психогенного, церебрально-органического генеза.

К задержке психического развития конституционального происхождения относят психический и психофизический инфантилизм. Детям свойственны инфантильный тип телосложения, детская мимика и моторика, а также инфантильность психики. Эмоционально-волевая сфера таких детей как бы находится на уровне детей младшего возраста, а в поведении преобладают эмоциональные реакции и игровые интересы.

Задержка психического развития соматогенного происхождения. Тип аномалии развития, обусловленный длительной соматической недостаточно-

стью (ослабленностью) различного генеза: хроническими инфекциями и аллергическими состояниями, врожденными и приобретенными пороками развития соматической сферы, в первую очередь сердца.

Задержка психического развития психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания. Раннее и длительное действие психотравмирующего фактора отражается на нервно-психической сфере ребенка, вызывает нарушения в развитии его личности. Выделяются два условия возникновения данного варианта нарушения психического развития – это безнадзорность, характеризующаяся как психическая неустойчивость, и гиперопека, которые ведут к искаженной, ослабленной личности.

При задержке психического развития церебрально-органического происхождения имеется незрелость как эмоционально-волевой сферы, так и познавательной деятельности. В зависимости от того, что преобладает в клинических проявлениях: эмоциональная незрелость или нарушение познавательной деятельности, – задержку психического развития подразделяют на две группы: первая подгруппа – с преобладанием органического инфантилизма; вторая – с преобладанием нарушений познавательной деятельности [4].

Детей с задержкой психического развития также можно разделить на три подгруппы в зависимости от уровня освоения учебной деятельности, как нам предлагают такие ученые, как А. Н. Цымбалюк, Г. Б. Шаумаров:

- первая подгруппа учащихся с задержкой психического развития, результаты которых находятся в диапазоне нормы;
- вторая подгруппа учащихся, суммарный показатель которых находится в промежуточной зоне (типичная задержка психического развития);
- третья подгруппа учащихся, показатели которых находятся в зоне умственной отсталости (глубокая задержка психического развития).

Младшие школьники с задержкой психического развития характеризуются недостаточной степенью развития основных мыслительных операций. Это в значительной степени проявляется на вербальном уровне: дети испытывают затруднения в дифференциации существенных и несущественных признаков, в операциях обобщения. Низкая познавательная активность детей с задержкой психического развития является ярким проявлением низкого уровня психической активности детей данной категории в целом, а также проявлением очень слабой познавательной мотивации, в свою очередь, приводящей к низкой готовности или отсутствию готовности к решению когнитивных задач. Деятельность мышления в целом связана с решением проблемных ситуаций или задач [1].

В связи с выявленными особенностями логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития возникает необходимость его развития. Одним из средств развития логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития, на наш взгляд, является дидактическая игра.

Игра – деятельность в условных ситуациях, которая направлена на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально за-

крепленных способах осуществления действий предметных, в предметах науки и культуры.

Дидактическая игра – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения [2].

Цель дидактических игр – учить детей, тренировать и развивать их умственные способности, прививать им положительные черты характера.

Выделяют несколько групп дидактических игр, которые формируют логическое мышление:

- игры на развитие способности выделять главные, существенные признаки предметов и явлений (например, «Магазин»);
- игры на развитие способности сравнивать, делать умозаключения, сопоставлять (например, «Похож – не похож»);
- игры на развитие умения обобщать и классифицировать предметы по разным признакам, свойствам («Назови одним словом»);
- игры на развитие скорости мышления, сообразительности, внимания, чувства юмора («Летает – не летает»).

Очень важно развивающее воздействие дидактических игр: формирование воображения, навыков поведения в соответствии с правилами, умения выражать свои мысли в слове, логического мышления, а задания-ступеньки в дидактической игре создают условия для опережения развития способностей.

Немаловажно отметить, что главное не в увеличении количества игр, а в их повторяемости, постепенном усложнении, последовательности, возможности самостоятельного поиска решения задачи.

Благодаря использованию дидактических игр можно организовывать деятельность ребенка с задержкой психического развития так, что она будет способствовать формированию у него умения решать не только доступные практические, но и несложные теоретические задачи. А полученный при этом опыт дает возможность понимать и решать знакомые задачи в логическом и даже словесном плане.

Развитие ребенка с задержкой психического развития в дидактической игре происходит во взаимосвязи с развитием логического мышления и умением выражать свои мысли в слове. Для решения игровых задач требуется устанавливать сходство, сравнение признаков предметов и различий, делать выводы, обобщать.

Таким образом, с помощью дидактической игры у ребенка развивается способность к умозаключению, суждениям, умению применять свои знания в разных условиях, которые составляют содержание игры.

Список литературы

1. Гороховская, Г. Г. Решение нестандартных задач – средство развития логического мышления младших школьников. – М. : Начальная школа. – 2009. – 113 с. – Текст : непосредственный.
2. Екжанова, Е. А., Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для де-

- тей с нарушением интеллекта. – М. : Просвещение, 2005. – 272 с. – Текст : непосредственный.
3. Защирина, О. В. Психология детей с задержкой психического развития / Хрестоматия для студентов факультета психологии. – СПб. : Речь, 2003. – 432 с. – Текст : непосредственный.
 4. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М. : Академия, 2019. – 303 с. – Текст : непосредственный.
 5. Лурия, А. Р. Язык и мышление. – М. : Прогресс книга, 2020. – 448 с. – Текст : непосредственный.
 6. Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей : пособие по практической психологии. – М. : Гардарики, 2000. – 225 с. – Текст : непосредственный.

ББК 74.200

М. М. Ганина,
начальник центра развития движения «Абилимпикс», ГБПОУ
ЯНАО «Ямальский многопрофильный колледж»,
г. Салехард
M. M. Ganina,
Head of the Center for the Development of the "Ablimpics", GBPOU
YANAO "Yamal multidisciplinary College",
Salekhard
E-mail: ganinam@inbox.ru

Профессиональная ориентация обучающихся с инвалидностью
и ограниченными возможностями здоровья: практика работы БПОО (ГБПОУ
ЯНАО «Ямальский многопрофильный колледж», г. Салехард)

Professional orientation of students with disabilities and disabilities: the practice of BPOO (GBPOU
YANAO "Yamal Multidisciplinary College", Salekhard)

Аннотация. Автор рассматривает практику базовой профессиональной образовательной организации по профессиональной ориентации обучающихся 6–11-х классов, имеющих статус инвалидности, и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Представлен опыт реализации различных форм профориентационной работы.

Abstract. The author examines the practice of a basic professional educational organization for vocational guidance of students in grades 6–11 who have the status of disability and persons with disabilities. The experience of implementing various forms of career guidance work is presented.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, базовая профессиональная образовательная организация, профессиональные пробы, профориентационные смены.

Keywords: professional orientation, basic professional educational organization, professional tests, career guidance shifts.

Профессиональное обучение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья является одной из приоритетных задач системы среднего профессионального образования Ямало-Ненецкого автономного округа.

Общие сведения: количество инвалидов в ЯНАО составляет 13 790 человек (по состоянию на 01.01.2022). Количество инвалидов молодого возраста (18–30 лет) – 1278 человек. Количество обучающихся 6–11-х классов с инвалидностью и/или ограниченными возможностями здоровья – 1854 человека.

В Ямало-Ненецком автономном округе ведут свою деятельность 8 профессиональных образовательных организаций и 2 филиала, в которых обучается около 10 тысяч студентов по 69 программам среднего профессионального образования и 15 программам профессионального обучения. Среди них в 2022/2023 учебном году инвалидов, обучающихся по программам среднего профессионального образования, – 76 человек и 101 лицо с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся по программам профессионального обучения. Больше всего студентов с особыми образовательными потребностями обучается в Ямальском многопрофильном колледже (г. Салехард) и его филиале в городе Лабытнанги (31 и 79 человек соответственно).

Численность обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в Ямальском многопрофильном колледже с каждым годом

остается традиционно высокой, что говорит о доступности профессионального образования для обучающихся со всеми формами нарушения здоровья: в 2022/2023 учебном году прием составил 9 человек с инвалидностью и 89 лиц с ОВЗ (для сравнения: в 2021/22 учебном году принято 11 инвалидов и 77 лиц с ОВЗ).

Статистика по нозологическим формам нарушения здоровья: большую часть обучающихся (47 %) составляют лица с ментальными нарушениями – выпускники коррекционных школ или классов VIII вида.

Среди студентов с инвалидностью структура такова:

- нарушение слуха – 1 %;
- нарушение зрения – 3 %;
- ментальные нарушения – 10 %;
- нарушения опорно-двигательного аппарата – 11 %;
- соматические заболевания – 28 %.

Направлениями развития инклюзивного профессионального образования в Ямало-Ненецком автономном округе являются:

- совершенствование нормативно-правового сопровождения;
- развитие архитектурной доступности профессиональных образовательных организаций и филиалов;
- профессиональная ориентация школьников и доступность программ обучения;
- развитие кадрового потенциала и методическое сопровождение;
- развитие движения «Абилимпикс» и трудоустройство.

Профессиональная ориентация – это важнейшее направление социализации лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, являющееся подготовкой к сознательному выбору профессии. Ямальский многопрофильный колледж как базовая профессиональная образовательная организация предлагает следующие формы профориентационной работы:

- Проект «Получение первой профессии» в рамках договора о сетевом взаимодействии между ГБПОУ ЯНАО «ЯМК» и школами-интернатами или школами коррекционной направленности автономного округа. Обучающиеся 8–9-х классов имеют возможность пройти курс обучения по таким востребованным профессиям, как столярное дело, слесарь-сантехник, швея, младший воспитатель, получив по его окончании свидетельство о профессии рабочего/должности служащего. Проект новый, реализуется с февраля 2022 года и охватил в течение года учеников десяти школ из трех районов ЯНАО. Планируем нарастить темпы реализации проекта и вовлечь в него обучающихся из всех 13 муниципалитетов автономного округа.
- Профессиональные пробы в рамках региональных чемпионатов «Абилимпикс» и Дней открытых дверей. VII региональный чемпионат, проведенный в апреле 2022 года, включал профессиональные пробы по 11 направлениям: слесарь-сантехник, плотник, швея, повар, помощник воспитателя, младшая медицинская сестра, лабораторный техник, автомеханик, продавец, обработчик справочного и информаци-

онного материала, рабочий по благоустройству населенных пунктов. Профориентация – это одна из основных задач, которые призван решить «Абилимпикс». Впервые в региональном чемпионате Ямало-Ненецкого автономного округа 2018 года в соревнованиях приняли участие 20 школьников по пяти компетенциям. Сегодня мы предлагаем 16 компетенций для школьников, и в региональном чемпионате 2022 года принял участие 91 человек. На Национальных чемпионатах «Абилимпикс» за период 2018–2022 годов медали завоевали 5 школьников (2 серебряные и 3 бронзовые).

- Федеральный проект «Билет в будущее» в настоящее время активно развивается и вовлекает всё большее число участников. За прошедший период 2022 года в проекте поучаствовало в среднем 6 % школьников с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья от общего количества участников.
- Виртуальные мастер-классы, экскурсии по мастерским в онлайнформате с целью знакомства с архитектурной доступностью и организацией учебного процесса в Ямальском многопрофильном колледже и его филиале в городе Лабытнанги для ознакомления с информацией на классных часах.
- Создание альманаха «Атлас доступных профессий». В первую версию атласа, опубликованного в 2021 г., Ямало-Ненецкий автономный округ не был включен, нами была проведена соответствующая работа, и в настоящее время альманах содержит информацию обо всех программах профессионального обучения, реализуемых в профессиональных образовательных организациях автономного округа; указаны адреса, ссылки на социальные сети; категории архитектурной доступности для различных нозологий; перечень потенциальных партнеров-работодателей; примерный размер заработной платы.
- Проведение профориентационных смен. Ямальский многопрофильный колледж организовал работу по направлению «Абитуриент → колледж», а не наоборот, как это принято традиционно: осенью («осенняя смена») проводятся профориентационные вебинары с подробным рассказом о предлагаемых направлениях профессионального обучения с демонстрацией видеороликов и т. п. Будущим абитуриентам предлагается заполнить анкету по выявлению их образовательных потребностей: готовы ли они обучаться по предложенным профессиям, или хотят предложить свой вариант. Результаты анкетирования учитываются при подготовке предложений в контрольные цифры приема и перечень программ профессионального обучения на следующий учебный год.

С анкетой можно ознакомиться по ссылке: <https://forms.yandex.ru/u/6357a730c09c02220df48f1f>.

Весной («весенняя смена») школьникам снова предлагается соприкоснуться с той профессией, которую они выбрали, организуются профессиональные пробы по перечню программ профессионального обучения, в том

числе с учетом пожеланий выпускников. В отдаленных районах организуются выездные мероприятия: преподаватели и мастера производственного обучения Ямальского многопрофильного колледжа и его филиала в городе Лабытнанги выезжают в школы-интернаты или коррекционные школы. Школьники г. Салехарда и близлежащих районов приглашаются в мастерские Ямальского колледжа и филиала.

Профориентационные смены также являются новым проектом, реализуемым в 2022 году, были проведены и вебинары, и очная смена в колледже и филиале, и выездное мероприятие в школе-интернате п. Яр-Сале Ямальского района.

В дополнение к вышеперечисленным формам профессиональной ориентации в Ямальском многопрофильном колледже осуществляются профессиональная диагностика и профессиональное консультирование инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, их родителей (законных представителей) по вопросам получения среднего профессионального, профессионального и дополнительного образования по организованной «горячей линии» (+7 (34922) 5-03-03).

Таким образом, охват профориентационной работой учеников 6–11-х классов, имеющих статус инвалидности, и лиц с ограниченными возможностями здоровья в базовой профессиональной образовательной организации по итогам мониторинга за 2021 год составлял 34 %. Если учитывать уже проведенные мероприятия и запланированные (в частности, региональный Фестиваль профессиональных талантов «Я – профи!» для детей с ментальными нарушениями, который также имеет профориентационную направленность), охват школьников и вместе с этим их информированность и заинтересованность будущей профессией станут, несомненно, выше.

Р. Х. Исхаков,
к. пед. н., доцент,
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»,
Екатеринбург
R. H Iskhakov,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
FSAEI HE
"Russian state vocational pedagogical university",
Ekaterinburg
E-mail: rinad.isaxakov@mail.ru

Р. Р. Бикмулина,
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»,
Екатеринбург
R. R. Bikmulina,
FSAEI HE
"Russian state vocational pedagogical university",
Ekaterinburg
E-mail: olhovskaya.alis@yandex.ru

Альтернативные методы по формированию навыков общения у детей с детским церебральным параличом

Alternative methods for the formation of communication skills in children with cerebral palsy

Аннотация. В статье рассматриваются различные альтернативные методы коммуникации, способствующие успешному формированию и развитию навыков общения у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, такими как детский церебральный паралич.

Abstract. The article examines various alternative methods of communication that contribute to the successful formation and development of communication skills in children with disorders of the musculoskeletal system such as cerebral palsy.

Ключевые слова: детский церебральный паралич; коммуникация; навыки общения; ограниченные возможности здоровья.

Keywords: childlike cerebral palsy; communication; communication skills; limited health opportunities.

На сегодняшний день остро встает вопрос об оптимальной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), соответственно, важной задачей становится разработка различных средств и подходов, способствующих их включению в общество. Краеугольным фактором социализации является умение взаимодействовать с окружающими, поэтому необходимо уделять особое внимание формированию и развитию у детей с ОВЗ коммуникативных навыков и навыков речевого общения, в том числе посредством методов альтернативной коммуникации.

Особенности развития навыков общения у данной категории детей составляют отдельную проблему. Как отмечают исследователи, у большинства детей с ОВЗ коммуникативные навыки оказываются недостаточно развиты по сравнению со сверстниками, что обусловлено как нозологией, так и ины-

ми факторами, в том числе социально-педагогическими (в частности, особенностями воспитания, небольшим кругом общения и др.). В связи с тем, что дети с ОВЗ нередко оказываются изолированными от общества, им бывает трудно взаимодействовать как со взрослыми, так и со сверстниками, особенно незнакомыми, и, соответственно, у них возникают проблемы с социализацией. В то же время развитие коммуникативных навыков у таких детей может оказать благотворное влияние на процесс взаимодействия с другими людьми, позволить им быть включенными в систему человеческих взаимоотношений. Таким образом, социализации детей с ОВЗ способствуют сформированные навыки коммуникации – и невербальной, и вербальной, то есть речевой.

Другая сторона актуальности работы по развитию коммуникативных навыков у детей с ОВЗ обусловлена активным развитием инклюзивного образования, которое предполагает совместное обучение нормотипичных детей и детей с ОВЗ. Разумеется, для того чтобы инклюзия была продуктивной, необходима определенная подготовка детей с ОВЗ к такому формату обучения на различных уровнях – социальном, психологическом, интеллектуальном, образовательном, физическом (по мере возможности). Одним из наиболее важных факторов, которые позволяют детям с ОВЗ учиться в школе и общаться с другими детьми, является развитая речь. При условии ее наличия ребенок сможет общаться со сверстниками, педагогами и сотрудниками образовательной организации, что, несомненно, облегчит процессы социализации и адаптации к образовательному процессу. Таким образом, при подготовке детей с ОВЗ к инклюзивному обучению возникает необходимость специальной работы по развитию у них речи и коммуникативных навыков.

В связи с этим актуальной становится разработка в рамках образовательных программ различных подходов, методов и методик, предназначенных для детей с ОВЗ и позволяющих им полноценно включиться в образовательный процесс за счет развития навыков коммуникации – социальной и речевой. При этом необходимо учитывать, что каждой группе детей с ОВЗ в зависимости от нозологии, то есть характера нарушения здоровья, требуются особые образовательные условия, методики, методы и приемы обучения, в связи с чем требуется разрабатывать для таких детей индивидуальные программы. Говоря об индивидуальном подходе, следует отметить, что детям с ОВЗ не всегда и не в полном объеме может быть доступна речевая коммуникация. В подобных случаях решением может стать обращение к методам альтернативной коммуникации.

Одну из наиболее многочисленных групп детей с ОВЗ составляют дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в первую очередь с детским церебральным параличом (далее – ДЦП). У данной категории детей коммуникативные навыки обычно развиты ниже нормы: у них часто ослаблена коммуникативная инициатива, снижен запас представлений о мире, а словарный запас более ограничен по сравнению со сверстниками; кроме того, довольно часто отмечаются разного рода речевые нарушения, затрудняющие коммуникацию, препятствующие пониманию их речи окружающими. В связи с этим при работе с детьми с ДЦП нередко применяются альтернативные методы

коммуникации. Например, Л. Б. Баряева указывает, что методы альтернативной коммуникации применимы для работы с детьми с ДЦП, поскольку их потенциальные пользователи «достаточно хорошо понимают обращенную речь, но не могут выразить свои потребности вербально (дети с церебральным параличом, умеренной умственной отсталостью, аутизмом, анатрией)» [2, с. 8].

Теория и практика использования альтернативных методов коммуникации при работе с детьми с ДЦП недостаточно освещены в научной литературе. В частности, относительно редко описывается опыт работы с детьми с ДЦП с применением карточек PECS. Это объясняется тем, что данная методика в первую очередь предназначена для детей с расстройствами аутистического спектра, а дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата не являются ее целевой аудиторией. Хотя для детей с ДЦП характерно недостаточное развитие коммуникативных навыков, проблемы в сфере общения здесь лишь сопутствуют основному дефекту – нарушениям опорно-двигательного аппарата. Кроме того, с точки зрения развития навыков социальной и речевой коммуникации данная категория детей неоднородна и обнаруживает значительную степень вариативности (от навыка, приближенного к норме, до отсутствия коммуникации вообще), что затрудняет теоретическое осмысление вопроса.

Таким образом, в настоящее время нет системного полноценного анализа методов альтернативной коммуникации и практики их использования применительно к детям с ДЦП. В связи с этим в данной статье мы попытались провести краткий обзор некоторых наиболее распространенных альтернативных методов по формированию навыков общения (как социального, так и речевого) у детей с ДЦП.

В ряде исследований рассматривается вопрос о том, какие методы альтернативной коммуникации могут оказаться продуктивными при работе с детьми с ДЦП. Так, например, М. Д. Филькина в статье «Виды альтернативной коммуникации для детей с церебральным параличом», перечисляя различные альтернативные методы коммуникации, указывает на необходимость их подбора с учетом особенностей каждого ребенка, причем некоторые методы подходят для широкого круга потенциальных пользователей, тогда как другие более специализированы: «...жесты подойдут тем, у кого легкая или средняя степень церебрального паралича, с сохранным интеллектом, развитой тонкой моторикой. Графические символы будут доступны практически всем, если добавить различную вариативность их выбора в плане работы руки и размера карточки с изображением» [7]. Действительно, графические символы могут применяться более широко, чем, например, система «Макатон», которая помимо прочего предполагает использование жестов, что может быть затруднительно для детей с нарушением моторных функций. Получается, что методы альтернативной коммуникации, основанные на использовании системы графических символов, могут применяться при работе с подавляющей частью детей с ДЦП, и это, вероятно, обусловило их популярность.

В целом в статье М. Д. Филькиной проблема применения методов альтернативной коммуникации рассматривается довольно обобщенно, без анализа конкретных методов, и не обосновывается практически. В связи с этим обра-

тимся к работам, посвященным анализу практики применения методов альтернативной коммуникации, связанных с использованием систем графических символов, при взаимодействии с детьми с ДЦП.

Одной из первых таких систем альтернативной коммуникации стала система Блисс, названная так по имени своего создателя, Ч. Блисса. Система Блисс «представляет собой разновидность логографической или идеографической письменности, т. е. письменности, не основанной на буквах» [6, с. 21], которая «имеет фундаментальную языковую структуру (орфография, морфология, грамматика, синтаксис) и безграничные возможности стратегического расширения и пополнения словаря» [3, с. 44]. Таким образом, это именно альтернативная система коммуникации, а не дополнительная, т. к. она существует параллельно системе речевого общения и призвана не дополнять ее, а скорее заменять.

Интересно, что, как отмечает Н. Д. Беляевская, первыми пользователями системы Блисс были дети с двигательными нарушениями, то есть «...дети с такими физическими дефектами, которые затрудняли или даже исключали обучение чтению и письму на естественном языке. Прежде всего, имелись в виду последствия церебрального паралича» [3, с. 43]. Соответственно, целевой аудиторией данного метода альтернативной коммуникации можно считать именно детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, причем таких, которые не способны коммуницировать с помощью естественного языка.

Описывая особенности использования данной системы, исследователи указывают, что оно крайне продуктивно для работы именно с этой довольно узкой категорией детей: «Блисс оказывает максимальную помощь неговорящим детям с ДЦП и другими нарушениями опорно-двигательного аппарата. Чаще всего эти дети имеют сохранные познавательные возможности, хорошее понимание обращенной речи и способны к выражению своих желаний и мыслей» [1, с. 24]. Таким образом, система Блисс направлена скорее не на развитие коммуникативных навыков и навыков речевого общения, а непосредственно на осуществление коммуникации, при этом для ее успешного использования у ребенка изначально должен быть достаточно высокий уровень развития коммуникативных навыков, а также определенный уровень интеллекта.

Еще одна распространенная система альтернативной коммуникации – система карточек-подсказок PECS, разработанная Л. Фрост и Э. Бонди [8]. Данная система изначально предназначалась для работы с детьми с нарушениями аутистического спектра, но оказалась применима и к другим категориям детей, в том числе с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Использование данной системы предполагает пошаговое обучение ребенка коммуникации и способствует постепенному овладению навыками комментирования, умением задавать вопросы и отвечать на них и т. д.

Система PECS достаточно активно используется при работе с детьми с различной нозологией, в том числе с детьми с ДЦП. Так, О. С. Телицына и Н. Г. Хрушкова описывают опыт применения данной системы при работе с неговорящими детьми с аутизмом и ДЦП, отмечая при этом значительный

прогресс их коммуникативных навыков: «Все дети, не владеющие активной речью, освоили обмен карточками, научились привлекать внимание коммуникативного партнера, распознавать 15–30 карточек, осваивают структуру предложения. Девочка с ДЦП освоила структуру предложения, ответы на вопросы и учиться комментированию» [5, с. 115]. К сожалению, в данной статье описывается опыт работы с очень небольшой группой детей (всего четыре человека), что не позволяет делать глобальные обобщения; тем не менее можно отметить, что применение системы PECS может благотворно влиять на развитие коммуникации у детей с ДЦП.

И. Н. Текоцкая также анализирует опыт применения карточек PECS при работе с разными категориями детей, в том числе при работе с детьми с ДЦП [4]. Ее статья «Альтернативная коммуникация как инструмент развития познавательной сферы у детей с нарушениями вербальной речи (из опыта работы с детьми с ДЦП, синдромом Дауна, нарушениями ЦНС)» ценна тем, что исследователь приводит конкретные примеры из своей практики и критически анализирует их, указывая при этом положительное воздействие системы PECS на навыки общения детей с различной нозологией. Интересно, что при этом система PECS чаще применяется в целях комментирования, то есть для выражения ребенком отношения к выполняемому заданию, к расписанию и т. п., то есть чаще всего выступает не как основное, а как вспомогательное средство общения.

Таким образом, альтернативные методы коммуникации, в первую очередь основанные на использовании графических символов, способствуют коммуникации детей с ДЦП. Среди них наиболее распространены системы Блисс и PECS, при этом первая чаще используется как замена речевой коммуникации, а вторая – как вспомогательное средство, то есть средство поддержания и развития коммуникации. В связи с этим можно полагать, что для адаптивных целей, для развития навыка речевого общения и, соответственно, для подготовки детей с ОВЗ к обучению в условиях инклюзии лучше подходит система PECS.

Список литературы

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра / Ред.-сост. В. Д. Рыскина. – СПб. : Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2016. – 288 с. – Текст : непосредственный.
2. Баряева, Л. Б. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникация для детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза : сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Саратов, 29 сент. 2017 г.) / Научный редактор В. П. Крючков. Редакторы-составители Т. А. Бочкарева, О. В. Кошечева. – Саратов : Саратовский источник, 2017. – С. 7–16. – Текст : непосредственный.
3. Беляевская, Н. Д. Блисс – способ общения с особым ребенком. – Текст : непосредственный // Социальная работа. – 2008. – № 3. – С. 43–45.
4. Текоцкая, И. Н. Альтернативная коммуникация как инструмент развития познавательной сферы у детей с нарушениями вербальной речи (из опыта работы с детьми с ДЦП, синдромом Дауна, нарушениями ЦНС). – URL: <https://pandia.ru/text/78/596/64287.php> (дата обращения 28.09.2022). – Текст : электронный.

5. Телицына, О. С. Внедрение системы альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS в условиях центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. – URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/72126/1/978-5-7996-2613-6_2019_046.pdf (дата обращения: 30.09.2022). – Текст : электронный.
6. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию : жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / Пер. с англ. : С. фон Течнер, Х. Мартисен. – М. : Теревинф, 2014. – 432 с. – Текст : непосредственный.
7. Филькина, М. Д. Виды альтернативной коммуникации для детей с церебральным параличом. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2021. – № 51 (393). – С. 419–421. – URL: <https://moluch.ru/archive/393/86773/> (дата обращения: 24.09.2022).
8. Фрост, Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) : руководство для педагогов. – М. : Теревинф, 2011. – 416 с. – Текст : непосредственный.

М. С. Лескина,
МАДОУ детский сад № 36 «Теремок»,
г. Сухой Лог
M. S. Leskina,
MADOU kindergarten № 36 “Teremok”,
g. Sukhoi Log
E-mail: m-leskina@mail.ru

Применение технологии майндмэппинг в практике инклюзивного образования ДОУ

Application of mind mapping technology in the practice of inclusive education of preschool institutions

Аннотация. Использование в работе с детьми дошкольного возраста такой технологии, как майндмэппинг, помогает воплощать интеграцию образовательных областей.

Abstract. The use of such technology as mind mapping in working with preschool children helps to embody the integration of educational areas.

Ключевые слова: инклюзия; инклюзивное образование; майндмэппинг; словарный запас.

Keywords: inclusion; inclusive education; mind mapping; vocabulary.

Актуальность выбранной темы доклада заключается в том, что инклюзивное образование в дошкольном учреждении представляет собой инновационную систему образования, которая позволяет детям с ограниченными возможностями развиваться наравне с другими детьми в условиях полноценного общества [1]. Данная программа инклюзивного образования дает возможность равноправно воспринимать всех детей и формировать индивидуальный подход к обучению, при этом обращая внимание на особенности абсолютно каждого ребенка.

Майндмэппинг – это эффективная технология по составлению ментальной или интеллектуальной карты. Именно из-за того, что у многих детей в большей степени развит зрительный канал восприятия новой информации, наглядные ментальные карты развили свою популярность среди инклюзивного образования в ДОУ и стали качественным инструментом в обучении детей [2].

Автор данной технологии майндмэппинг – психолог из Британии Тони Бьюзен. Изначальное название технологии – «mind-maps», что в переводе означает «карты ума» или «карты памяти» (ментальные карты).

Использование в работе с детьми дошкольного возраста такой технологии, как майндмэппинг, помогает воплощать интеграцию образовательных областей. Благодаря применению данной технологии, происходит развитие детских ассоциаций, активизируется словарный запас, развивается фантазия.

Работая с интеллектуальными картами, ребенок учится сравнивать, сопоставлять предметы, располагать в пространстве, анализировать, дифференцировать, давать классификацию предметов.

Таким образом, результативность применения технологии майндмэппинг достигается за счет того, что она:

- наглядна: можно лицезреть весь проблемный момент с многочисленными аспектами его решения;
- привлекательна: ментальная карта внешне эстетична и ребенку приятно и интересно ее рассматривать;
- легко запоминаема: благодаря работе обоих полушарий мозга, использованию образов и цветов;
- своевременна: ментальная карта способствует определению недостатков в получаемой детьми информации и помогает установить, какой именно информации недостаточно;
- ментальная карта стимулирует творчество и помогает ребенку дошкольного возраста найти нестандартные пути решения задач;
- пересмотр ментальной карты через некоторое время помогает ребенку усвоить картину в целом, запомнить ее, а также увидеть новые идеи [3].

В отличие от конспекта занятия, в ментальной карте сразу видны взаимосвязи между понятиями, отношение элементов общей схемы. Главное – в центре, выводы обозначены стрелками. Термины по одной теме подсвечены одним цветом.

На ментальные карты наносят отдельные слова или словосочетания – ничего лишнего. Даже если дополнять ментальную карту небольшими иллюстрациями, времени на работу уйдет меньше, чем на конспект [9].

Лучше всего материал усваивается, когда составитель карты опирается на собственные знания и творчески перерабатывает новую информацию. В интеллектуальной карте можно писать не только факты, но и ассоциации в форме слов или пиктограмм.

Визуальные образы и цвета включают в работу правое полушарие мозга. Обработкой слов и символов занимается левое полушарие мозга. Таким образом, при составлении и чтении ментальной карты возможности мозга ребенка используются наиболее полно. Это позволяет лучше структурировать и прочнее запоминать познавательный материал.

Чтобы правильно оформить ментальную карту, необходимо:

- определить ключевое понятие карты, например, «теплые и холодные оттенки цветов» или «дикие животные» [5];
- написать ключевое понятие в середине листа ярким цветом, подчеркнуть и обвести. Важно, чтобы главная тема сразу бросалась в глаза;
- важно определить, сколько будет ответвлений от основного понятия, и на всякий случай оставить под них место;
- важно не превратить карту в конспект, помещать на нее минимум текста, но самого главного;
- необходимо использовать цветовые ассоциации, например, для важного или опасного выбирать красный, оранжевый, черный. Примеры, дополнительную информацию оформлять в более спокойных тонах:

голубом, зеленом. Креативные находки, остроумные примеры подсвечивать желтым или розовым цветом [8].

Таким образом, можно сделать вывод, что ментальные карты являются одной из эффективных и современных технологий, используемых на занятиях с детьми дошкольного возраста в инклюзивном образовании и не только. Навык составления таких ментальных карт пригодится ребятам и при дальнейшем обучении в школе. С их помощью они смогут систематизировать огромный поток информации и при необходимости легко и быстро повторить, вспомнить изученный ранее материал, освоить новые знания и изучить предметы.

Список литературы

1. Акименко, В. М. Применение интеллектуальных карт в процессе обучения дошкольников. – М. : Начальная школа, 2018. – 218 с. – Текст : непосредственный.
2. Брагин, Т. К. Супермышление ребенка. – М. : Инклюзивное образование, 2020. – 417 с. – Текст : непосредственный.
3. Баркалов, С. А., Бурков, В. Н. Задачи управления материально-техническим снабжением в рыночной экономике : учебник. – М. : ИПУ РАН, 2021. – 408 с. – Текст : непосредственный.
4. Белоусов, А. Г. Дошкольное образование современности. – Ростов-на-Дону : Феникс+, 2019. – 198 с. – Текст : непосредственный.
5. Гаджинский, А. М. Метод ментальных карт в ДОУ. – 16-е изд., перераб. и доп. – М. : Дашков и К, 2020. – 420 с. – Текст : непосредственный.
6. Гаджинский, А. М. Ментальные карты в инклюзивном образовании. – М. : Дашков и Ко, 2020. – 299 с. – Текст : непосредственный.
7. Голиков, Е. А. Современные технологии дошкольного образования. – М. : Дашков и Ко, 2015. – 314 с. – Текст : непосредственный.
8. Горбачева, В. Структура дошкольного образования современности. – М. : ЛОГИНФО. – 2020. – 554 с. – Текст : непосредственный.
9. Литвинов, В. А. Применение в учебном процессе ментальных карт. – М. : Начальное образование, 2010. – 189 с. – Текст : непосредственный.
10. Мюллер, Х. Составление ментальных карт. Метод генерации и структурирования идей. – М. : Омега-Л, 2007. – 420 с. – Текст : непосредственный.

А. С. Нехорошева,
ГАПОУ СО «Нижнетагильский педагогический колледж № 1»,
Нижний Тагил
A. S. Nekhorosheva,
GAPOU SO "Nizhny Tagil Pedagogical College № 1",
Nizhny Tagil
E-mail: nurochka22@yandex.ru

Реализация программы подготовки к чемпионату профессионального мастерства «Абилимпикс» как условие формирования профессиональных компетенций студентов с инвалидностью и ОВЗ специальности «дошкольное образование»

Implementation of the program of preparation for the Abilimpics Professional Skills Championship as a condition for the formation of professional competencies of students with disabilities and HIA of the specialty "preschool education"

Аннотация. В статье рассмотрены основные этапы чемпионата профессионального мастерства «Абилимпикс», обобщен практический опыт реализации программы подготовки. Обосновывается мысль о том, что участие в профессиональных конкурсах обеспечивает эффективную профессиональную мотивацию, формирование профессиональных компетенций инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, их социокультурную инклюзию в обществе.

Abstract. The article discusses the main stages of the Abilimpics Professional Skills Championship, summarizes the practical experience of implementing the training program. The idea is to prove that participation in professional competitions provides effective professional motivation, the formation of professional competencies of disabled people and persons with disabilities, their sociocultural inclusion in society.

Ключевые слова: абилмпикс, профессиональные компетенции, конкурс профессионального мастерства.

Keywords: abilimpics, professional competencies, professional skills competition.

Чемпионат профессионального мастерства «Абилимпикс» является частью уникальной платформы, объединившей различные кадровые и социальные проекты, – «Россия – страна возможностей».

Основная цель конкурсов «Абилимпикс» – обеспечение эффективной профессиональной ориентации и мотивации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) к получению профессионального образования, содействие их трудоустройству и социокультурной инклюзии в обществе [1].

В системе среднего профессионального образования подготовка к профессиональным конкурсам осуществляется в рамках практической подготовки, которая, согласно Федеральному закону № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», является формой организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепле-

ние, развитие практических навыков и компетенции по профилю соответствующей образовательной программы [2].

Впервые подготовка к региональному этапу чемпионата «Абилимпикс» в Нижнетагильском педагогическом колледже № 1 осуществлялась в 2019 году, где по компетенции «дошкольное воспитание» были представлены два модуля. Первый направлен на укрепление здоровья и физическое развитие ребенка, а второй – на решение педагогической ситуации.

Наша студентка Арина Мусина стала серебряным призером регионального этапа. Участие позволило ей мобилизовать собственные волевые усилия и интеллектуальные ресурсы для осознания профессиональных задач и овладения профессиональными компетенциями.

Под профессиональной компетенцией педагога понимают единство теоретической и практической готовности к осуществлению своей профессиональной деятельности.

Структура профессиональной компетентности раскрывается через его педагогические умения, представляющие собой совокупность самых различных действий педагога, которые, прежде всего, соотносятся с функциями педагогической деятельности, в значительной мере выявляют индивидуальнопсихологические особенности педагога [3].

При показе задания Арина продемонстрировала профессиональные компетенции: планировать мероприятия, направленные на укрепление здоровья ребенка и его физическое развитие, проводить мероприятия по физическому воспитанию в процессе выполнения двигательного режима, а также систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии в области дошкольного образования на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов.

Развитие собственной профессиональной образовательной деятельности она реализовала через свою исследовательскую работу и в 2022 году успешно защитила диплом на тему «Разработка календарного плана трудовых поручений в процессе социализации детей дошкольного возраста с задержкой психического развития». Сейчас Арина работает в детском саду и учится на специальности «логопед-дефектолог».

В 2020 году участие в региональном чемпионате принимала Анна Шубникова, занявшая четвертое место. В рамках показа конкурсных заданий Аня реализовала сформированные профессиональные компетенции: определять цели и задачи, планировать и проводить занятия с детьми дошкольного возраста и разрабатывать методические материалы на основе примерных с учетом особенностей возраста, группы и отдельных воспитанников. Сейчас Анна – успешная студентка выпускного курса Нижнетагильского педагогического колледжа № 1.

В 2022 году колледж представила студентка четвертого курса Юлия Шигабеева. Для подготовки участника был разработан алгоритм, который внедряется в практику с 2021 года, после прохождения мной курса повышения квалификации и получения сертификата регионального эксперта «Абилимпикс».

Первым этапом подготовки к участию в чемпионате является сбор базы данных обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья [4]. Далее уточняются диагноз и оценка возможности участия в компетенции «дошкольное воспитание».

Второй этап – организационно-мотивационный, на котором определяются эксперт и группа консультантов, отвечающих за подготовку. Подключается педагог-психолог для определения уровня мотивации и психологической подготовки участника. Социальный педагог помогает собрать необходимые документы. Эксперт оформляет заявку на участие в чемпионате, регистрирует участника и себя на портале «Абилимпикс».

Педагог-психолог при обследовании Юлии отмечает высокую стрессоустойчивость, мотивированность, память и внимание находятся на высоком уровне, что позволяет сократить время при подготовке задания.

Основной внутренней мотивацией участия в конкурсе Юлия считает возможность получения новых знаний и навыков, которые помогут выделиться на фоне однокурсников и в перспективе получить высокооплачиваемую работу. Поставленная цель достижима, она приоритетна для участника, мотивация сильная и стабильная, то есть участник заинтересован возможностью развития профессиональных навыков, уделяет много времени самостоятельной подготовке.

На данном этапе были определены также профессиональные компетенции, необходимые для результативного участия в чемпионате: у студентки на начальном этапе подготовки они находятся на достаточном уровне.

Третий этап – подготовка к конкурсу: изучение регламента чемпионата и конкурсного задания, разработка плана подготовки участника, изучение профессиональной литературы, распределение консультантов по заданиям, подготовка оборудования и пространственной среды для тренировок.

С участником – отработка практических навыков разработки и реализации заданий, отработка тайминга, запись проведения, анализ и разбор ошибок, знакомство с площадкой, перечнем используемого оборудования, инструментов и расходных материалов и техникой безопасности. Периодическое проведение мотивационных занятий и контрольных точек оценивания является необходимым для промежуточной оценки эффективности.

Подготовка началась с изучения конкурсного задания и соотнесения уже полученных профессиональных компетенций в части организации мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребенка и его физическое развитие, планирование различных видов деятельности и общения детей. Далее определялись затруднения, а именно: отсутствие опыта работы со смартдоской и программой smart notebook, игольчатым конструктором Bondibon и прозрачным мольбертом.

План подготовки участника предполагал дни работы с экспертом и консультантами, дни самостоятельной подготовки и выходные дни, а также раз в неделю проведение контрольных точек по модулям.

На региональном чемпионате представлено два модуля: разработка и проведение дидактической игры по ознакомлению с трудом взрослых (за-

крепление знаний) с использованием ИКТ (смарт-доска) и включением конструктивной деятельности, а также организация и проведение индивидуальной работы с дошкольником по речевому развитию (с использованием прозрачного рисовального мольберта) и подготовка информационного листа на стенд для воспитателей по использованию прозрачного мольберта.

В ходе подготовки Юлия становилась более уверенной и демонстрировала профессиональные компетенции: планировать различные виды деятельности и общения детей, организовывать продуктивную деятельность дошкольников, определять цели и задачи, планировать занятия с детьми дошкольного возраста, осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения дошкольников. К концу подготовки она смогла продемонстрировать педагогическое творчество. Всего по модулям было разработано и отработано более семи технологических карт с учетом возможных изменений.

Психологическая подготовка и стрессоустойчивость отработывались посредством периодической смены волонтеров, открытых показов, создания искусственного шума.

Четвертый этап – участие в чемпионате. Все подготовительные мероприятия завершены, и участнику необходимо мобилизовать личностные ресурсы для демонстрации профессиональных компетенций по выбранному направлению. От того, насколько качественно проработан предыдущий этап, будет зависеть результат.

На региональном чемпионате Юлия смогла продемонстрировать максимальный уровень своей подготовки, получила заслуженное первое место и вошла в сборную Свердловской области на национальном чемпионате в городе Москве.

Сложности на данном этапе были в нескольких направлениях.

Во-первых, национальным центром были изменены конкурсные задания, а именно: объединены два задания в одно – разработка и проведение дидактической игры (закрепление знаний) с использованием ИКТ (смарт-доска) и включением элементов продуктивной деятельности – и добавлено новое задание – разработка и проведение подвижной игры с детьми дошкольного возраста с включением игрового упражнения с развивающим пособием.

Поэтому необходимо было пересмотреть перечень профессиональных компетенций для отработки задания и включить дополнительные.

Во-вторых, после регионального чемпионата у студентки резко повысилась самооценка, что повлекло за собой снижение работоспособности и расслабленность.

Необходимо было провести ряд занятий по мотивации и развитию навыков самоанализа и самооценки.

В-третьих, появилась необходимость в закупке недостающего оборудования.

После подведения итогов необходим рефлексивный этап, где участник имеет возможность проанализировать свое выступление, определить вектор

дальнейшего профессионального развития, а эксперт оценивает качество подготовки, подмечает недочеты и корректирует программу подготовки.

Анализ участия в отборочном этапе финала национального чемпионата «Абилимпикс» позволил осуществить качественную подготовку в соответствии с этапами программы. Повышение уровня профессиональных компетенций позволило Юлии получить второе место национального чемпионата «Абилимпикс» в компетенции «дошкольное воспитание».

Таким образом, реализация программы подготовки к конкурсам профессионального мастерства является условием эффективного формирования профессиональных компетенций студентов с инвалидностью и ОВЗ специальности «дошкольное образование».

Список литературы

1. О движении «Абилимпикс». – URL: <https://abilympics-russia.ru/about/movement/>. – Текст : электронный.
2. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 с измен. и дополн. на 2022 г. / Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. – Текст : электронный.
3. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 576 с. – Текст : непосредственный.
4. Тютюева, И. А. Реализация методологических подходов при подготовке студентов с ОВЗ к профессиональным конкурсам. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 5. – С. 162–169.

И. Л. Приходько,
ГБОУ СО «ЦПМСС «Эхо»,
г. Екатеринбург
I. L. Prikhodko,
GBOU SO "TsPMSS "Echo",
Yekaterinburg
E-mail: irinabobrova7@mail.ru

Без игры не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности.
В. А. Сухомлинский

Геймификация как средство повышения мотивации младших школьников с нарушенным слухом

Gamification as a means of increasing the motivation of junior schoolchildren with hearing impairment

Аннотация. Статья посвящена проблеме учебной мотивации младших школьников с нарушенным слухом. В статье рассматривается понятие геймификации. Анализируется роль геймификации в повышении уровня учебной мотивации младших школьников с нарушенным слухом.

Abstract. The article is devoted to the problem of educational motivation of junior schoolchildren with hearing impairment. The article deals with the concept of gamification. The role of gamification in increasing the level of educational motivation of junior schoolchildren with hearing impairment is analyzed.

Ключевые слова: геймификация, младшие школьники, нарушенный слух, мотивация.

Keywords: gamification, junior schoolchildren, hearing impairment, motivation.

Одной из наиболее актуальных проблем в сурдопедагогике остается проблема обучения детей языку. Согласно исследованиям Р. М. Боскис, А. Г. Зикеева, К. Г. Коровина, Ф. А. Рау, В. И. Флери и других исследователей, для детей с нарушенным слухом характерна крайняя ограниченность словарного запаса.

Ограниченность словарного запаса, которая имеется у детей, приводит к неточному употреблению слов, к расширению их значений. Данная неточность употребления слов выражается в замене одних слов на другие.

У детей младшего школьного возраста с нарушенным слухом страдают все компоненты речи: лексика, грамматика, фонетика. Они с трудом воспринимают слова на слух, что приводит к бедности словарного запаса, к искажению слов на письме и в речи. Речь имеет свои характерные особенности: неразборчивость, глухость, замедленный темп [1].

Особенностью детей с нарушенным слухом является то, что они получают большее количество информации благодаря зрительному анализатору. Следовательно, специалисты должны уделять особое внимание в процессе обучения всем видам наглядности. Педагог должен подбирать и адаптировать такой материал, который бы учитывал возрастные особенности и зону бли-

жайшего развития. Необходимо выбирать эмоционально насыщенный материал, который вызовет отклик. Учебный материал должен быть иллюстрированным и занимательным. Важно использовать материал, который опирается на знания, полученные в прошлом, на жизненные ситуации, на опыт самих обучающихся [3].

Для детей с нарушенным слухом следует выбирать необычные методы и приемы работы. У них отмечаются сниженные способности к приему, переработке, хранению и использованию информации. Всё это влияет на мотивационный компонент деятельности и приводит к снижению учебной мотивации. Проблема низкой учебной мотивации младших школьников с нарушенным слухом касается практически каждого учителя. В настоящее время данная проблема имеет высокую степень актуальности. Всё вышеперечисленное заставляет нас искать новые методы, формы, технологии работы с обучающимися [2].

В младшем школьном возрасте игра является дополнительным мотивационным подкреплением для ребенка. Одним из новых и эффективных приемов работы с детьми младшего школьного возраста с нарушенным слухом является геймификация.

Геймификация – это применение игровых элементов и методов игрового дизайна в неигровых контекстах; использование приемов, инструментов, которые характерны для компьютерных игр в неигровых ситуациях, с целью повышения вовлеченности в процесс достижения результата.

Геймификация в образовании – это использование игровых элементов на учебных занятиях.

С помощью геймификации удастся так организовать образовательный процесс, что он становится увлекательным и интересным, вовлечь большее количество учеников. Удержать внимание детей с нарушенным слухом на протяжении всего урока очень сложно, так как некоторые слова они пропускают, недопонимают и, следовательно, начинают отвлекаться. При использовании приема геймификации обучающиеся интерактивно взаимодействуют со сверстниками и учителем [4].

В геймификации присутствуют обязательные элементы, которые повышают произвольное внимание обучающихся на уроках:

- Динамика. Каждый урок тщательно продумывается. Продолжение урока зависит от того, какое решение ученики приняли индивидуально или в группе. У них появляется чувство сопричастности к результату деятельности.
- Мотивация. В ходе квеста, игры обучающиеся выполняют разнообразные задания. Для того чтобы они не потеряли интерес, задания должны даваться с постепенным усложнением.
- Взаимодействие. На протяжении всей игры обучающиеся получают обратную связь от учителя, для того чтобы корректировать свои действия. Во время работы в команде они аргументируют свои решения, распределяют роли в игре.

Геймификация представляет собой продуманную историю со сценарием. Главное преимущество геймификации в том, что обучающиеся получают информацию и сразу ее используют в деятельности. Геймификация реализуется на практике через сценарий-историю, состоящую из квестов [4].

Таким образом, обучающиеся с легкостью усваивают и закрепляют полученные знания. Для разработки сценария игры педагоги часто опираются на существующие и популярные среди детей компьютерные игры.

Рассмотрим наиболее распространенные технологии, которые используются при создании сценариев.

- Викторины. Обучающиеся соревнуются в ответах на интеллектуальные вопросы в определенной тематике.
- Онлайн-тренажеры. Данные тренажеры помогают отрабатывать сформированные практические навыки.
- Квесты. При выполнении таких типов заданий обучающиеся переходят от локации к локации, выполняют задания, которые понадобятся в ходе игры для достижения конечной цели.

Например, итоговый урок математики по изученной теме можно провести в виде «урока-бродилки». Дети должны помочь диким животным, застрявшим в магическом лесу, улететь на воздушном шаре до наступления весны. В ходе квеста обучающиеся будут передвигаться от локации к локации, выполнять ряд интересных заданий, в которых на самом деле замаскированы изученные темы, взаимодействовать друг с другом и получать «билетики». Для того чтобы помочь диким животным, детям необходимо набрать определенное количество данных «билетиков». Стараясь их заработать, в квест включатся даже те, кто обычно на уроке на все вопросы преподавателя отвечают односложно.

Необязательно делать целый урок на основе геймификации. Элементы геймификации можно включить в любой этап урока. Например, при выполнении фонетических зарядок дети с нарушенным слухом могут проходить каждый день «уровни игры», зарабатывать виртуальные монеты.

Всё это положительно влияет на учебную мотивацию детей младшего школьного возраста.

Однако следует учитывать, что прием геймификации не всегда является положительным моментом в обучении. В геймификации есть как плюсы, так и минусы.

К плюсам использования геймификации можно отнести:

1. Накопление словарного запаса. При выполнении заданий дети самостоятельно читают, вникают в смысл предложенного задания, изучают новые слова.
2. При выполнении заданий в группах, в парах, дети учатся сотрудничеству, взаимодействию. Учатся строить диалог. Групповая форма работы создает лучшую мотивацию, чем индивидуальная, дает установку на соревнование.
3. При использовании игровых элементов детям всегда хочется достичь результата, получить баллы, очки, для того чтобы перейти к следующему заданию, на следующий, более сложный уровень.

4. На стремление к достижениям влияет объективная и справедливая оценка педагогом деятельности обучающихся, а также оценка их собственных способностей – самооценка.
5. Немаловажное значение имеют положительные эмоции, переживание успеха и появление уверенности в своих силах. Таким образом, мы развиваем у детей с нарушенным слухом эмоциональный интеллект.

К минусам использования геймификации можно отнести:

1. Традиционные формы работы уходят на второй план. Если постоянно использовать прием геймификации, то ребенок в будущем может не воспринимать традиционные формы и методы работы, что отрицательно повлияет на успеваемость.
2. Снижение мотивации. Обучающийся ожидает вознаграждение за успешное прохождение всех этапов игры. Мотивация может снизиться в связи с отсутствием награды на традиционном уроке.
3. Большинство компьютерных игр не доступны для детей с нарушенным слухом, так как инструкции к заданиям сложны для понимания. Следовательно, педагогу нужно тщательно просматривать, адаптировать каждое задание.

Геймификация всё чаще используется в образовании, и нет никаких сомнений, что она войдет в образовательный процесс школ для детей с нарушенным слухом. При рассмотрении геймификации с научноисследовательской позиции педагоги должны следить за тем, чтобы влияние геймификации оказалось положительным. Если мы сможем использовать энергию, мотивацию и потенциал игрового процесса и направить его к учебе, то сможем дать обучающимся очень важные инструменты для достижения побед в реальной жизни.

Список литературы

1. Боскис, Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1988. – 125 с. – Текст : непосредственный.
2. Головчиц, Л. А. Игра в жизни детей с нарушениями слуха // Дошкольное воспитание аномальных детей : кн. для учителя и воспитателя / Под ред. Л. П. Носковой. – М. : Просвещение, 1993. – С. 92–104. – Текст : непосредственный.
3. Королева, И. В., Янн, П. А. Дети с нарушениями слуха : кн. для родителей и педагогов. – СПб. : КАРО, 2013. – 240 с. – Текст : непосредственный.
4. Суворкина, Ж. А. Геймификация как средство повышения интереса к обучению у учеников. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 18 (308). – 526 с.

А. А. Хомякова,
МБОУ СОШ № 44,
Нижний Тагил
А. А. Khomyakova,
MBOU SOSH №
44,
Nizhniy Tagil
E-mail: xomiakov@bk.ru

Приемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья смысловому чтению на уроках русского языка и литературы

Techniques for teaching children with disabilities semantic reading and at the Russian language lessons and literature

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы и принципы организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья. Основываясь на рекомендациях отечественных и зарубежных психологов, автор статьи делится опытом работы с такими учащимися на уроках русского языка и литературы посредством технологии смыслового чтения.

Abstract. The article is devoted the main approaches and principles of organizing the educational process for children with disabilities. Based on the recommendations of domestic and foreign psychologists, the author of the article shares his experience of working with such students at the Russian language lessons and literature using the technology of semantic reading.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, смысловое чтение, ценность.

Keywords: health limitations, semantic reading, value.

На одной из пресс-конференций МИА «Россия сегодня» Ник Вуйчич, известный оратор, человек с ограниченными возможностями здоровья, сказал, что «помощь инвалидам – это не просто дать инвалидную коляску, просто построить съезд на лестнице..., а в том, чтобы помочь им ощутить, что они имеют ценность». Эти слова я считаю главным принципом своей педагогической деятельности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. И моя задача как учителя, работающего с такими детьми, – не только реализовывать образовательные потребности каждого ребенка, но и «помочь им ощутить, что они имеют ценность», что каждый из них важен и включен в социум.

На практике я реализую данный подход в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, придерживаясь принципов дифференциации и индивидуализации образовательного процесса, использую мультисенсорный подход к обучению (включая все каналы восприятия: слух, зрение, осязание и т. п.). Применяю современные педагогические технологии, частую смену видов деятельности на уроке. Также в своей работе я основываюсь на рекомендациях отечественных и зарубежных психологов (А. Банди, О. И. Романчук, А. Л. Венгер и др.), направленных на выстраивание правильного взаимодействия между учителем и учеником с ограниченными возможностями здоровья, таких как [1; 3]:

- 1) не относитесь к ребенку-инвалиду как к жертве, он полноценный член социума, несмотря на то, что у него есть определенные ограни-

чения. Как говорил Т. Рузвельт: «Поверь, что ты можешь, – и ты уже прошел половину пути»;

- 2) предоставьте ребенку самостоятельность в действиях, в принятии решений и творческую свободу. Слова Я. Корчака подтверждают это:
«Надо дать возможность ребенку познавать мир самому. И пусть будут неудачи и слезы, ребенок имеет право и на это...»;
- 3) хвалите, вдохновляйте ребенка, если он старается, прикладывает усилия: «Молодец!», «У тебя всё получится», «Я верю в тебя!». Как говорил У. А. Уорд: «Посредственный учитель излагает. Хороший учитель объясняет. Выдающийся учитель показывает. Великий учитель вдохновляет»;
- 4) готовьте детей к будущей жизни: «Школа – это мастерская, где формируется мысль подрастающего поколения, надо крепко держать ее в руках, если не хочешь выпустить из рук будущее» (Анри Барбюс).
 - Что значит подготовить детей к будущей жизни?
 - Я считаю, что готовлю детей с ограниченными возможностями здоровья к будущей жизни, развивая на каждом уроке русского языка и литературы посредством технологии смыслового чтения такие необходимые умения мыслить, рассуждать, коммуницировать.
 - Технология смыслового чтения – это такое качество чтения, при котором достигается максимальное понимание информационной, тематической, семантической, идейной сторон анализируемого текста. Выделяют три этапа работы над текстом: антиципация (работа с текстом до чтения), работа с текстом во время чтения, работа с текстом после прочтения.
 - Опишу стратегию смыслового чтения на примере фрагмента урока «Нравственные проблемы рассказа Е. И. Носова “Кукла”» в 9-м классе.
 - На первом этапе урока (визуализация) даю детям задание описать фотографию изувеченной куклы (развиваю сенсорное восприятие посредством зрения). Какие чувства у вас вызывает эта фотография?

Дети устно или письменно (кому как легче выполнить это задание) описывают фотографию и свои чувства.

Заслушиваем ответы учащихся.

Следующий этап – «Сравнение с эталоном». Предлагаю обратиться к отрывку из рассказа Е. Носова «Кукла». Включаю аудиозапись (развиваю сенсорное восприятие посредством слуха).

«В грязном придорожном кювете валялась кукла. Она лежала навзничь, раскинув руки и ноги. Большая и всё еще миловидная лицом, с легкой, едва обозначенной улыбкой на припухлых по-детски губах. Но светлые шелковистые волосы на голове были местами обожжены, глаза выдавлены, а на месте носа зияла дыра, прожженная, должно быть, сигаретой. Кто-то сорвал с нее платье,

а голубенькие трусики сдернул до самых башмаков, и то место, которое прежде закрывалось, тоже было истыкано сигаретой.

— Это чья же работа?

– Кто ж их знает... – не сразу ответил Акимыч, всё еще сокрушенно глядя на куклу, над которой кто-то так цинично и жестоко глумился. – Нынче трудно на кого думать. Многие притерпелись к худу и не видят, как сами худое творят. А от них дети того набираются. С куклой это не первый случай. Езжу я и в район, и в область и вижу: то тут, то там – под забором ли, в мусорной куче – выброшенные куклы валяются. Которые целиком прямо, в платье, с бантом в волосах, а бывает, – без головы или: без обеих ног... Так мне нехорошо видеть это! Аж сердце комом: сожмется... Может, со мной с войны такое. На всю жизнь; нагляделся я человечины... Вроде и понимаешь: кукла. Да ведь облик-то человеческий».

На следующем этапе урока организую эвристическую беседу по вопросам.

Как вы думаете, чей из написанных вами текстов-описаний, которые мы заслушали перед прочтением текста, ближе всего к тексту Е. Носова?

На какие детали обращает наше внимание рассказчик?

Какие чувства вызывает описываемая картина у главного героя (что его возмущает, почему он не может пройти мимо)?

На данном этапе урока можно дать детям куклу, чтобы они ее подержали в руках (развивая сенсорное восприятие посредством осязания) и попытались ответить: «Кукла имеет облик человека, поэтому Акимыч не может равнодушно смотреть, как поглумились над этим образом».

Можем ли мы сформулировать нравственную проблему произведения?
(Равнодушие как самый страшный порок.)

Если ребята самостоятельно затрудняются сформулировать проблему, можно дать задание в форме шарады. Например, из предложенных слов составьте предложение: как, равнодушие, порок, страшный, самый.

Также можно предложить учащимся поработать с определением, что такое равнодушие, выполнив задание «Вставь пропущенные слова».

Равнодушие – это _____, _____ отношение к нуждам и бедам, возникшим у кого-то в жизни. Равнодушные люди – это люди, _____ они никогда не отзываются на _____ и _____.

(Слова для справок: чужую боль, крики о помощи, подлые, хладнокровное, безучастность.)

Можно использовать прием «Путаница». Задание: соедини стрелочками начало и конец пословицы о равнодушии.

Режь чужую кобылу,
Моя хата с краю,
Безразличие и неуважение —
Идет, идет
Дай бог тебе когти,

я ничего не знаю.
одного поля ягоды.
и даже не оглянется.
только не нас драть.
только не тронь мою овцу.

Прием «Ассоциативный куст». Напишите слова-ассоциации к слову «Равнодушие».

Можно ли сформулировать позицию автора по проблеме исходного текста? (Найдите в тексте нужное предложение: «Многие притерпелись к худу и не видят, как сами худое творят. А от них дети того набираются».)

Предположите, чем закончится этот рассказ. (Ответы учащихся.) Дочитываем текст.

После прочтения рассказа составляем синквейн по теме «Равнодушие».

Равнодушие.

Хладнокровный, черствый.

Проходят, не участвуют, не сопереживают. Равнодушие – болезнь современного общества. Отстраненность.

Насколько проблема, поднятая автором произведения, актуальна сегодня? Я описала стратегию обучения детей с ограниченными возможностями здоровья смысловому чтению на уроках русского языка и литературы в сочетании с мультисенсорным подходом. Данная методика универсальна, она способствует всестороннему развитию детей, помогает актуализации предшествующих знаний и опыта; способствует развитию речи, логического и аналитического мышления; формированию собственной позиции и мировоззрения.

И в заключение хотелось бы сказать о том, что ценность человека не зависит от его способностей и достижений, задача учителя заключается в том, чтобы помочь ребенку с ограниченными возможностями здоровья раскрыть свой потенциал, осознать самоценность и обрести внутреннюю опору, понять, что «Иногда мы и есть те, кто накладывает самые большие ограничения на свою жизнь», а на самом деле «Жизнь без границ» (Ник Вуйчич). И возможно, на своих уроках мы обучаем будущего Бетховена, ученого В. Хокинга, музыканта С. Уандера, которые, несмотря на ограничения в здоровье, достигли успеха и популярности в жизни.

Список литературы

1. Анита, Б. Сенсорная интеграция. Теория и практика. – Теревинф, 2017. – Текст : непосредственный.
2. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика : практическое руководство. Часть 2. – М. : Генезис, 2007. – Текст : непосредственный.
3. Романчук, О. И. Дорога любви. Путеводитель для родителей детей с особыми потребностями и тех, кто идет рядом. – М. : Генезис, 2010. – Текст : непосредственный.

Д. Е. Щипанова,
 ФГАОУ ВО «Российский государственный
 профессионально-педагогический университет»,
 ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования»,
 Екатеринбург
 D. Ye. Shchipanova,
 Russian State Vocational Pedagogical University,
 Institute for the Development of Education,
 Ekaterinburg
 E-mail: dina_evg@mail.ru
 О. Б. Колпащиков,
 АНО «Белая Трость»,
 Екатеринбург
 O. B. Kolpashchikov,
 NPO "White Cane"
 Ekaterinburg

Проект «Школа юных мастеров инклюзии» как фактор формирования инклюзивной образовательной среды¹

Project "School of young masters of inclusion" as a factor of an inclusive educational environment formation

Аннотация. В статье представлена проблема организации условий для развития инклюзивной образовательной среды в организациях различного вида и уровня образования: общего, профессионального и дополнительного. Одним из ключевых факторов формирования инклюзивной образовательной среды является активное и конструктивное инклюзивное взаимодействие всех субъектов образовательной среды. Организация такого взаимодействия рассмотрена на примере мероприятий социального проекта «Школа юных мастеров инклюзии».

Abstract. The article presents the problem of organizing conditions for the development of an inclusive educational environment in organizations of various types and levels of education: general, professional and additional. One of the key factors in the formation of an inclusive educational environment is the active and constructive inclusive interaction of all subjects of the educational environment. The organization of such interaction is considered on the example of the events of the social project "School of Young Masters of Inclusion".

Ключевые слова: социальный проект, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда.

Keywords: social project, inclusive education, inclusive educational environment.

Актуальной задачей сегодня становится развитие инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях всех видов и уровней образования: общего, профессионального и дополнительного образования. Значимость этого обусловлена необходимостью обеспечения доступности образования в соответствии с законодательной базой Российской Федерации. Анализу понятия и структуры образовательной среды в отечественной психологии и педагогике посвящены работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. А. Ясвина, С. В. Тарасова и др. Образовательная среда рассматривается

¹ Проект реализуется при поддержке Департамента внутренней политики Свердловской области с привлечением средств Фонда Президентских грантов.

различными авторами как комплекс природных и социальных факторов, условий осуществления определенного процесса [3], как совокупность условий, в которых протекает развитие и деятельность человеческого общества [1; 2], как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственнопредметном окружении [5].

Для того чтобы образовательная среда обладала развивающим эффектом, она должна быть способна обеспечивать психологическую безопасность, а также комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов: обучающихся, педагогов, родителей, администрации и др. [4]. В этой связи инклюзивность образовательной среды также обеспечивается вовлеченностью всех субъектов. Следовательно, условия инклюзии предполагают ориентацию не только на обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, но и на всех участников образовательных отношений. Основным условием обеспечения инклюзивной образовательной среды, по нашему мнению, является организация условий для активного и конструктивного взаимодействия всех субъектов образовательной среды: обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, обучающихся без ОВЗ и инвалидности, педагогов, администрации и родителей.

Такие условия нами теоретически обоснованы и реализуются в практике осуществления социального проекта «Школа юных мастеров инклюзии» при поддержке Департамента внутренней политики Свердловской области с привлечением средств Фонда Президентских грантов. Начало реализации проекта – август 2022 года.

АНО «Белая трость» объединила в проекте партнеров, чья деятельность реализуется в сфере работы с детьми и взрослыми с ОВЗ и инвалидностью (АНО Благотворительный детский центр совместного творчества «Развитие» (Екатеринбург)), а также образовательные организации:

- организации общего образования, в том числе коррекционные школы (ГБОУ СО «Верхнепышминская школа-интернат имени С. А. Мартиросяна» (Верхняя Пышма));
- организации дополнительного образования (ГАУ ДПО СО «Региональный кадровый центр государственного и муниципального управления» (Екатеринбург), ГАНУ СО «Дворец молодежи» и входящие в его состав детские технопарки и центры цифрового образования Свердловской области: детский технопарк «Кванториум» Свердловской области (Екатеринбург); детский технопарк «Кванториум» (Первоуральск); детский технопарк «Кванториум» (Верхняя Пышма); Центр цифрового образования «IT-куб Уралмаш» (Екатеринбург); Центр цифрового образования «IT-куб мкр. Солнечный» (Екатеринбург); Центр цифрового образования «IT-куб Верхняя Пышма» (Верхняя Пышма));
- организации высшего образования (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет).

Проект «Школа юных мастеров инклюзии» направлен на взаимодействие педагогов и обучающихся с инклюзивной командой тренеров из числа лиц с инвалидностью и без инвалидности.

Цель проекта: формирование компетенций в сфере инклюзивного взаимодействия всех субъектов образовательной среды.

Целевая аудитория проекта: педагоги и обучающиеся образовательных организаций.

В рамках проекта реализованы мероприятия по обучению педагогов и обучающихся (с ОВЗ и инвалидностью и без таковых) конструктивному, развивающему инклюзивному взаимодействию. В настоящий момент обучено 80 педагогов и более 80 школьников и студентов. В инклюзивную команду тренеров вошли тренеры из числа лиц с инвалидностью разной нозологии: нарушения опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения, ментальные нарушения. Взаимодействие с инклюзивной командой тренеров определяет эффективность формирования компетенций у всех участников обучения. Также эффективность повышают и выбранные формы обучения: активные и интерактивные технологии, инклюзивные мастер-классы и инклюзивные управленческие поединки.

Блок активных мероприятий проекта представлен инклюзивными играми. В рамках инклюзивных игр обучающиеся всех групп (нормотипичные обучающиеся и обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью различных нозологий) единой командой проходят этапы квеста, представляющего собой систему заданий, направленных на коммуникацию и техническое творчество. Примеры таких заданий: жестовое пение; сборка конструкторов (роботов, лего и др.), пластилинография и дженга с закрытыми глазами. Взаимодействие разных групп обучающихся в одной команде способствует освоению новых для них способов коммуникации, поиску общих решений, формированию готовности конструктивного взаимодействия.

Итоговым этапом проекта будет проведение инклюзивного Хакатона по созданию продуктов и программных решений для обеспечения инклюзивного взаимодействия. Хакатон также будет реализован с участием инклюзивных команд.

Таким образом, развитие инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях всех видов и уровней образования: общего, профессионального и дополнительного образования – должно предполагать активное взаимодействие всех субъектов образовательной среды: педагогов, обучающихся, администрации, родителей, социальных партнеров. Ключевым фактором эффективности такого взаимодействия является организация условий для активного и конструктивного инклюзивного взаимодействия. В инклюзивное взаимодействие должны быть вовлечены не только обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью, но и нормотипичные обучающиеся. При этом развитие компетенций инклюзивного взаимодействия обучающихся и педагогов может быть обеспечено только через практико-ориентированное обучение и моделирование ситуаций конструктивного инклюзивного взаимодействия. Опыт реализации социального проекта «Школа юных мастеров инклюзии» позволяет заключить, что представленные в проекте формы и технологии эффективны.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Лекции по педологии. – Ижевск : Удмурт. ун-т, 2001. – 303 с. – Текст : непосредственный.
2. Леонтьев, А. Н. Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского (критическое исследование). – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 108–127.
3. Тарасов, С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология. – Текст : непосредственный // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2011. – № 3. – С. 133–138.
4. Щипанова, Д. Е. Психологическая безопасность и чувство защищенности от насилия в образовательной среде // 30 лет конвенции о правах ребенка : современные вызовы и пути решения проблем в сфере защиты прав детей : сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург : Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. – 2020. – С. 568–571. – Текст : непосредственный.
5. Ясвин, В. А. Влияние характеристик школьной среды на учебные достижения учащихся. – Текст : непосредственный // Изв. Саратов. ун-та. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – Т. 15, вып. 2. – С. 68–72.

Секция 3. Инклюзивное образование в условиях дошкольных образовательных организаций

ББК 74.1

Н. В. Быленок,
МАДОУ «Детство» СП – д/с № 75,
Нижний Тагил
N. V. Bylenok,
MADOU "Detstvo" Structural division № 75,
Nizhny Tagil
E-mail: sea-salt@bk.ru
А. В. Костюшина,
МАДОУ «Детство» СП – д/с № 75,
Нижний Тагил
A. V. Kostushina,
MADOU "Detstvo" Structural division № 75,
Nizhny Tagil
E-mail: av-kostushina@mail.ru

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации

Psychological and pedagogical support of a child with disabilities in the conditions of inclusive education in preschool

Аннотация. Авторы рассматривают проблему инклюзивного образования в массовом детском саду, в группе общеразвивающей направленности, отмечая согласованное взаимодействие специалистов детского сада, воспитателя и семьи, благодаря которому обеспечивается индивидуализация воспитательно-образовательной работы в соответствии с потребностями и возможностями ребенка.

Abstract. The authors consider the problem of inclusive education in a mass kindergarten, in a group of general developmental orientation, noting the coordinated interaction of kindergarten specialists, the educator and the family, according to which the individualization of educational work is ensured in accordance with the needs and capabilities of the child.

Ключевые слова: инклюзивное образование, задачи, направления, взаимодействие специалистов.

Keywords: inclusive education, tasks, trends, interaction of specialists.

Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья – одно из основных условий их успешной социализации, обеспечения полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах социальной деятельности. Инклюзивное образование в детском саду позволяет таким детям развиваться в условиях полноценного общества. Показаниями для инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья являются возможности и ограничения ребенка: степень выраженности дефекта, индивидуальные интеллектуальные и эмоционально-личностные особенности [1].

Наш массовый детский сад посещал воспитанник с ограниченными возможностями здоровья с расстройствами аутистического спектра. Ребенок по-

сещал группу общеразвивающей направленности: группу для детей от 4 до 5 лет – полгода; от 5 до 6 лет – 1 год; от 6 до 7 лет – 2 года. Воспитанник имел легкую стадию аутизма, предполагающую наличие симптомов расстройства аутистического спектра, но выраженную не настолько, чтобы критически ухудшить качество жизни и социальные связи ребенка, снижение интеллекта варьировалось с неравномерной задержкой интеллектуального развития.

У ребенка наблюдались логопедические проблемы в нормативном звукопроизношении, был недостаточно сформирован лексико-грамматический строй речи, были затруднения в построении речевого высказывания. А также были снижены познавательная деятельность, уровень обобщения и осмысления действительности, уменьшен объем запоминания и воспроизведения материала, выражены неустойчивое внимание, истощаемость психических процессов, со стороны эмоционально-волевой сферы были повышенная возбудимость, раздражительность, обидчивость, плаксивость, многократная смена настроения.

Индивидуальный план работы по развитию ребенка состоит из диагностики функционального состояния воспитанника и осуществляет отдельную стратегию развития конкретного воспитанника [2]. Организационный этап психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья позволяет разработать индивидуальную траекторию развития, программу поддержки семьи и повышения компетентности в вопросах развития, образования и укрепления здоровья, спроектировать взаимодействие специалистов и воспитателя группы.

Дети с расстройствами аутистического спектра имеют сенсорные расстройства, невосприимчивость к социальным знакам, расстройства эмоциональной сферы. Разработка психолого-педагогического сопровождения ребенка, основной адаптированной программы осуществлялась под руководством старшего воспитателя, учителя-логопеда и педагога-психолога при взаимодействии специалистов детского сада: музыкального руководителя и инструктора по физической культуре. В сопровождении учитывался комплекс развивающих мероприятий: логопедия; эмоционально-личностное развитие; трудотерапия – самообслуживание, бытовые навыки, развитие мелкой моторики; групповые занятия; взаимодействие с семьей. Основой перспективного и календарного планирования коррекционно-развивающей работы в соответствии с программой является комплексно-тематический подход, обеспечивающий концентрированное изучение материала [2]. Тематический подход позволяет организовать успешное накопление и актуализацию словаря дошкольника, согласуется с задачами всестороннего развития, отражает преемственность работы логопеда, психолога и воспитателя, учитывает индивидуальные, речевые и психические возможности воспитанника, обеспечивает развитие мыслительной деятельности и умственной активности.

Коррекционно-развивающая работа опиралась на принципы: индивидуализации, системности, комплексности, развития, дифференцированного подхода, постепенности подачи учебного материала, позитивной социализации

ребенка, принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения.

А также личностно-ориентированный подход.

Логопед и психолог в коррекционной работе решали разные задачи, но пути и способы их достижения были общими.

Задачи учителя-логопеда: развитие моторной сферы (мелкой и артикуляционной моторики), дыхания, связной речи, базовых психических процессов; формирование фонематического слуха, нормативного звукопроизношения, лексико-грамматической стороны речи.

Задачи педагога-психолога включали в себя: установление контакта с ребенком; развитие познавательных процессов, коммуникативных способностей, эмоционально-личностной сферы, волевой саморегуляции; формирование мотивации к познавательной деятельности.

Логопед подготовил воспитанника для участия в городском литературнопоэтическом марафоне «Богатырская сила». Педагог отработывал тематический материал на индивидуальных занятиях, а ребенок реализовывал его на групповых занятиях, выражал желание по составлению рассказа детям с опорой на иллюстрации, использовал межполушарные доски. Для поддержки семьи логопедом были предложены: практические консультации «Играем со звуками», топ игр «Играем со словами» по формированию грамматического строя речи, занятия на YouTube-канале «Умный язычок», информация на сайте детского сада.

Педагог-психолог реализовывал тематический подход при развитии познавательных процессов, формировании лексико-грамматического строя языка, навыков коммуникации и связной речи. Поддержка семьи осуществлялась через консультации «Воспитание самостоятельности у детей с ограниченными возможностями», «Игровое взаимодействие с детьми-аутистами». Психолог использовал дидактический материал на величину, цвет, форму, внимание, мышление, воображение; вовлекал ребенка в предметнопрактическую деятельность пособиями, такими как балансир, тактильный планшет Монтессори, световой стол для рисования песком, доски Сегена, мемо «Матрешки», метафорические ассоциативные карты «Мастер сказок», «Подбери эмоцию»; театр, сказки.

Воспитатель проводила индивидуальную работу с ребенком, учитывая рекомендации специалистов, особенности развития ребенка, его потребности и возможности. В федеральном государственном стандарте дошкольного образования учитываются: индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования [3]. Усилиями педагога-психолога, учителя-логопеда и воспитателя в группе были созданы особые образовательные условия для ребенка:

- «Творческая полочка», которая включала материалы по изобразительной деятельности, дидактические игры и иллюстрации по изучаемой теме. Используя различные материалы (пуговицы, разноцветные салфетки, картон, фетр, пластилин, краски), воспитатель развивала у воспитанника мелкую моторику, прививала интерес

к творчеству. Впоследствии мальчик сам подходил к полочке и с удовольствием рисовал или раскрашивал раскраски.

- «Уголок любимых игрушек». Так как ребенку трудно было взаимодействовать с детьми, принимать участие в сюжетно-ролевых играх, то он с помощью игрушек, которые приносил из дома, налаживал контакты со сверстниками, разрешал детям брать свои игрушки, играл вместе с ними.
- «Уголок уединения» в спальней комнате, с креслом, маленькой подушечкой, с книгами помогал ребенку уединиться и отдохнуть.
- Зрительным ориентиром, алгоритмом действий для ребенка были схемы в групповой раздевалке, умывальной комнате, спальне. А также схемы правил поведения в группе.

Специалистами был отмечен интерес ребенка к музыке. На логопедических занятиях воспитанник с удовольствием пел небольшие песенки по логоритмике на звуки. На музыкальных занятиях внимательно слушал музыку, играл на музыкальных инструментах, любил петь песни. Педагоги, выявив интересы и склонности ребенка, ознакомили с ними родителей, и ребенок стал посещать частные занятия по музыке. А в этом году мальчик ходит в музыкальную школу «Отделение музыкального развития» по классу «Фортепьяно».

Под руководством инструктора по физической культуре воспитанник справлялся со всеми основными движениями, усваивал правила в подвижных играх и даже выполнял ведущие роли. Конечно, на таких активных подвижных занятиях иногда его подводила регуляция процессов торможения и возбуждения. Инструктор проводила практические консультации с семьей: «Поход выходного дня», тренинги «Организация совместных игр и упражнений с ребенком на расслабление с элементами стретчинга», «Игровой самомассаж для укрепления здоровья», «Зарядка вместе с папой».

Сотрудничество специалистов позволило осуществить своевременную поддержку ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его семьи, скорректировать проблемы, что способствовало эффективным качественным изменениям в речевом, познавательном и личностном развитии ребенка. В этом году воспитанник пошел в общеобразовательную школу.

Взаимодействие специалистов помогает преодолеть трудности в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, такие как:

- коммуникация;
- несформированность высших психических функций в сочетании с недостаточностью речевого развития;
- речевое развитие, вызванное снижением учебной мотивации и самоконтроля.

А также: повысить психолого-педагогическую культуру родителей и педагогов; сформировать у педагогов готовность к работе с ребенком с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Методические рекомендации по организации специальных условий получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с заключениями ПМПК (Министерство общего и профессионального образования Свердловской области от 06.04.2016 № 02-01-81/2940).
2. Нищева, Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (ОНР) с 3 до 7 лет. – СПб. : Детство-Пресс, 2021. – С. 240. – Текст : непосредственный.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М. : УЦ Перспектива, 2014. – 32 с. – Текст : непосредственный.

Н. В. Гарагатая,
 МАДОУ д/с «Детство»,
 СП – д/с № 185,
 г. Нижний Тагил
 N. V. Garagataya,
 MADOU d/s “Childhood”,
 SP – d/s № 185,
 Nizhny Tagil
 E-mail: kashtan_1311@mail.ru

Лэпбук как эффективное средство для развития детей дошкольного возраста с функциональным расстройством зрения

Laptop as an effective tool for the development of preschool children with functional visual impairment

Аннотация. Автор освещает проблему организации образовательной деятельности в детском саду в соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта, знакомит с современной технологией лэпбук как эффективным средством в развитии дошкольников с функциональным расстройством зрения и детей, не имеющих данной патологии.

Abstract. The author highlights the problem of organizing educational activities in kindergarten in accordance with the requirements of the Federal State Standard, introduces modern laptop technology as an effective tool in the development of preschoolers with functional visual impairment and children who do not have this pathology.

Ключевые слова: дошкольники, функциональное расстройство зрения, лэпбук.

Keywords: preschoolers, functional vision disorder, laptop.

Чтобы соответствовать современным требованиям, педагогам дошкольной образовательной организации необходимо грамотно и качественно организовывать воспитательно-образовательную работу с воспитанниками, эффективно выстраивать партнерское взаимодействие с их родителями для решения образовательных задач, самостоятельно осуществлять отбор содержания образования и адаптировать его с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей конкретной группы, ориентируясь на требования Федерального государственного стандарта дошкольного образования.

Ведущими видами детской деятельности становятся: игровая, познавательно-исследовательская, двигательная, коммуникативная, продуктивная. Необходимо отметить, что образовательная деятельность осуществляется на протяжении всего времени нахождения ребенка в дошкольной организации:

- совместная (партнерская) деятельность педагога с детьми;
- образовательная деятельность в режимных моментах;
- организованная образовательная деятельность;
- самостоятельная деятельность детей.

Направление деятельности и развитие ребенка зависят от того, как устроена предметно-пространственная организация их жизни. Всё, что окружает ребенка, формирует его психику, является источником его знаний и социального опыта. Поэтому именно в детском саду важно создать условия, которые способствуют полной реализации развития детей, их возможностей,

способностей по всем психофизиологическим параметрам, то есть организации предметно-пространственной развивающей среды.

В условиях модернизации дошкольного образования требования стандарта к результатам освоения представлены в виде целевых ориентиров образования, которые представляют собой социальные и психологические характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Одним из итоговых результатов воспитания выпускника детского сада является овладение ребенком основными культурными способами деятельности, проявление инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности.

Особое значение в контексте решения проблем детей дошкольного возраста приобретает индивидуализация обучения, под которой понимаем научно обоснованную систему психолого-педагогических мер, осуществляемых с учетом потенциальных возможностей каждого дошкольника.

Однако до сих пор определенные стереотипы образовательной практики не ориентируют специалистов на индивидуальный подход к ребенку и не предполагают применение индивидуализированных развивающих программ в работе с дошкольниками [1, с. 10].

В настоящее время не только для нашей страны, но и для стран всего мира характерным является увеличение количества детей, имеющих различные нарушения развития. Нарушения зрения занимают в этом перечне одно из центральных мест. Кроме этого, с каждым годом растет количество детей, входящих в группу риска по зрению, то есть детей, у которых при появлении даже незначительных неблагоприятных факторов могут возникнуть проблемы со зрением [2, с. 49].

В нашем образовательном учреждении осуществляется совместный образовательный процесс для детей с функциональным расстройством зрения и детей, не имеющих данной патологии.

Дошкольники с нарушением зрения плохо воспринимают цвет, величину, количество и пространственные отношения. Наблюдается неточная реакция в предметно-практических действиях. Занижен интерес к результату действий из-за возникающих трудностей. Неполноценность зрительной информации, недостаточность использования сохранных анализаторов приводят к обедненности зрительного восприятия, а затем представлений. У детей с нарушением зрения возникают трудности в формировании познавательных интересов.

Своеобразие психофизического развития дошкольников проявляется в их недостаточной двигательной активности, сложностях формирования двигательной сферы. В свою очередь, это вызывает у детей трудности пространственной ориентировки, которые в дальнейшем ограничивают самостоятельность человека в любой деятельности.

Для таких детей необходимо создавать различные условия, что будет способствовать их более полноценной социализации в современном обществе. Социализация дошкольников с различными нарушениями зрения должна быть направлена на формирование у них знаний, умений и навыков для дальнейшего успешного обучения в школе. Одной из задач федерального

государственного образовательного стандарта является «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)» [3, с. 8].

В поиске новых форм организации образовательной деятельности с детьми с различными нарушениями находится каждый педагог в современном детском саду. Использование инновационных педагогических технологий открывает новые возможности воспитания и обучения дошкольников, и одной из эффективных является тематическая папка лэпбук.

Лэпбук (lapbook) в дословном переводе с английского значит «наколенная книга» (lap – колени, book – книга). Это такая небольшая самодельная папка, которую ребенок может удобно разложить у себя на коленях и за один раз просмотреть всё ее содержимое. Но несмотря на кажущуюся простоту, в ней содержится множество материалов по теме [5].

Лэпбук – это книжка-раскладушка с кармашками, дверками, окошками, вкладками и подвижными деталями. В нее помещены материалы на одну тему, которые дают возможность размещать информацию в виде рисунков, небольших текстов, диаграмм и графиков в любой форме и на любую тему.

Таким образом, можно сказать, что лэпбук – это собирательный образ плаката, книги и раздаточного материала, который направлен на развитие творческого потенциала в рамках заданной темы, не только расширяя кругозор, но и формируя навыки и умения.

Лэпбук – отличный способ закрепить определенную тему с детьми, осмыслить содержание книги, провести исследовательскую работу, в процессе которой ребенок участвует в поиске, анализе и сортировке информации [6].

Лэпбук – это универсальное пособие, которое может быть итогом проектной и самостоятельной деятельности детей, тематической недели, предусмотренной основной образовательной программой дошкольной образовательной организации. Может быть использован при реализации любой из образовательных областей, обеспечивая их интеграцию. Объединяя обучение и воспитание в целостный образовательный процесс, лэпбук дает возможность педагогу построить деятельность на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, создать условия, при которых сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования. В научной литературе лэпбук не выделяют как одно из основных средств обучения, поэтому есть необходимость в его разработке.

Лэпбук – средство для реализации деятельностного метода обучения. При создании лэпбука дети не получают знания в готовом виде, а добывают их сами в процессе собственной исследовательско-познавательной деятельности.

Лэпбук помогает ребенку по своему желанию организовать информацию по изучаемой теме и лучше понять и запомнить материал. Каждый лэпбук уникален, как уникален и его создатель, нет правильного или неправильного метода его создания, ведь всё зависит от того, как ребенок воспринимает заданную тему, какими средствами он пользуется для достижения своих целей [4].

Лэпбук, содержащий в себе множество карманов, окошечек, книжек, раскладушек, по-разному раскрывающихся, привлекает внимание детей.

Доступность лэпбука обеспечивает все виды детской активности, обеспечивает доступность и для детей с нарушением зрения. Лэпбук несет также и познавательную функцию, направленную на расширение, углубление, систематизацию представлений об окружающем, развитие познавательных интересов. Поскольку ведущий вид деятельности для данной категории детей осязание, дидактический материал в лэпбуке очень подходит, так как он рельефный, ярко окрашенный с четкими контурами, передающий признаки реальных предметов. В данную папку могут быть добавлены карточки с шершавыми буквами и изображениями, теневые картинки, карточки с пуговичками и дырочками, матовые иллюстрации, а также звучащий материал.

На сегодняшний день в нашей группе оформлено несколько лэпбуков на разные темы: «Зима», «Осень», «Весна», «Лето», «Правила дорожного движения», «Новый год», «Наши любимые сказки», «Детям о космосе», «Развиваем речь», «Математика», «Домашние животные», «Профессии», «Правила пожарной безопасности», «Животные леса», «Здоровье», «Птицы», «Детям о космосе», «Развиваем речь», «Математика». Работа с лэпбуками дает дошкольникам первичное представление об окружающем мире, о предмете, расширяет словарный запас, тренирует память, развивает мышление, воображение, творчество. Информация, представленная в лэпбуке, выполняет познавательную и развивающую функции. Результаты наблюдения педагогического процесса показали, что дети стали активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, проявлять интерес к участию в совместной деятельности. Значительно выросли познавательный интерес, любознательность, самостоятельность и инициативность. Можно сделать вывод, что лэпбук актуален и очень эффективен, так как раскрывается индивидуальность каждого ребенка, реализуются его интересы и потребности, что, в свою очередь, способствует личностному развитию дошкольника.

Список литературы

1. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах с нарушением зрения. – М. : Город, 1998. – 262 с. – Текст : непосредственный.
2. Потапова, О. Е. Инклюзивные практики в детском саду : метод. рекомендации. – М. : ТЦ Сфера, 2015. – 128 с. – Текст : непосредственный.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт. – Екатеринбург : Ажур, 2014. – 23 с. – Текст : непосредственный.
4. Лэпбук как новейший способ систематизации знаний. – URL: <http://active-mama.com/lepbook-kak-novejsij-sposob-sistematizacii-znaniij.html> (дата обращения: 20.03.2016). – Текст : электронный.
5. Лэпбук как часть предметно-пространственной развивающей среды в детском саду / URL: <http://maam.ru/detskij-sad/lyepbuk-kak-chast-predmetno-prostranstvenoi-razvivayuschei-sredy-v-detskom-sadu.html> (дата обращения: 03.04.2016). – Текст : электронный.
6. Консультация для педагогов: «Что такое лэпбук?». – URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/10/04/konsultatsiya-dlya-pedagogov-chto-takoe-lepbuk> (дата обращения: 20.03.2016). – Текст : электронный.

О. В. Гуляева,
МБДОУ – детский сад
комбинированного вида № 554,
Екатеринбург
O. V. Gulyaeva,
MBPEI – kindergarten
of combined type № 554,
Yekaterinburg
E-mail: v.i.sharova@yandex.ru

Использование дидактической куклы в логопедической работе с дошкольниками

The use of a didactic doll in speech therapy work with preschoolers

Аннотация. В дошкольном возрасте игра для детей является ведущим видом деятельности, потому что в этом возрасте в игре закладываются качественно новые образы в психике ребенка. Использование в логопедической работе дидактической куклы помогает решать коррекционно-образовательные задачи.

Abstract. At preschool age, playing for children is a leading activity, because at this age, the game lays down high-quality new images in the child's psyche. The use of a didactic doll in speech therapy work helps to solve correctional and educational tasks.

Ключевые слова: логопедическая работа, тяжелые нарушения речи, дидактическая кукла.

Keywords: speech therapy work, severe speech disorders, didactic doll.

Речь – это одна из сложных психических функций человека, которая обеспечивается деятельностью головного мозга. Избирательные нарушения речевой системы, тяжелые нарушения речи развиваются в связи с органическими поражениями мозга. Речевые нарушения очень разнообразны и зависят от причин, которые их вызывают.

К общему недоразвитию речи относятся сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Инклюзия (включение) – процесс, при котором что-либо включается, вовлекается, охватывается, входит в состав, как часть целого – это активное включение детей, законных представителей и специалистов в области образования в совместную деятельность [1].

В нашем детском саду работает логопедическая группа для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Для отработки соответствующих артикуляторных позиций необходимо вовлечь детей в процесс постановки правильного произнесения звуков, мы это делаем с помощью показа и объяснений. Чтобы заинтересовать маленьких непосед, нужно приложить много сил и фантазии. Нашим дошколятам неинтересны муляжи органов артикуляции, артикуляционные профили.

Учитывая склонность дошкольников к подражанию, наглядным формам мышления, игре, мы изготовили и апробировали дидактическую куклу «Квака»,

которую используем в работе по коррекции артикуляторных расстройств. С ее помощью можно модифицировать прием показа положений языка с помощью кисти рук. Этот прием позволяет показать как статику, так и динамику артикуляции, а также моделировать артикуляционные упражнения, направленные на регуляцию тонуса языка. Применение куклы способствует развитию мелкой моторики рук, и вместе с тем она является увлекательным персонажем в сюжете занятия.

Дидактическая кукла – обучающая кукла, является видом наглядного пособия, которое используется для решения коррекционно-образовательных задач в педагогическом процессе [2]. Кукла позволяет соединить в одно интересы самого ребенка и коррекционные задачи, которые поставил педагог.

Функции логопедической дидактической куклы:

- игровая;
- дидактическая;
- развивающая.

Цель дидактической игрушки – развитие речи детей дошкольного возраста как средства общения через использование элементов игровой деятельности.

Дидактическая кукла предназначена для использования в совместном процессе взрослого и детей возраста 5–7 лет, имеющих речевые нарушения. Кукла может стать и участником ролевого диалога по определенной теме, и добрым помощником в проведении занятий, праздников, развлечений. Ведь она хвалит, может помочь, пожалеть, что-то предлагает, доброжелательно исправляет, иногда ошибается, может пошутить, заразительно смеется, удивляется и даже учится вместе с детьми.

Квака – это мягкая игрушка, лягушонок высотой один метр с раскрывающимся ртом. Игрушка сшита из ярко-зеленого материала, очень приятного на ощупь. Голова лягушки сшита таким образом, что можно вложить руку в язык куклы, сделанный в виде красного мешочка, размер языка это позволяет. Этот прием помогает рассмотреть положения языка с помощью кисти руки. Это дает возможность показать как статику, так и динамику артикуляции, а также моделировать артикуляционные упражнения, направленные на регуляцию тонуса языка.

Логопед, манипулируя этим языком, демонстрирует артикуляционные движения, уклады, изменения тонуса мышц. При этом он дает возможность детям ощупать язык лягушки, подключая к работе тактильный анализатор. Ярко-красный цвет языка и его размер улучшают зрительное восприятие артикуляции.

Квака используется логопедом и при выполнении упражнений на развитие мелкой моторики рук. Вместо лапок у этой игрушки пришиты зеленые перчатки, которые можно надеть на руки и манипулировать лапками лягушки.

В целом работа с этой занимательной игрушкой очень повышает заинтересованность детей с тяжелыми нарушениями речи и мотивирует их на результат. Характерная черта при использовании этой куклы в том, что детьми усваиваются знания и умения в практической деятельности, при

непроизвольном внимании и запоминании, что помогает качественно усвоить материал [3].

В современных реалиях жизни (ограничения из-за пандемии, развитие инновационных технологий, Интернета и так далее) игрушка также помогает, когда надо позаниматься удаленно через различные мессенджеры.

Приведу несколько моментов из конспекта с использованием куклы Кваки.

1. Организационный момент.

Логопед. Ребята, сегодня к нам пришел гость. Я расскажу о нем, а вы попробуйте отгадать, кто это.

Он зеленый, без хвоста, Любит
мокрые места.

Глаза на макушке. Кто это?

(Лягушка)

Логопед достает Кваку, дети рассматривают лягушонка. Квака рассказывает о себе:

Я горжусь красой своей:

Ртом, конечно, до ушей, Длинным
красным язычком И зеленым
пиджачком.

Знают все мои друзья:

Добрый и веселый я. Не
ворчун, не забияка

И зовусь красиво – Квака.

2. Давайте расскажем Кваке о том, какие дружные ребята в нашей группе. А ты, Квака, смотри, какие движения делают дети, и выполняй их вместе с нами.

Девочки и мальчики, Мы
сейчас подружим

Маленькие пальчики.

Раз, два, три, четыре, пять –
Начинай считать опять!

Раз, два, три, четыре, пять. Мы
закончили считать.

3. Уточнение представлений об осени.

Ребята, какое сейчас время года? (Осень.) Давайте вспомним осенние месяцы. Какой месяц сейчас идет? Припомните приметы осени.

Квака говорит, что есть один признак осени, который ему очень нравится.

Он предлагает нам о нем загадку:

Он идет, а мы бежим. Он
догонит всё равно.

В дом укрыться мы спешим, Будет
он стучать в окно.

И по крыше – тук да тук.

Нет, не пустим, милый друг. (Дождь.)

4. Развитие чувства ритма.

Квака предлагает поиграть в дождь. Он читает стихотворение, дети повторяют ритм, который он задает ударами пальца об стол, имитируя падение капель дождя.

Капля – раз, капля – два, Капли не
спешат сперва:

Кап, кап, кап!

Стали капельки бежать,

Капля каплю догонять:

Кап, кап, кап, кап!

5. Организационный момент.

На прощание Квака загадывает загадку:

Кто пришел к ребятам в сад? Кто
ребятам очень рад?

С длинным красным язычком И
зеленым пиджачком?

Кто не бука и не бяка,

Кто же это, дети? (Квака.)

6. Для занятий с Квакой можно предложить следующие чистоговорки:

Ну-ка, кто мне повторит То,
что Квака говорит?

«Квакушка зерно толчет, А

Квака пирог печет.

Пирог очень вкусный Со

свежей капустой.

У кузнечика длинные ножки, Длинный

хвостик у ласковой кошки. У зайчика длинные
ушки,

А у Кваки глаза на макушке. Был

Квака головастиком, Своим

хвостом играл.

А когда он вырос,

То хвост свой потерял».

Таким образом, использование дидактической куклы в логопедической работе позволяет установить контакт воспитанников с учителем-логопедом, облегчить процесс адаптации в условиях логопедической группы, ускорить темпы подготовки речедвигательного аппарата к постановке звуков, усовершенствовать лексико-грамматическую и связную речь. Работа с логопедической куклой способствует установлению эмоционального контакта между детьми и взрослыми, воспитанию потребности в речевом общении как основы формирования речевой активности.

Список литературы

1. Лятифова, Л. В. Инклюзивное образование / Л. В. Лятифова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2014. – № 19 (78). – С. 573–575. – URL: <https://moluch.ru/archive/78/13503/> (дата обращения: 08.11.2022).
2. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения : практикум по логопедии. – М. : Просвещение, 1989. – Текст : непосредственный.
3. Севостьянова, А. А., Изотова, Е. Н., Сивцева, А. М. Использование дидактических кукол в логопедической работе с дошкольниками // Психолого-педагогические традиции и инновации в современном образовательном пространстве : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 20 марта 2020 г. – Белгород : ООО «Агентство перспективных научных исследований» (АПНИ), 2020. – URL: <https://apni.ru/article/529-ispolzovanie-didakticheskikh-kukol-v-logoped> (дата обращения: 08.11.2022). – Текст : электронный.

Н. В. Дьяконова,
МАДОУ «Росинка»,
Новоуральск

N. V. Dyakonova,
MADOU "Rosinka",
Novouralsk

E-mail: krivonogova_n@mail

Поддержка инициативы детей с нарушением зрения в рамках реализации технологии ТРИЗ

Support for the initiative of children with visual impairments in the framework of the implementation of TRIZ technology

Аннотация. В статье рассматриваются эффективные методы технологии ТРИЗ, направленные на развитие инициативы, творческого мышления, воображения, совершенствование связной речи детей с нарушением зрения. Выявлены этапы реализации данных методов. Также определены приемы поддержки детской инициативы в словотворчестве и сочинительстве сказочных историй.

Abstract. The article deals with effective methods of TRIZ technology aimed at developing initiative, creative thinking, imagination, improving the coherent speech of children with visual impairment. The stages of implementation of these methods are revealed. Also, methods of supporting children's initiative in word creation and writing fairy tales are determined.

Ключевые слова: ТРИЗ, игры, игрок, придумать, сказки, играть, волшебниками, развития.

Keywords: TRIZ, games, player, think up, fairy tales, play, magicians, development.

В связи с происходящими изменениями в содержании дошкольного образования меняются и профессиональные приоритеты педагога в работе с детьми: акцент смещается с обучения детей на их физическое и психическое развитие, формирование личностных характеристик. Эта тенденция отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, где в качестве целевых ориентиров представлены не конкретные количественные показатели знаний, умений, навыков, а социальнорегулятивные возрастные характеристики возможных достижений ребенка. Одной из таких характеристик является сформированность у ребенка субъектной позиции – способности проявлять инициативу, делать выбор и принимать решения [5, с. 1].

Дети с нарушением зрения имеют ряд особенностей в развитии. Помимо нарушения и ослабления зрительного восприятия это несформированность действий внутреннего и внешнего плана, отставание в формировании двигательных навыков, нарушение процессов торможения и возбуждения, своеобразие речевого развития, снижение активности, инициативы, интереса к окружающей действительности, изменение нервно-психического статуса, отставание в развитии зрительно-моторной координации. Также отмечается специфика их речевого развития: это стойкое нарушение звукопроизношения, нарушение словесного опосредования, недифференцированность словаря

(недостаточное понимание и неточное употребление близких по значению слов), сложности в построении самостоятельного высказывания, и в речемыслительной деятельности это проблемы в установлении причинноследственных связей, проведении анализа и синтеза, в выполнении сравнения и обобщения, в развитии творческого мышления [7, с. 110].

Основываясь на результатах диагностики и наблюдений за детьми группы, был сделан вывод, что воспитанники нуждаются в развитии инициативы, творческого мышления, воображения, совершенствовании связной речи. Одним из способов решения этих проблем можно считать применение теории решения изобретательских задач (ТРИЗ).

ТРИЗ – это одна из самых уникальных методик развития творческой деятельности дошкольников. Изначально идея ТРИЗ заключалась в том, что разные задачи часто можно решить одинаковыми методами. В основе теории лежит несколько десятков готовых приемов и шаблонов решений, из которых нужно выбрать наиболее подходящие для конкретной задачи [2, с. 4].

ТРИЗ была разработана советским инженером, а по совместительству писателем-фантастом Г. Альтшуллером, работающим под псевдонимом Генрих Альтов, для внедрения идей новаторства и решения технических проблем в индустрии, но позже приспособлена и успешно применена в образовательном и воспитательном процессах [2, с. 3].

Суть ТРИЗ для дошкольников заключается в том, что ребенок, искатель от природы, нацеливается воспитателем на поиск альтернативных и эффективных решений любой проблемной ситуации, что, в свою очередь, развивает эвристические навыки поиска, гибкость ума и творческие способности [6, с. 7]. Как правило, это происходит в ходе коллективных игр, занятий, конструирования, моделирования, но может применяться и в режимных моментах деятельности группы детского сада [6, с. 4]. Ведь сегодня творческое мышление нужно практически в любой сфере деятельности.

От того, как будет построена работа с детьми в детском саду, во многом зависит, насколько удастся развить творческое мышление у малышей. А значит, и то, насколько хорошо они будут учиться, насколько удачно выберут профессию и смогут вписаться в современный мир. Задачи методики ТРИЗ как раз и состоят в обучении творческому подходу и пригодны для работы с дошкольниками [1, с. 38].

Заметим при этом, что творчество – это не какой-то отдельный оторванный от всего остального процесс. Творчество напрямую связано с развитием аналитического мышления, наблюдательности, внимательности, воображения, речи, активности, получением новых сенсомоторных навыков. Как следствие, умение творчески мыслить способствует формированию многогранной личности с широким кругозором и умением на практике решать возникающие задачи [2, с. 6]. Таким образом, методика ТРИЗ способствует не только собственно творчеству. Не менее полезна методика ТРИЗ в развитии связной речи, пополнении словарного запаса, получении навыков оперирования числами и математическими понятиями и многим другим. Наверное, легче найти, что не входит в задачи ТРИЗ [4, с. 5].

В технологии ТРИЗ применяется множество различных методик, форм, методов. Но нам среди прочих особенно приглянулась методика Ингриды Николаевны Мурашковой «Когда я стану волшебником». Суть методики заключается в следующем. Дети знакомятся с пятью волшебниками, каждый из которых обладает определенной силой и способностью влиять на окружающий мир [3, с. 4]. Они помогают детям сочинять сказочные истории и решать проблемные ситуации.

Работа с волшебниками была выстроена в несколько этапов. На первом этапе детей постепенно знакомили с каждым волшебником, рассказывали, каким талантом он обладает и в какие игры любит играть. Таким образом, с помощью речевых и подвижных игр дети учились взаимодействию с волшебниками.

Например, волшебник Кроха-Великан умеет увеличивать и уменьшать предметы. Любит играть в подвижные игры «Если бы я был...» и в речевые «Измени и назови» (например, «конфета – конфетка, конфетище»).

Волшебник «Замри-отомри» умеет оживлять и обездвиживать предметы. С ним играли в игры «Раз-два-три, замри», «Море волнуется раз», речевую игру «Плохая связь», где нужно замолчать по сигналу на полуслове, а потом восстановить текст.

Волшебник «Шустрик-тянучка» замедляет и ускоряет предметы. Он любит игры «Делай быстро – делай медленно», «Испорченный патефон».

Волшебник «Всё наоборот» делает всё наоборот: белое – черным, горячее – холодным, веселое – грустным. С ним играли в игры «Покажи наоборот», «Подбери антонимы», «Шиворот-навыворот», «Противоположности».

Волшебник «Дели давай» объединяет несколько предметов в один и разделяет один предмет на несколько. Любит делить слова на части, предложения на слова, текст на предложения, еще любит играть в «Изобретателей», где нужно назвать предмет, который объединяет в себе, например, колеса и ботинки, или придумать, на какие самостоятельные функциональные части можно разделить зонт, или самолет, или дом.

На втором этапе работы с методикой «Когда я стану волшебником» дети вместе со взрослыми искали волшебников в знакомых сказках, затем придумывали, как волшебники могут повлиять на ход сказки, если решат в ней поселиться.

Наших воспитанников так увлекли игры с волшебниками, что они стали самостоятельно с ними играть в уже знакомые игры, видоизменять их и придумывать свои собственные. Стали объединяться в компании и придумывать совместные сказки с участием волшебников.

Это стало удачным моментом для поддержки детской инициативы в развитии творческого воображения, и детям было предложено придумать игру, которая объединит в себе сочинение сказочных историй, игру-бродилку и так полюбившихся им волшебников.

Чтобы сделать сюжеты будущих историй интересней и насыщенней, дети решили продумать разнообразные локации для игрового поля. Каждый ребен-

нок создал свою собственную локацию, а кто-то даже несколько. Все их поместили на большое игровое поле.

Когда игровое поле было готово, приступили к обсуждению правил игры. Дети активно включились в процесс, предложили помимо волшебников ввести в игру карточки героев и карточки-ситуации. Вот что у нас получилось.

Игра «Однажды в сказке...»

Оборудование:

- игровое поле с различными локациями по типу игры «Гусёк»;
- карточки различных героев с их краткой характеристикой;
- 10 карточек волшебников;
- карточки с описанием различных «событий»;
- игровой кубик;
- 4 фишки.

Правила

В игре могут принимать участие от двух до четырех человек. Перед игрой дети берут из стопки карточку героя с его характеристиками и игрок, чья очередь ходить первому, озвучивает зачин сказки («Жил-был», «Однажды...», «Как-то раз»). Затем каждый игрок по очереди бросает кубик, ходит на то количество полосок (кружков), сколько выпало на кубике, и продолжает историю. Ход считается незавершенным, пока игрок не озвучил продолжение сказочной истории.

Если игрок встал на клетку синего цвета, то должен взять карточку из стопки «Событие», озвучить его и придумать продолжение истории с учетом изменения сюжета. (Неожиданно пошел сильный дождь, вдруг начался пожар, появился злой лев, пингвин взмолился о помощи, из-под земли послышался гул, приземлился космический корабль, в кустах раздался шорох, герои слышали оглушительный свист, в небе появилась ступа с Бабой-ягой, на тропинку выкатился клубок, с облака опустилась длинная веревочная лестница, герои увидели прямо перед собой огромную темную глубокую яму.)

Если игрок встал на клетку красного цвета, он должен взять карточку из стопки «Герой». Игрок, взявший карточку, должен озвучить имя героя, его характеристики и ввести его в сказку через взаимодействие с главным героем (фраза или действие). Далее сказочный сюжет развивается с учетом нового героя.

Если игрок встал на клетку желтого цвета, он должен взять карточку из стопки «Волшебники». Игрок, вытянувший карточку, должен совершить сказочное действие, свойственное этому волшебнику.

Игрок, первый добравшийся до края поля, должен придумать завершение истории. Тогда игра считается оконченной. На игровом поле нет старта и финиша, игровые клетки расположены таким образом, что игру можно начинать с любого края поля. Когда надоедают старые локации, дети рисуют новые и продолжают сочинять сказки на новом игровом поле. Следующим этапом планируется перенести игру на пустое игровое поле, на котором начерчены только клеточки, а создавать локации дети попробуют во время игры.

Эффективность технологии ТРИЗ подтверждается динамикой показателей коммуникативной, творческой инициативы детей (диагностика по методике Н. А. Коротковой, П. Г. Нежнова «Наблюдение за развитием ребенка в дошкольных группах»), успешным развитием творческого мышления (тест дивергентного (творческого) мышления Ф. Вильямса). По результатам наблюдений, дети стали более общительными, активно высказывают свое мнение, применяют полученные знания в повседневной жизни. ТРИЗ учит мыслить творчески, помогает использовать свои знания в нестандартных ситуациях, способствует нахождению различных путей решения проблем и определению среди них самого результативного, что пригодится ребенку и в школе, и во взрослой жизни.

Список литературы

1. Альтшуллер, Г. С., Шапиро, Р. Б. О психологии изобретательского творчества. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1956. – № 6. – С. 37–49.
2. Гин, С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду : пособие для педагогов дошкол. учреждений. – Минск : ИВЦ Минфина, 2008. – Текст : непосредственный.
3. Мурашкова, И. Н. «Когда я стану волшебником» / Пед. центр «Эксперимент», Система проф. разработчиков, консультантов и преподавателей «ТРИЗ-ШАНС». Центр ОТСМТРИЗ технологий. – Минск, 2001. – Текст : непосредственный.
4. Сидорчук, Т. А., Лелюх, С. В. Методика формирования у дошкольников классификационных навыков : практическое пособие. – М. : АРКТИ, 2010. – Текст : непосредственный.
5. Сороко, Н. «ТРИЗ-технологии в дошкольной педагогике». – МААМ.RU. Международный образовательный портал. – URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/triz-tehnologi-1447164.html>. – Текст : электронный.
6. Пчелкина, Е. Л. Развитие творческого мышления. По ступенькам ТРИЗ. Первая ступень. Рабочая тетрадь : методическое пособие с использованием рабочей тетради. – М. : Солон-Пресс, 2019. – Текст : непосредственный.
7. Фомичева, Л. В. Образование дошкольников с нарушением зрения: научные и прикладные аспекты : монография. – СПб : РИО ИЦИПТ, 2018. – Текст : непосредственный.

К. Н. Ибрагимова,
МБДОУ «Детский сад № 42»,
Алапаевск
K. N. Ibragimova,
MBPEI "Nursery school 42",
Alapayevsk
E-mail: ureva1992k@mail.ru

Развитие связной речи у детей с ОВЗ с тяжелыми нарушениями речи посредством обучающего комплекса «Инженерная школа»

Development of the coherent speech in children with disabilities of severe speech disorders through the training complex "Engineering school"

Аннотация. Автор рассматривает проблему развития связной речи у детей с ОВЗ с тяжелыми нарушениями речи, отмечая, что обучающий комплекс «Инженерная школа» является актуальным методом для развития всех компонентов речи.

Abstract. The author considers the problem of the development of the coherent speech in children with disabilities of severe speech disorders noting that the training complex "Engineering school" is an actual method for the development of all components of speech.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, связная речь, этапы развития речи, обучающий комплекс.

Keywords: severe speech disorders, coherent speech, stages of speech development, the training complex.

Федеральный образовательный государственный стандарт дошкольного образования называет одной из важнейших задач детского сада речевое развитие дошкольников, которое включает в себя «владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте».

Итак, связная речь – одна из важных составляющих речевого развития дошкольника. Связная речь представляет собой развернутые высказывания, которые связаны между собою по смыслу, структуре и обеспечивают общение людей.

Как же происходит развитие связной речи дошкольника в онтогенезе? Простейшая форма связной речи – диалогическая речь – начинает развиваться у ребенка на третьем году. Также у малыша начинается развитие монологической речи. Он с удовольствием слушает чтение взрослыми детских книжек, чтение стихов и договаривает отдельные слова в них [3].

Дошкольник четвертого года жизни овладевает диалогической формой речи и часто выступает инициатором общения. Малыш легко запоминает и рассказывает небольшие стихи и потешки. Этот возраст называют возрастом «почемучек»: ребенок задает взрослым много вопросов.

Ребенок пятого года жизни использует различные формы общения. Дошкольник может пересказать хорошо знакомую сказку, не испытывает затруднений при составлении рассказов.

Ребенок шестого года жизни уверенно владеет диалогической и монологической формами речи. Проблем в общении со взрослыми и детьми у него не возникает.

Ребенок седьмого года жизни овладевает развернутой фразовой речью, основными формами устной речи. Он сам может составить план рассказа или пересказа текста, выразительно рассказывает стихи [3].

Особой категорией детей, у которых диагностируются отклонения в развитии (ОВЗ), являются дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Обычно у таких детей не наблюдаются нарушения интеллекта, проблемы со слухом, но отмечаются серьезные дефекты речи, что, в свою очередь, оказывает влияние и на психическое становление.

Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) – это дети с поражением центральной нервной системы, у которых стойкое речевое расстройство сочетается с различными особенностями психической деятельности [4].

ТНР относится к детям:

- с ограниченным и слабым словарным запасом;
- с неполноценностью грамматической, лексической и звуковой сторон речи;
- с ограниченностью мышления и воображения;
- с отсутствием навыка общения;
- с трудностями в письме и чтении.

Формирование связной речи у детей с ТНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. Организация обучения детей с недоразвитием речи предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания.

Для развития связной речи используются все виды игровой деятельности: словесные, наглядные, практические.

Игра является необходимым условием всестороннего развития их личности и интеллекта. Без специально организованного обучения игра, направленная на расширение словаря и жизненного опыта детей с речевыми нарушениями, самостоятельно не возникает.

Основные свои знания и впечатления дети получают только в процессе целенаправленной игровой деятельности.

Мной был апробирован интерактивный обучающий комплекс «Инженерная школа» компании «Интерактивные системы».

«Интерактивные системы» – ведущий российский разработчик и производитель интерактивного оборудования, учебно-методических комплексов и развивающего программного обеспечения для системы образования, наце-

ленных на создание пространства детской реализации, учитывающих потребности педагогических работников и детей дошкольного и младшего школьного возраста, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Использование интерактивных технологий в образовательной деятельности способствует повышению мотивации, развитию коммуникативных навыков, регуляторных способностей и психических процессов (внимания, восприятия, представления, памяти, мышления, речи), задействует несколько видов активности (познавательную, речевую, физическую, социальную), создает «ситуацию успеха» для каждого ребенка, развивая его самостоятельность и инициативу.

Программные решения от компании «Интерактивные системы» всегда разрабатываются в соответствии с требованиями образовательных стандартов. Информационный век и модернизация системы образования на основе применения ИКТ создают необходимость в постоянном совершенствовании, расширении спектра услуг и содержания программного обеспечения.

Обучающий комплекс «Инженерная школа» – это комплекс интерактивных занятий для развития навыков инженерного и логического мышления, приобретения навыков программирования, конструирования и компьютерного моделирования.

В комплекс входят четыре игры:

- умная лаборатория – интерактивный инженерный редактор. Самостоятельное создание экспериментов и моделирование процессов. Изучение причинно-следственных связей и развитие навыка алгоритмизации. Готовая база 3D-моделей для конструирования. Возможность построения компьютерной модели сооружений и режим симуляции для проверки прочности сооружения;
- тренажер по игре в шахматы и шашки – готовый инструмент для педагога в обучении детей игре. Два режима: «Обучение» и «Игра». В режиме «Обучение» знакомимся с понятиями «диагональ», «вертикаль», «горизонталь», названиями фигур и их положением на шахматной доске, понятием «клетка» и др. Режим «Игра» дает возможность играть с соперником или с роботом, использовать подсказки. Предусмотрена запись истории ходов и возвращение к любому шагу игры для совместного обсуждения с педагогом возможных вариаций;
- «Робби» – развитие навыков ориентировки в пространстве и программирования, знакомство с алгоритмизацией и автоматизацией, изучение причинно-следственных связей. Программируемый робот Робби выполняет различные задания по заданному алгоритму. Игровое поле представляет собой сетку из равных квадратных ячеек. Робот двигается пошагово, может совершать шаги только вперед или назад, шаг равен одной ячейке. Для достижения цели необходимо задать Робби нужное количество шагов и поворотов. Встроенный редактор дает возможность создавать новые уровни игры и усложнять алгоритмы.

Для развития связной речи у детей с ТНР я апробировала игру «Робби». В ней содержится пять игровых полей: «Формы предметов», «Буквы», «Галактика цифр», «Город», «ПДД».

Игровое поле «Формы предметов» я использую для развития монологической речи. Дети учатся составлять описательные рассказы. Описание представляет собой рассказ о каком-либо предмете, объекте, явлении и его признаках. Описательный рассказ имеет определенную структуру. Сначала называется предмет или объект, перечисляются его признаки, составляющие части, и в заключение рассказывается о применении, назначении предмета.

Например, на столе раскладываются картинки с предметами, соответствующие игровому полю. Задача ребенка – описать предмет так, чтобы дети поняли, что это.

Затем всем вместе выстроить путь для Робби до этого предмета. Игровое поле «Буквы» использую для развития фонематической системы речи.

Например, педагог называет слово, детям необходимо переместить Робби в клеточку с изображением буквы, на которую начинается или заканчивается слово; взрослый по порядку называет звуки, детям необходимо называть слово и выстроить путь для Робби. Можно усложнить задание – назвать звуки в нарушенной последовательности: взрослый называет слово, ребенок выстраивает путь до первой или последней буквы в этом слове, далее ребенку нужно придумать слово на первую или последнюю букву в этом слове.

Игровое поле «Галактика цифр» используется для развития звукослоговой структуры слова, фонематической системы речи.

Например, взрослый называет слово или показывает предметную картинку, ребенок делит слово на слоги и выстраивает путь для Робби к той цифре, которая будет соответствовать количеству слогов в слове; взрослый называет слово, ребенку нужно посчитать количество звуков в слове и выстроить путь.

В игровых полях «Город», «ПДД» три варианта игры: скорая помощь, полицейский патруль, пожарная машина, их я применяю для составления сюжетных рассказов.

Сюжетный рассказ – это изложение событий, происходящих в определенной последовательности с определенным героем. Такой рассказ начинается с названия героя, описания его внешнего вида. Затем следует изложение событий. И наконец, следует окончание рассказа.

Например, взрослый дает ребенку задание коротко рассказать о том, как пожарная машина потушила пожар.

Сюжетный рассказ о пожарной машине: жила-была пожарная Машина. Она была красная, блестящая и очень красивая. Как-то раз в пожарной части послышался вой сирены. В доме под номером четыре начался пожар. Пожарная Машина включила свою звонкую сирену и помчалась к дому. Через некоторое время пожар был потушен, и Машина отправилась обратно в пожарную часть.

Опыт внедрения комплекса «Инженерная школа» в практику показал свои плюсы:

- самостоятельные действия, изображения, звук, игры надолго могут привлечь внимание детей;
- стимулирует познавательную активность;
- возможность индивидуального и подгруппового обучения;
- в процессе самостоятельной деятельности ребенок приобретает уверенность в себе;
- использование программы является одним из эффективных способов развития всех компонентов речи.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : 2013. – Текст : непосредственный.
2. Нищева, Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. – СПб. : Детство-Пресс, 2020. – 240 с. – Текст : непосредственный.
3. Нищева, Н. В. Развитие связной речи детей дошкольного возраста с 2 до 7 лет. Методические рекомендации. Конспекты занятий. – СПб. : Детство-Пресс, 2018. – 80 с. – Текст : непосредственный.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : [в 2 т]. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1 – С. 468. – Текст : непосредственный.

О. В. Кетова,
Ревдинский филиал ГБПОУ «СОМК»,
Ревда
O. V. Ketova,
GBPOU "SOMK" Revdinsky branch,
Revda
E-mail: zav_3@mail.ru

Практика инклюзивного волонтерства на примере реализации социального проекта «Мама на час»

The practice of inclusive volunteering on the example of the implementation of the social project "Mom for an hour"

Аннотация. Автор рассматривает инклюзивное волонтерство как добровольческую деятельность людей с инвалидностью, осуществляемую ими самостоятельно либо совместно с людьми без ограничений по здоровью, направленную на помощь в улучшении качества жизни паллиативных детей и членов их семей. Результатом медико-просветительской работы в достижении общественно-значимых целей и решении социально значимых проблем для самих студентов волонтеров можно считать понимание сущности и социальной значимости профессии медицинского работника; приобретение социального опыта в оценке эффективности и качества деятельности.

Abstract. The author considers inclusive volunteering as a voluntary activity of people with disabilities, carried out by them independently or jointly with people without health restrictions, aimed at helping to improve the quality of life of palliative children and their family members. The result of medical and educational activity in achieving socially significant goals and solving similar problems for volunteering students themselves can be considered as understanding the essence and socially significant of the profession of a medical worker; the acquisition of social experience in assessing the effectiveness and quality of activities.

Ключевые слова: паллиативная помощь, инклюзивное волонтерство.

Keywords: palliative care, inclusive volunteering.

Инвалидность как социальное явление само является актуальной проблемой современности. Оно обуславливает появление такой категории населения, как инвалиды – люди с ограниченными возможностями здоровья. Ограничение жизнедеятельности выражается в полной или частичной утрате лицом способностей и возможностей к нормальному функционированию. Сегодня в России проживает свыше 11 миллионов людей с инвалидностью, из них почти 651 тысяча человек – это дети. Несмотря на то, что государство принимает активные меры для решения проблемы, к сожалению, необходимо констатировать тот факт, что положение людей с инвалидностью характеризуется снижением или отсутствием возможности общаться с другими людьми – жить, функционально и культурно взаимодействуя с социумом. Инвалидность затрудняет возможность полноценных социальных контактов человека, а отсутствие достаточного круга общения приводит к дезадаптации, которая, в свою очередь, ведет еще к большей изоляции. При этом в общественном сознании давно сформировалась мысль, что в мире, где творил Бетховен, совершал подвиги Алексей Маресьев, спасал здоровье и жизни Святослав Федоров, где пишет книги Ник Вуйчич, работает Александр Суворов и на

паралимпийские пьедесталы восходят талантливые спортсмены с инвалидностью, не должно оставаться места социальному исключению и социальной изоляции людей с ограниченными возможностями здоровья.

Введение социальной инклюзии – длительный и кропотливый процесс, по которому Россия целенаправленно движется с момента ратификации Конвенции «О правах инвалидов» (принята Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года) в 2012 году. За последние годы сделано очень многое, особенно в отношении образования, устройства безбарьерной среды и изменения общественного мнения. На данный момент в обществе признается потребность в проведении инклюзивных мероприятий и развитии инклюзивной культуры в целом. Более того, наблюдается значительный рост количества инклюзивных мероприятий и событий, которые позволяют популяризовать инклюзивную культуру и привлечь внимание общественности к проблемам инвалидов. Но, несмотря на это, свыше 60 % людей с инвалидностью ведут пассивный и закрытый образ жизни, среди лиц с инвалидностью крайне низкий процент активных людей, живущих полноценной социальной жизнью. Российскому обществу и государству еще очень многое предстоит сделать, чтобы достичь полного социального равенства всех членов общества вне зависимости от состояния здоровья, пола, возраста, расовой принадлежности, религии, финансовой обеспеченности и других факторов. При этом эффективным механизмом внедрения инклюзии в обыденную жизнь, инструментом самоактуализации людей с дополнительными потребностями и перестройки их понимания собственной роли в этом мире может стать инклюзивное волонтерство.

Инклюзивное волонтерство представляет собой лишь часть феномена волонтерства. Добровольческая деятельность, добровольчество – это форма бескорыстного социального служения, добровольная общественно полезная деятельность, осуществляемая путем личного выполнения работ, оказания услуг без получения материального вознаграждения.

В современном общественном пространстве России в настоящий момент бытуют недостаточно четкие представления об инклюзивном волонтерстве. Чаще всего инклюзивное волонтерство рассматривают в двух аспектах:

1. Инклюзивное волонтерство, в котором человек с ограниченными возможностями здоровья выступает субъектом добровольческой деятельности и источником помощи и поддержки для окружающих. В ходе такой деятельности человек с инвалидностью не только решает общественно значимые проблемы и задачи, но и приобретает социальные навыки и социальные связи, которые помогают ему справляться с собственными сложностями.

2. Инклюзивное волонтерство, в котором человек с ограниченными возможностями здоровья выступает объектом волонтерской деятельности, получателем помощи и поддержки волонтеров. Инклюзивное волонтерство в таком понимании подразумевает специально созданную и обученную группу волонтеров, ведущую работу с людьми с инвалидностью, направленную на их социализацию и социальную реабилитацию. При этом в Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года, утвержденной распоряжением Правительства от 27 декабря 2018 года

№ 2950-р, однозначно отмечено, что «Волонтерство – уникальная школа человечности, неравнодушия, социального лидерства. Поэтому так важно, чтобы дети с ранних лет грамотно и систематически помогали. Это лучшая инвестиция в социальное благополучие нашего общества. Инклюзивное волонтерство – инвестиция двойная! Сам факт того, что добрые дела могут совершать не только абсолютно здоровые люди, но и те, чьи возможности здоровья ограничены, способствует иному восприятию мира».

В нашем колледже мы понимаем под инклюзивным волонтерством добровольческую деятельность людей с инвалидностью, осуществляемую ими самостоятельно либо совместно с людьми без ограничений по здоровью, направленную на помощь людям, окружающей среде и животным, достижение общественно значимых целей и решение социально значимых проблем. Первостепенное значение инклюзивного волонтерства заключается в том, что оно оказывает позитивное влияние на реализацию личностного потенциала инвалидов и обеспечивает полноценное включение их в общественную жизнь. Участие в проектах инклюзивного добровольчества помогает развитию собственных активных действий человека с ограниченными возможностями здоровья, преодолению им зависимой психологической позиции, формированию коммуникаций с окружающими людьми, получению профессионального образования, трудоустройству.

В волонтерской деятельности участвуют обучающиеся с различными видами инвалидности:

- лица с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- лица с нарушением зрения;
- лица с нарушением слуха;
- лица с комплексными нарушениями здоровья.

Волонтеры с инвалидностью, по сути, ничем не отличаются от добровольцев, не имеющих ограничений по здоровью. Они так же хотят делиться своим временем и силами, помогать другим, менять окружающую жизнь к лучшему. При этом они обладают абсолютно уникальным опытом, недоступным людям без инвалидности, – опытом жизни в условиях физических ограничений и той или иной степени социального исключения. Такой опыт позволяет при осуществлении волонтерской деятельности изменить обыденный взгляд на ее цели и задачи, аудиторию, механизмы и результаты, увидеть дополнительные смыслы. Нельзя сказать, что отличий между волонтерами с инвалидностью и без совсем нет. Конечно, существуют ограничения в функциях, которые может выполнять человек с дополнительными потребностями, есть особенности во взаимодействии с ним. Но если задуматься, эти различия не сильнее тех, которые могут характеризовать двух разных людей без ограничений по здоровью. Люди могут отличаться степенью физической силы и выносливости, способностью к концентрации внимания, эмоциональной лабильностью, и им не будут подходить одни и те же волонтерские вакансии. Поэтому правильный вопрос, который может задать себе организатор волонтерской деятельности, не должен звучать как: «Сотрудничать ли с волонтерами с инвалидностью?», правильный вопрос должен быть: «Какую работу я мо-

гу поручить этому конкретному человеку?». Например, человеку с нарушением опорно-двигательного аппарата сложно будет сопровождать в перемещении инвалида-колясочника, однако он совершенно точно справится с работой, направленной на информирование населения о методах профилактики социально значимых заболеваний, с раздачей информационных буклетов и флаеров.

В целом инклюзивное волонтерство – совсем молодое для России явление, которое не насчитывает в своей активной истории и десяти лет. В Ревдинском филиале ГБПОУ «Свердловский областной медицинский колледж» добровольчество активно развивается с 2011 года, когда был сформирован отряд волонтеров «Санация», руководителем которого я являюсь. Волонтеры принимают активное участие в реализации всероссийских, региональных, областных и муниципальных проектов, таких как «#МЫ ВМЕСТЕ», «#ДоброВСело», «Волонтеры паллиативной помощи», «Волонтеры-медики» и др. Участвуем в городских социально значимых акциях, самостоятельно организуем и проводим социально значимые акции и мероприятия.

Результатом медико-просветительской работы для самих студентов-волонтеров можно считать понимание сущности и социальной значимости профессии; приобретение социального опыта в оценке эффективности и качества деятельности. Студенты приобретают опыт работы в коллективе и эффективном общении с коллегами и пациентами; осваивают способность брать на себя нравственные обязательства по отношению к обществу и человеку; учатся использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

В нашей стране во многих средних и высших учебных заведениях развивается волонтерство через проектную деятельность, и наш колледж не исключение. Большое количество студенческих проектов получают признание на областном и федеральном уровнях. Привлечение студентов к подготовке и реализации социальных проектов имеет большое значение: формируется культура здорового образа жизни всех участников, складывается более глубокое представление о будущей профессии, развивается профессиональная культура, формируются профессиональные компетенции. Перечисленные результаты соответствуют требованиям ФГОС к выпускнику системы СПО медицинского профиля. Но главное, на мой взгляд, – это проявление активной гражданской позиции обучающихся.

В 2019 году на Всероссийском конкурсе президентских грантов социальный проект «Мама на час», автором которого я являюсь, победил в региональном этапе. В 2020 году данный проект победил в муниципальном конкурсе социальных проектов и получил субсидии на его реализацию.

Цель проекта – медико-социальное и психологическое сопровождение семей с паллиативными детьми и детьми-инвалидами, семей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, для улучшения качества жизни паллиативного ребенка и членов его семьи.

Паллиативная помощь – комплекс мероприятий, в котором медицинская деятельность выступает наравне с социальной, психологической, правовой поддержкой пациентов и их семей. Правильное использование методов пал-

паллиативной помощи может не только повысить качество жизни неизлечимо больного, но и продлить ее.

Перед выходом в семью с incurable больным все волонтеры проходят теоретическое и практическое обучение по паллиативной помощи. Волонтеры проходят психологическую подготовку. По запросу и согласованному графику с родственниками больного человека студенты-волонтеры осуществляют выход на дом. Во время посещения семьи волонтеры проводят обучение родственников уходу, лечебной гимнастике, профилактике пролежней. Ребята общаются с пациентом, проводят игровые занятия, выходят на прогулку.

В рамках паллиативной помощи детям нами разрабатываются и реализуются профилактические мероприятия для incurable детей и детей-инвалидов семейного клуба «Светлячки».

В игровой форме волонтеры рассказывают ребятам о правилах здорового образа жизни, рациональном питании, пользе прогулок на свежем воздухе. Волонтеры обучают ребят правильно чистить зубы и мыть руки. Вместе с волонтерами дети делают зарядку, гимнастику для глаз, пальчиковую гимнастику для стимуляции тактильных ощущений, развивают двигательную реакцию хлопками в ладоши и т. д. Кроме того, волонтеры развивают умение детей воспринять взрослого человека и сосредоточиться на нем. Ребята вместе с волонтерами играют в малоподвижные игры, поют, танцуют, смотрят обучающие мультфильмы с познавательной информацией.

Стало уже доброй традицией волонтеров нашего филиала поздравлять подопечных паллиативных детей с днем рождения, с Днем знаний и с Новым годом, дарить им подарки. Искренние улыбки детей и благодарные отзывы родителей – вот самая ценная награда для волонтеров.

Деятельность волонтеров отряда «Санация» в рамках реализации социального проекта «Мама на час» и проекта «Волонтеры паллиативной помощи», направленных на медико-социальное и психологическое сопровождение семей с паллиативными больными, семей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, для улучшения качества жизни паллиативного больного, получила положительные отзывы родственников и социальных партнеров.

Таким образом, мы видим, что сегодня инклюзивное волонтерство достаточно широко распространено и продолжает развиваться. В обществе чаще встречается модель не ситуативного инклюзивного волонтерства, а долгосрочной и постоянной помощи человека с особыми нуждами какой-либо организации или выполнения им какой-либо общественно значимой миссии, в том числе направленной на помощь людям с ограниченными возможностями здоровья. Добровольчество является одним из основных средств, позволяющих людям участвовать в процессе социального развития.

Список литературы

1. Амирова, Р. И. Волонтерство как инновационная практика в России. – Текст : непосредственный // Научная мысль XXI века : результаты фундаментальных и прикладных исследований : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Самара, 2017. – С. 80–81.
2. Бабина, Т. В. Методы оценки социальной и экономической эффективности добровольческой деятельности – Текст : непосредственный // Проблемы эффективного исполъ-

- зования научного потенциала общества : сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа, 2018. – Ч. 3. – С. 43–45.
3. Бабина, Т. В. Оценка социальной и экономической эффективности добровольческой деятельности на уровне организации. – Текст : непосредственный // Проблемы эффективного использования научного потенциала общества : сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа, 2018. – Ч. 3. – С. 45–47.
 4. Глебова, Л. Н. Волонтерство как форма социального партнерства в малых городах России. – Текст : непосредственный // Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе : материалы V Междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Арзамас, 2017. – С. 150–152.
 5. Красавина, Е. В. Мотивационные аспекты участия молодежи в волонтерской деятельности. – Текст : непосредственный // Инновационное развитие : потенциал науки и современного образования : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 2018. – Ч. 3. – С. 224–227.
 6. Липканская, К. Л. Волонтерство как фактор становления детско-взрослого сообщества в школе. – Текст : непосредственный // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2017. – № 4 (102). – С. 72–74.
 7. Львова, С. В. Организация волонтерского движения в образовательной организации : учеб.-метод. пособие. – Москва : Перо, 2018. – Ч. 1. – 101 с. – Текст : непосредственный.
 8. Мыльникова, Т. В. Привлечение добровольцев к мероприятиям по социальному сопровождению семей с детьми. – Текст : непосредственный // Социальное обслуживание. – 2017. – № 8. – С. 66–69.
 9. Папазян, Г. С. Потенциал волонтерской деятельности в решении задач личностного и профессионального роста обучающихся. – Текст : непосредственный // Современная наука : актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 8. – С. 111–115.

Н. А. Матлыгина,
МАДОУ д/с «Детство», СП – д/с № 185,
Нижний Тагил
N. A. Matlygina,
MADOU d/s “Childhood”, SP – d/s No. 185,
Nizhny Tagil
E-mail: nmatlygina@list.ru

Инклюзивное образование в условиях дошкольной образовательной организации

Inclusive education in the conditions of a preschool educational organization

Аннотация. Целью дошкольной образовательной организации при реализации инклюзивной практики является обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными стартовыми возможностями и особенностями здоровья.

Abstract. The purpose of the preschool educational organization in the implementation of inclusive practice is to provide conditions for the joint upbringing and education of children with different starting opportunities and health characteristics.

Ключевые слова: инклюзивная практика, дошкольники с нарушением зрения, комплексное сопровождение.

Keywords: inclusive practice, preschoolers with visual impairment, comprehensive support.

Статистика последних лет неутешительна: 15–20 % российских первоклассников имеют зрение ниже нормы. По данным Роспотребнадзора, среди учащихся, поступивших в первый класс, от 15 до 20 % детей имеют остроту зрения ниже 1.0. Нарушение остроты зрения у таких детей приобретено не в школе, а еще в дошкольном возрасте [3].

Около 40 % воспитанников нашего детского сада имеют различные нарушения зрения. У большинства детей данной категории наблюдается гиперметропия, астигматизм, амблиопия и косоглазие. Дети в возрасте от 2 до 7 лет посещают группы компенсирующей и общеразвивающей направленности.

Программа обучения: основная образовательная программа дошкольного образования МАДОУ «Детство», коррекционный раздел (для детей с функциональными расстройствами зрения).

Целью дошкольной образовательной организации при реализации инклюзивной практики является обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными стартовыми возможностями и особенностями здоровья.

Задачи: создание необходимых психолого-педагогических условий развития детей с нарушениями зрения; создание адаптивной образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей ребенка с патологией зрения; повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах обучения и развития детей данной категории; формирование толерантного восприятия и отношения всех участников образовательного процесса к детям с ОВЗ.

Благодаря инклюзивной практике, к концу дошкольного периода у выпускников сформированы адаптационно-компенсаторные механизмы, прояв-

ляющиеся в следующем: дети умеют самостоятельно использовать культурные способы деятельности; проявляют инициативность; положительно относятся к миру, другим людям и самим себе; проявляют положительное отношение к практическому взаимодействию со сверстниками и взрослыми; способны к волевым усилиям, могут следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности; проявляют познавательный интерес и любознательность. Родители воспитанников повысили медикопсихолого-педагогические компетенции, освоили технологии взаимодействия с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья.

Педагоги ДОО постоянно повышают свой профессиональный уровень, все воспитатели и специалисты прошли курсы повышения квалификации по работе с детьми с ОВЗ. В детском саду 13 воспитателей (семь из них работают в группах компенсирующей направленности), старший воспитатель, два учителя-дефектолога (тифлопедагога), музыкальный руководитель, учитель-логопед и педагог-психолог (в рамках сетевого взаимодействия), медицинская сестра лечебно-коррекционного кабинета.

Комплексное сопровождение детей с нарушением зрения обеспечивается системой профессиональной деятельности команды специалистов, направленной на создание психолого-педагогических и медико-социальных условий для успешного обучения и развития каждого ребенка.

Тифлопедагоги в своей работе с детьми учитывают рекомендации врача-офтальмолога по зрительным нагрузкам, индивидуальному режиму окклюзии. В тетрадях взаимосвязи с воспитателями групп, музыкальным руководителем и учителем-логопедом отражена следующая информация:

- офтальмологические диагнозы детей;
- особенности зрительного восприятия при различных заболеваниях глаз;
- рекомендации по посадке детей за столами на занятиях;
- показания и противопоказания по физическим нагрузкам для детей с учетом диагноза, остроты зрения и вида косоглазия (сходящегося или расходящегося);
- требования к наглядности.

Тифлопедагоги проводят с детьми индивидуальные и подгрупповые коррекционно-развивающие занятия по следующим направлениям: развитие зрительного восприятия, развитие осязания и мелкой моторики, ориентировка в пространстве, социально-бытовая ориентировка. Воспитатели в своей работе с детьми учитывают особенности дошкольников с патологией зрения, создают для воспитанников более комфортные условия (хорошее освещение, смена динамических поз на занятиях, зрительная гимнастика, двигательные паузы).

Взаимодействие семьи и детского сада является очень важным звеном в воспитании ребенка, так как главное место в воспитании детей отводится именно семье. Воспитание «особого» ребенка требует еще более тесного взаимодействия между родителями и специалистами детского сада. Задача тифлопедагога – помочь родителям понять особенности развития зрительного

восприятия своего ребенка, обучить специфическим приемам, обеспечивающим нормальное психофизическое и психомоторное развитие дошкольника.

В детском саду созданы условия для организации совместной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья и нормативно развивающихся сверстников – это совместные праздники, прогулки, различные конкурсы и фестивали. Уже более пяти лет под руководством тифлопедагогов в ДОО работает инклюзивная театральная студия, которую посещают ребята с нарушением зрения и дети, не имеющие данной патологии. Ученые тифлологи обратили внимание на значимую роль театрализованной деятельности в развитии детей с нарушением зрения. Она способствует творческому развитию личности ребенка с ограниченными зрительными возможностями, навыков общения, интеллекта и речи, формированию его вкуса, становлению различных видов деятельности дошкольников данной категории и их социальной адаптации [1]. В течение учебного года театральная студия представляет пять спектаклей, которые с нетерпением ждут юные зрители.

Наши воспитанники являются ежегодными участниками инклюзивных фестивалей «Мы разные – мы вместе», «Наши дети», театральных конкурсов «Живи, театр!» и «Золотой ключик».

При построении предметно-пространственной среды в детском саду для детей с нарушением зрения в первую очередь учитывается соблюдение офтальмологических требований: достаточная освещенность, соответствие игрового и наглядного материала тифлопедагогическим требованиям по размеру, окраске, контрастности, объемности. Предметно-пространственная среда в детском саду помогает решать коррекционные задачи: она не только развивает детей, но и лечит.

В каждой группе имеются зрительные тренажеры: подвесные, размещенные на стенах, полу, потолке, на поверхностях мебели. Используются они с учетом зрительной патологии, как во время занятий, так и в свободное время. Также имеются офтальмологические тренажеры для развития зрительномоторной координации; различные макеты, способствующие развитию восприятия глубины пространства; подвесные зрительные ориентиры, стимулирующие зрительное восприятие детей. Для развития глазодвигательных и прослеживающих функций, снятия зрительного напряжения используются схемы зрительных траекторий. Для подготовки ребенка к аппаратному лечению подобраны специальные коррекционные игры, обучающие приему наложения и совмещения картинки. Гимнастика для глаз является обязательным атрибутом образовательного процесса, она способствует: общему оздоровлению зрительного аппарата, укреплению глазных мышц, улучшению циркуляции крови и внутриглазной жидкости, снятию напряжения, предупреждает утомление, повышает работоспособность, развивает зрительную координацию [2].

Развитие зрительного восприятия предполагает работу над развитием зрительной реакции на предметы окружающего мира. Дети учатся различать цвет, форму, величину предметов. Подобраны дидактические игры, направленные на формирование зрительного восприятия. Различные лабиринты активно влияют на развитие остроты зрения и подвижность глаз.

Нарушение зрения отрицательно влияет и на процесс формирования пространственной ориентировки у детей. На решение этой задачи направлены игры и упражнения, в которых дети учатся выделять и анализировать различные пространственные признаки и отношения.

Следующее направление – социально-бытовая ориентировка, которая подразумевает комплекс умений и знаний, непосредственно связанных с организацией собственного поведения и общения с окружающими людьми в различных социально-бытовых ситуациях. В группах детского сада используются различные алгоритмы, формирующие культурно-гигиенические и бытовые навыки, созданы условия для сюжетно-ролевых игр.

Многие дети с нарушением зрения имеют низкий уровень осязательной чувствительности и моторики пальцев и кистей рук. Для развития осязания и мелкой моторики используются: игры с крупой, песочный модуль, различные природные материалы, коврики для плетения, шнуровки, мозаика, игры с прищепками, тактильные книги.

Помощниками для педагогов, работающих с детьми с низкой остротой зрения, стали тифлоприборы. Прибор «Светлячок» активно развивает прослеживающую функцию глаз, способствует формированию бинокулярного зрения, упражняет ребенка в зрительно-двигательной координации, хорошо влияет на развитие логического мышления, памяти, внимания, речи, совершенствует графические навыки. Прибор «Графика» способствует развитию зрительных функций и может быть использован для выполнения заданий по ориентировке, формированию нестереоскопических способов изображения пространства, математических представлений и по обучению грамоте.

Коррекция нарушений речи занимает существенное место во всей системе коррекционной работы. Воспитатели и специалисты работают по единому тематическому планированию, что позволяет детям наилучшим образом усваивать материал. К демонстрационному и раздаточному материалу предъявляются особые требования: картинки должны быть реалистичными, яркими, иметь четкий контур. При необходимости используются фоны для улучшения зрительного восприятия (темный – при миопии, светлый – при атрофии зрительного нерва). При автоматизации звуков в слогах применяются традиционные слоговые дорожки, которые также служат зрительными тренажерами. При автоматизации звуков в словах используются контурные изображения, наложенные друг на друга, и силуэтные изображения. При выполнении заданий на выработку воздушной струи используется пособие «Бабочки», которое полезно детям со сходящимся косоглазием; игра «Найди игрушку» для детей с расходящимся косоглазием; пособие «Ветерок», направленное на цветоразличение.

В рамках проекта «Развитие инклюзивного образования в муниципальных учреждениях, реализующих программы дошкольного образования» на базе МАДОУ детский сад «Детство» комбинированного вида, СП – детский сад № 185, работает «Ресурсная группа для детей с функциональными расстройствами зрения». В течение месяца дети с нарушением зрения из структурных подразделений МАДОУ «Детство» имеют возможность находиться в одной из

групп (соответственно возрасту) вместе с воспитанниками нашего детского сада. С детьми проводятся подгрупповые и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия. В условиях лечебно-коррекционного кабинета детского сада дошкольники проходят лечение, назначенное врачом-офтальмологом. В детском саду имеются следующие аппараты: «Спекл-М», электростимулятор ЭСОМ, магнитостимулятор АМО-АТОС, «Синоптофор», КП лечения косоглазия и амблиопии.

По окончании курса дети возвращаются в детский сад, который посещали ранее, родители и педагоги получают консультации тифлопедагогов на различные темы: «Гимнастика для глаз», «Что такое окклюзия?», «Методика Аветисова», «Организация образовательной среды для детей с нарушением зрения», «Особенности проведения музыкальных и физкультурных занятий с детьми, имеющими нарушения зрения», «Специфика организации художественно-эстетической деятельности детей с нарушением зрения».

В последнее время количество дошкольников, имеющих ограниченные возможности здоровья и, соответственно, нуждающихся в особых образовательных потребностях, увеличивается. Кроме воспитанников с нарушениями зрения в детский сад поступают дети с тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития, с расстройством аутистического спектра. У каждого из них свой путь развития, задача педагогов – создать необходимые условия для воспитания и обучения «особых» детей вместе с их «здоровыми» сверстниками. Именно система инклюзивного образования дает возможность интеграции детей с ОВЗ в социум.

Список литературы

1. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практическое пособие для педагогов. – Челябинск : Цицеро, 2013. – 55 с. – Текст : непосредственный.
2. Чевычелова, Е. А. Зрительная гимнастика для детей 2–7 лет. – Волгоград : Учитель, 2013. – 123 с. – Текст : непосредственный.

О. В. Новикова,
ГАОУ ДПО СО
«Институт развития образования»,
Екатеринбург
O. V. Novikova,
GAOU DPO SO
“Institute of Education Development”,
Yekaterinburg
E-mail: more20063@yandex.ru

Личностно-развивающая образовательная среда как условие инклюзивного образования в ДОУ

Personally-developing educational environment as a condition for inclusive education in preschool educational institutions

Аннотация. В статье рассматривается личностно-развивающая образовательная среда в условиях инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации. Кратко раскрыты компоненты личностно-развивающей образовательной среды и их содержание. Прописана роль социального компонента, отмечена значимость комфортной и безопасной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article deals with the personality-developing educational environment in terms of inclusive education in a preschool educational organization. The components of the personality-developing educational environment and their content are briefly disclosed. The role of the social component is spelled out and the importance of a comfortable and safe environment for children with disabilities is noted.

Ключевые слова: личностно-развивающая образовательная среда, социальный компонент, организационно-технологический компонент, пространственно-предметный компонент, профессиональная команда.

Keywords: personality-developing educational environment, social component, organizational and technological component, spatial and subject component, professional team.

Образовательная среда – это одно из активно исследуемых направлений в педагогике и психологии. Исследование среды становится более актуальным в период трансформации системы образования. Среда как условие и фактор, в которой отражается вся специфика деятельности и общения субъектов образовательного процесса, поэтому она становится индикатором организационных изменений и привлекает внимание исследователей. Как отмечает В. А. Ясвин: «Методологические дискуссии отечественных психологов и педагогов о роли среды и механизмах ее влияния на процесс развития ребенка широко развернулись в 1920-е годы (А. А. Богданов, А. К. Гастев, С. Т. Шацкий и др.) в период изучения «социально-исторической классовой среды». В конце XX века наблюдается новый всплеск активного интереса отечественных психологов и педагогов к исследованию среды» [4].

Существует множество подходов к изучению образовательной среды, и от того, как ее рассматривают, зависит понимание предмета и специфики.

В. А. Ясвин выделяет следующие методологические направления в изучении среды:

- коллекционерский подход (много отечественных и зарубежных ученых, которые описывают педагогические условия и факторы);
- социально-психологический подход (В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков);
- пространственно-предметный подход (М. Монтессори, Т. Нийт, М. Хейдметс) – анализ обусловленности поведения учащихся пространственными особенностями школьной среды;
- средовой подход в воспитании Ю. С. Мануйлова (системный подход в описании среды);
- эколого-личностный подход к анализу среды (Е. А. Климов, Г. А. Ковалев, В. А. Ясвин) (системный и практико-ориентированный).

В результате сравнения предмета исследований данных подходов [4] В. А. Ясвиным (2013) были выделены общие позиции в методологических подходах в отношении исследований образовательной среды, прежде всего:

- в качестве агента взаимоотношений с образовательной средой рассматривается развивающаяся личность;
- образовательная среда рассматривается как пространственно и/или событийно ограниченное окружение личности, специально организованное и функционирующее в контексте образовательного процесса;
- образовательная среда носит динамический характер;
- в определенном типе среды, обладающем специфическими характеристиками, преимущественно формируется определенный тип личности;
- образовательная среда может быть описана через систему параметров, характеризующих различные аспекты ее организации и функционирования;
- в структуре образовательной среды выделяются: пространственнопредметный, информационный, организационный, технологический, и социальный компоненты [4].

Всё перечисленное выше подчеркивает значимость изучения образовательной среды. Несмотря на то, что исследований в этом направлении достаточно [1, 4], однако в основном представлены описательные подходы, которые рассказывают, как надо обустроить пространство образовательной организации, чтобы соответствовать специальным требованиям в современном образовании. Целью же данной статьи является поиск ответа на вопрос: «Возможно ли в дошкольной образовательной организации создать личностноразвивающую образовательную среду как важный фактор, условие в инклюзивном образовании, с учетом прежде всего социального компонента?»

В данной статье мы будем опираться на методологический подход В. А. Ясвина. Данный подход не только раскрывает особенности личностноразвивающей образовательной среды, но и представляет диагностический инструмент, который поможет понять, какие есть затруднения в трансформации образовательной среды, даже если внешне требования соблюдены.

Для начала мы определимся с понятием, преобразовав определение, данное В. А. Ясвиным: «Личностно-развивающая образовательная среда – институционально ограниченная совокупность возможностей для развития личности школьников, возникающих под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества» [4]. А также предложенное понятие в стандарте ФГОС ДОО [3]: «Развивающая предметно-пространственная среда – часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством (помещениями, участком и т. п.), 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». Соединив два понятия, мы получаем следующее: «Личностно-развивающая образовательная среда в дошкольной образовательной организации в условиях инклюзивного образования – институционально ограниченная совокупность возможностей для развития личности ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития, возникающих под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия субъектов образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях».

Значимым моментом в этом определении является тот факт, что это не просто предметно-пространственные условия, созданные для детей с ограниченными возможностями здоровья, а прежде всего совокупность условий, которые дают ребенку возможность проявить личностный потенциал. Как отмечается в ФГОС ДОО и общеобразовательной программе ДОО, развивающая предметно-пространственная среда создается педагогами для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, особых образовательных потребностей. Развивающая предметно-пространственная среда (РППС) должна быть:

- 1) содержательно-насыщенной – включать средства обучения (в том числе технические), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех категорий детей, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; возможность самовыражения детей;

- 2) трансформируемой – обеспечивать возможность изменений РППС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов и возможностей детей;
- 3) полифункциональной – обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих РППС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;
- 4) доступной – обеспечивать свободный доступ воспитанников (в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья) к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;
- 5) безопасной – все элементы РППС должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования, таким как санитарно-эпидемиологические правила и нормативы и правила пожарной безопасности [1].

Также она должна соответствовать следующим принципам:

Полифункциональность среды. Для детей с нетипичным развитием создаются условия, которые стимулируют их к игровым действиям. Игрушки и пособия размещаются таким образом, чтобы дети с особыми образовательными потребностями самостоятельно могли определять содержание деятельности, намечать план действий и активно решать разнообразные задачи.

Принцип комфортности и стабильности. Для детей с ограниченными возможностями здоровья особую значимость приобретает стабильность компонентов среды, это обеспечивает им ощущение надежности и защищенности. У всех детей среда, созданная с учетом этого принципа, вызывает чувство радости, обогащает новыми впечатлениями и знаниями.

Принцип развития коммуникативных возможностей. Развитие коммуникативных возможностей много значит для особого ребенка. Игра создает условия для его неформального общения со сверстниками и взрослым, предоставляет ему полную свободу действий [1].

Также Иванова Е. описала такие требования к современной организации: многофункциональность и трансформируемость – образовательная среда должна легко трансформироваться под задачи педагога; социализирующие пространства – среда создает возможность к общению; мобильные пространства – педагог может проводить занятие не только в группе, но и на прогулке, в актовом зале и т. п.; развитие самостоятельности – данное требование проявляется в том, что мебель легко может подстраиваться под потребности ребенка, он может перестраивать пространство без помощи взрослого; персонализация – каждая возрастная группа наполняется содержанием в соответствии с возрастом детей, пространство в группе обязательно включает в себя место для детей с ОВЗ.

Личностно-развивающая образовательная среда состоит из трех основных компонентов: пространственно-предметного, организационно-технологического и социального. Описав подробно требования к пространственно-предметному компоненту, остановимся кратко на двух других компонентах.

Организационно-технологический компонент тесно переплетается с содержанием дошкольного образования, под которым понимается система знаний, умений и навыков, мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, а также элементов социального, познавательного и творческого опыта. В содержании важно обратить внимание на адаптированную образовательную программу для детей с различной нозологией. Для детей с ОВЗ не снижаются требования к деятельности, а совершенствуется сама деятельность под их возможности. Педагоги дошкольного образования вовлекают в образовательный процесс посредством игры, мотивируя детей улучшать активную речь, включенную в общение, проявлять настойчивость в достижении результата; владеть простейшими навыками самообслуживания; стремиться проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении; стремиться к общению со взрослыми и активно подражать им в движениях и действиях. Появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого; проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им; проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинки, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства [1].

Самым важным является третий компонент – социальный. Социальный компонент личностно-развивающей образовательной среды – это взаимодействие всех участников педагогического процесса, под которым понимается согласованная деятельность педагога, воспитанников и родителей по достижению совместных задач и, конечно же, результатов. Акцент делается на комфортной среде. Комфортная среда позволяет сохранять психофизическое здоровье детей, способствует их оптимальной включенности в образовательную деятельность, успешной самореализации, усиливает позитивное взаимодействие субъектов процесса обучения и воспитания, способствует активности, уверенности ребенка, проявлению творчества.

Комфортная среда прежде всего безопасная. Педагоги проявляют дружелюбие и последовательность во взаимодействии, создавая для детей с ограниченными возможностями здоровья определенность и прогнозируемость событий. Родители могут получить профессиональную психолого-педагогическую консультацию, рекомендации по взаимодействию с особенным ребенком. Коллектив администрации, педагогов и специалистов создает профессиональные команды, чьи действия направлены на достижение единых целей, и помогают друг другу в случае неопределенности. В личностно-развивающей образовательной среде социальный компонент является приоритетным.

Работа над данным компонентом – важнейший источник развития как профессионализма педагогов и специалистов, так и личностного развития детей в инклюзивном образовании. Прежде всего обращается внимание на то, как реализуется ежедневное и ежечасное общение. Насколько оно соответствует возможностям детей с различной нозологией? Имеет ли общение персонализированный подход? Каким образом в процессе занятия педагог уделяет внимание развитию таких важных составляющих социализации, как эффективная коммуникация, эмоциональный интеллект, удовлетворение со-

циально-психологических потребностей. Важнейшим фактором образовательного процесса является взаимодействие педагог – родитель. Родитель не только выступает заказчиком образовательной услуги, но также несет в себе значительный педагогический ресурс, так как дополняет процесс обучения в ДОО положительным опытом семейного воспитания [2].

Таким образом, можно отметить следующее:

1. В дошкольных образовательных организациях в условиях инклюзивного образования успешно справились с задачей создания развивающей пространственно-предметной среды.
2. Профессионализм педагогов растет в области применения современных психолого-педагогических технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.
3. Приоритетной становится работа над социальным компонентом личностно-развивающей образовательной среды. Работа в командах, активное взаимодействие с родителями, сетевое взаимодействие – всё это направлено на создание комфортной развивающей среды, наполненной дружелюбием и формирующей доверие, ориентирующей и поддерживающей, помогающей принять себя и окружающих людей. Именно социальный компонент личностно-развивающей образовательной среды достигает главной цели инклюзивного образования – адаптации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Карабанова, О. А., Алиева, Э. Ф., Радионова, О. Р., Рабинович, П. Д., Марич, Е. М. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О. А. Карабанова, Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова, П. Д. Рабинович, Е. М. Марич. – М. : Федеральный институт развития образования, 2014. – 96 с. – Текст : непосредственный.
2. Лексакова, Н. В. Развивающая образовательная среда в детском саду: особенности формирования в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. – Текст : электронный // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvivayuschaya-obrazovatel'naya-sreda-v-detskom-sadu-osobennosti-formirovaniya-v-sootvetstvii-s-trebovaniyami-federalnogo>.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального образовательного стандарта дошкольного образования». – Текст : электронный. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/>.
4. Ясвин, В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В. А. Ясвин. – М. : Народное образование, 2019. – 448 с. – Текст : непосредственный.

Особенности создания инклюзивной среды в дошкольном образовательном учреждении

Features of creating an inclusive environment in a preschool educational institution

Аннотация. В статье раскрываются особенности создания инклюзивной среды в дошкольном образовательном учреждении. Рассмотрены формы организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении. Приведены практические рекомендации по составлению индивидуальной программы развития для ребенка с особыми образовательными потребностями. Выделены особенности взаимодействия педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения с родителями (законными представителями) детей с особыми образовательными потребностями.

Abstract. The article reveals the features of creating an inclusive environment in a preschool educational institution. The forms of organization of inclusive education of preschool children in a preschool educational institution are considered. Practical recommendations on drawing up an individual development program for a child with special educational needs are given. The features of interaction of the pedagogical staff of a preschool educational institution with parents (legal representatives) of children with special educational needs are highlighted.

Ключевые слова: инклюзия, дошкольное образовательное учреждение, индивидуальная программа развития, ребенок с особыми образовательными потребностями, инклюзивная группа.

Keywords: inclusion, preschool educational institution, individual development program, child with special educational needs, inclusive group.

Одной из задач инклюзии выступает гармоничное включение ребенка с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) в социум, поэтому необходимым является развитие дошкольной инклюзии, что позволит ребенку продуктивно взаимодействовать с окружающим миром на этапе дошкольного детства.

Целью инклюзивного обучения в дошкольном образовательном учреждении (далее – ДОУ) является подготовка ребенка с ООП к поступлению в учреждение общего среднего образования (начальную школу) с максимально скомпенсированными первичными и вторичными нарушениями, достаточным уровнем общей и психологической готовности к обучению, желанием учиться, сформированным умением поддерживать социальную коммуникацию со сверстниками и взрослыми. Задачами инклюзивного дошкольного образования, в частности, выступают: организация психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в ДОУ; реализация коррекционно-развивающего обучения, направленного на коррекцию имеющихся у детей физических и/или психических нарушений, которые мешают их успешному обучению и развитию;

создание адаптивно-образовательного пространства, которое способно удовлетворить образовательные потребности ребенка с ООП; целенаправленное развитие когнитивных, речевых, моторных, социальных функций и навыков у детей, позволяющих снизить зависимость ребенка от посторонней помощи и повысить уровень социальной адаптации; формирование в обществе позитивного отношения к детям с ООП; оказание консультативной помощи семьям, воспитывающим детей с ООП. Для решения данных задач в ДООУ создаются инклюзивные группы. Зачисление детей в данные группы осуществляется заведующим ДООУ на основании заявления родителей (либо лиц, их заменяющих) и пакета необходимых документов, который обязательно включает заключение психолого-медико-педагогической комиссии. Комплектование групп осуществляется по возрастным (одновозрастным, разновозрастным), семейным (родственным) признакам с учетом ООП детей. Для обеспечения эффективности образовательного процесса в инклюзивных группах количество детей с ООП должно составлять не более трех человек, в том числе: 1–3 ребенка из числа детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, сниженным зрением, слухом, легкими интеллектуальными нарушениями и др.; не более двух человек из числа детей слепых, глухих, с тяжелыми нарушениями речи и т. д.; не более одного ребенка со сложными нарушениями развития [4].

Инклюзивная среда ДООУ должна обеспечить успешное вхождение ребенка с ООП в образовательное пространство, отвечающее его потребностям и возможностям. В зависимости от индивидуальных потребностей ребенка, от уровня включения ребенка в образовательный процесс условно можно выделить следующие виды инклюзии в образовательно-воспитательном процессе ДООУ:

- 1) эпизодическая – дошкольник включается в коллектив сверстников лишь на массовые праздничные мероприятия, кратковременно во время игр или на прогулке;
- 2) частичная – предполагает включение ребенка в режиме половины дня или неполной недели, например, когда дошкольник не находится с группой сверстников, осваивая непосредственно учебный материал во время индивидуальной работы, но участвует в занятиях по изобразительной деятельности, конструированию, физической культуре и пр. вместе с другими сверстниками;
- 3) полная – заключается в посещении ребенком с ООП возрастной группы в режиме полного дня самостоятельно или с сопровождением. То есть такой дошкольник участвует во всех занятиях с детьми с нормотипическим развитием, при этом выбираются задания разного уровня сложности, дополнительные игры и упражнения [3].

Одним из условий эффективности инклюзивного обучения в ДООУ является скоординированность деятельности всей группы специалистов, сопровождающих детей с ООП; слаженность их работы, компетентность.

Заведующий или воспитатель-методист анализирует квалификацию специалистов, комплектацию предметно-развивающей среды, образовательных

программ и технологий, по которым работает ДОУ, на соответствие их условиям реализации инклюзивных целей; обсуждает с педагогическим коллективом основные цели, ценности и принципы инклюзии; совместно разрабатывает перспективный и текущий планы инклюзивного образования; формирует команду психолого-педагогического сопровождения; назначает ответственное лицо по координации разработки индивидуальной программы развития (далее – ИПР); привлекает различных специалистов для оказания психологопедагогических и коррекционно-развивающих услуг детям с ООП [2].

Педагоги разрабатывают мероприятия по адаптации детей группы к приходу в группу детей с ООП; составляют расписание и распорядок дня, образовательный проект, в котором учитываются особенности ребенка и планируются изменения образовательной среды. Немало зависит и от комплексного подхода всех членов команды психолого-педагогического сопровождения детей с ООП. Среди задач, которые стоят перед командой психологопедагогического сопровождения детей с ООП, – психолого-педагогическая диагностика на этапах разработки, реализации и мониторинга ИПР для ребенка с ООП; определение психолого-педагогических и коррекционно-развивающих услуг, которые могут быть предоставлены ребенку в ДОУ; методическая, психологическая поддержка педагогических работников; создание и мониторинг условий адаптации к инклюзии ребенка с ООП, а также успехов ребенка. Команда сопровождения с обязательным привлечением родителей ребенка или других законных представителей разрабатывают ИПР ребенка сроком на 3 месяца. Однако стоит отметить, что эта программа ежемесячно должна пересматриваться с целью ее корректировки и дополнения [4]. Разработка ИПР является командной работой, которая предусматривает этапы разработки задач и содержания программы, мультидисциплинарное изучение возможностей ребенка, определение его потребностей, определение необходимых условий адаптации и, при необходимости, модификацию программы в соответствии с возможностями и с учетом изменившихся потребностей ребенка.

При разработке ИПР ребенка с ООП важно проанализировать соответствие требований программы и методов, используемых на занятиях, актуальным и потенциальным возможностям ребенка с ООП, учитывать оценку динамики развития ребенка. Залогом успеха инклюзивного сопровождения дошкольника с ООП являются правильно поставленные актуальные цели развития ребенка в отдельных образовательных областях. Качественно разработанная ИПР ребенка поможет педагогу максимально эффективно реализовать программное содержание, защитит специалиста от возможных упущений, поможет разумно использовать рабочее время, обеспечит успешную социализацию детей с ООП.

Кроме работы с ребенком должно планироваться психолого-педагогическое сопровождение его родителей или опекунов, педагогов, других участников образовательного процесса. В этом случае также учитывается необходимость работы с ребенком отдельных специалистов (логопеда, психолога, учителядефектолога и др.). Привлечение родителей к составлению программы обеспечит их информирование о потенциальных возможностях ребенка, возмож-

ность оценки динамики его развития и урегулирует ряд спорных вопросов, которые могут возникать между родителями ребенка с ООП и педагогами в учебно-воспитательном процессе. Ознакомившись с ИПР, родители должны найти ответы на следующие вопросы: почему их ребенок нуждается в разработке ИПР; кто будет предоставлять образовательные и дополнительные специальные услуги; какова продолжительность этих услуг; каким образом будут оцениваться достижения ребенка. Важно отметить, что родители не только участвуют в разработке ИПР, но и удостоверяют посредством личной подписи свое согласие на ее реализацию [3]. Поэтому необходимо приложить усилия для того, чтобы они присутствовали на заседании, а также тщательно документировать принятые для этого меры. Если педагогические работники вынуждены проводить заседания без родителей ребенка с ООП, необходимо письменно зафиксировать, какие меры были приняты для обеспечения их присутствия.

Особенностью учебно-воспитательного процесса инклюзивной группы является его индивидуализация и дифференциация. В процессе реализации образовательных программ необходимо помнить, что организация деятельности группы может модифицироваться в соответствии с динамикой развития ситуации в группе – неожиданными изменениями окружающей среды и/или специальными потребностями ребенка с ООП.

Содержание инклюзивного обучения в ДОУ реализуется в различных формах деятельности, которые способствуют разностороннему развитию детей с ООП в среде сверстников с отработкой механизмов социализации. К оптимальным формам организации инклюзивного обучения в ДОУ следует отнести:

1. Индивидуальные занятия со специалистами – психологом, логопедом, дефектологом, учителем-реабилитологом – проводятся в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом. Индивидуальные занятия направлены на развитие и поддержку функциональных способностей ребенка в соответствии с его возможностями; проектируются на оценке достижений ребенка и определении зоны его ближайшего развития. Диагностика, определение задач развития и коррекции осуществляются командой сопровождения, каждое занятие выстраивается с учетом действий всех специалистов, работающих с ребенком. Каждый специалист знакомится с содержанием работы всех других педагогов. Родителям дается подробное описание того, что и насколько успешно делал ребенок, а также рекомендации по отработке навыков и включению их в игровую и бытовую деятельность.
2. Свободные и целевые игры в специально оборудованных помещениях, во время прогулок.
3. Совместную активность с другими детьми в микрогруппах. Педагоги способствуют взаимодействию детей в микрогруппах через организацию игровой, проектной, исследовательской, художественнотворческой деятельности. Для этого можно использовать дополнительные развивающие программы. Дети, решая в микрогруппах об-

щие задачи, учатся общаться, взаимодействовать друг с другом. Обучаются навыкам согласовывать свои действия, находить общие решения, разрешать конфликты. Замечая различия в интересах, способностях, навыках, дети учатся с помощью взрослого учитывать их при взаимодействии [5].

4. Фронтальные формы организации активности детей – организуются с целью решения как познавательных, так и социальных задач. Фронтальные формы занятий могут проходить по-разному. Для организации инклюзивного процесса часто используются специально организованные детско-родительские группы – игровые занятия, на которых дети и взрослые играют вместе в особой (спокойной, доверительной) атмосфере [1]. Группы ведут специалисты: психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре.
5. Праздники, экскурсии, конкурсы – важная составляющая инклюзивного процесса в ДОУ. Они создают положительный эмоциональный настрой, объединяют детей и взрослых, являются важным ритуалом группы и всего ДОУ. Атмосфера при подготовке этих мероприятий творческая.

В заключение отметим, что специально организованная инклюзивная среда в ДОУ планируется и выстраивается совместно педагогами, специалистами и воспитателями при участии родителей. Среда выстраивается в соответствии с зоной ближайшего развития ребенка с ООП, что требует от взрослых навыков наблюдения за процессом развития ребенка. Руководитель ДОУ должен заблаговременно позаботиться о специалистах, которые будут приобщены к процессу обучения. Для организации работы с детьми с ООП должны разрабатываться комплексы методических рекомендаций для проведения занятий с детьми, имеющими различные нарушения; методы, средства и формы работы должны способствовать расширению спектра компетенций ребенка, его социализации в коллективе сверстников. Педагоги ДОУ должны прежде всего формировать положительное отношение здоровых воспитанников к детям с ООП, эмпатию, приемы адекватного взаимодействия.

Список литературы

1. Глухов, В. П. Специальная педагогика и специальная психология. – М. : Юрайт, 2020. – 323 с. – Текст : непосредственный.
2. Михальчук, Е. В. Инклюзивное образование. – М. : Юрайт, 2020. – 177 с. – Текст : непосредственный.
3. Основы комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. – М., Берлин : Директ-Медиа, 2020. – 141 с. – Текст : непосредственный.
4. Потапова, О. Е. Инклюзивные практики в детском саду. – М. : ТЦ Сфера, 2015. – 128 с. – Текст : непосредственный.
5. Староверова, М. С. Инклюзивное образование : настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. – М. : Владос, 2017. – 170 с. – Текст : непосредственный.

М. В. Трубкина,
МАДОУ детский сад № 531,
г. Екатеринбург
M. V. Trubkin,
MADOU Kindergarten No. 531,
Yekaterinburg

Создание развивающей предметно-пространственной среды для детей с особенностями в развитии

Creation of a developing subject-spatial environment for children with special needs in development

Аннотация. В статье рассматривается необходимость создания развивающей предметно-пространственной среды для детей с особенностями в развитии, которая предполагает наличие специальных условий в целях эффективной адаптации к ней.

Abstract. The article discusses the need to create a developing subject-spatial environment for children with developmental disabilities, which implies the existence of special conditions in order to effectively adapt to it.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дошкольное образовательное учреждение, дошкольники, «ослабленный» ребенок, сенсорная интеграция, нарушение поведенческого характера.

Keywords: children with disabilities, preschool educational institution, preschoolers, «weakened» child, sensory integration, behavioral disorder.

В последнее десятилетие многие специалисты (врачи, педагоги, психологи) констатируют у детей несформированность произвольной саморегуляции, нарушение питания, расстройство деятельности иммунной системы, увеличение сосудистых и костно-мышечных проблем. Отсюда можно сделать вывод: возрастает количество дошкольников с хроническими заболеваниями. Как следствие, введено в обиход понятие «ослабленный ребенок», то есть ребенок, который из-за физической слабости не может посещать ДОО без ущерба для своего здоровья или общего развития, нуждается для этого в специальных, созданных для него условиях [4].

Не только категория «ослабленных» детей имеет тенденцию к увеличению, растет и доля детей, обладающих комплексными нарушениями психологического или физического развития, со сложной структурой. Подобные нарушения диагностируются у детей с ограниченными возможностями здоровья, с задержкой речевого и психического развития, нарушениями поведения и внимания, СДВГ.

Прирост доли дошкольников с ОВЗ и нарушениями поведенческого характера в общеразвивающих ДОО выводит коррекционное направление деятельности дошкольного учреждения в категорию значимых и приоритетных. Поэтому подбор эффективных методов и приемов, учитывающих специфику детей, требующих определенных условий, является актуальным.

Один из путей решения этой проблемы в нашей образовательной организации – введение элементов метода сенсорной интеграции, создателем которого является эрготерапевт Джин Айрес. Возможность применения терапии,

проводимой различными специалистами, – одно из достоинств этой методики. Сенсорная интеграция – неврологический процесс, который организует ощущения от тела человека и окружающей среды и дает ребенку возможность эффективно функционировать в окружающей среде. Иными словами, всё, что получается через внешние ощущения от органов чувств (а это – зрение, слух, осязание, обоняние, вкус) и через внутренние ощущения – чувство движения (вестибулярная система), чувство положения тела в пространстве (проприоцепция), поступает в мозг, обрабатывается там и выдается нам в виде некоторого знания о предмете. Чем правильнее работают сенсорные системы, тем больше достаточной информации получает мозг и выдает больше адекватных ответов. В процессе развития восприятия ребенок постепенно накапливает зрительные, слуховые, тактильно-двигательные, осязательные образы [1].

Терапия, предложенная Айрес, основана на следующих принципах:

- сенсорные ощущения необходимы для дальнейшего развития и обучения;
- для быстрой адаптации и освоения новых навыков нужно развитое понимание и анализ полученных сенсорных ощущений;
- создание благоприятных условий для развития сенсорной перцепции нормализует поведение ребенка;
- чем сильнее мотивация у ребенка для достижения своей цели, тем больше шансов, что он лучше и быстрее справится с трудностями;
- главный аспект в терапии сенсорной интеграции – это то, что взрослый должен учитывать развитие ребенка;
- в терапии ведущим видом деятельности является игровая. Лучше всего, если педагог предлагает ребенку ту или иную форму занятий, а он выбирает соответствующую его интересам;
- специалист должен ставить задачи, адекватные возможностям ребенка;
- вся программа терапии основана на комплексном подходе с учетом индивидуальных особенностей;
- активировать отдельные системы восприятия нужно так, чтобы на других приходилось меньше работы;
- все упражнения необходимо подбирать так, чтобы они не нанесли вред здоровью и эмоциональному благополучию ребенка.

Принципы, сформулированные Джин Айрес, удивительно перекликаются с основными принципами ФГОС ДО. Их понятия лежат в основе терапии сенсорной интеграции других авторов, например таких, как эрготерапевт Улла Кислинг. Кислинг считает, что в дошкольном возрасте огромное внимание уделяется развитию пяти основных чувств – это зрение, обоняние, осязание, слух и вкус. Но нельзя забывать о важности развития вестибулярной системы. Мозжечок – это самый быстродействующий в мозге механизм, содержащий более 50 % нервных клеток, связанный со всеми структурами нервной системы человека. Его связь с лобными долями соединяет зрительную и слуховую системы с движением, связывает эмоциональные реакции, речевые способности, способности планировать свои действия. Червь мозжечка участвует в регуляции эмоций и внимания, а также связан с вестибулярной системой

мозга, отвечающей за равновесие и координацию движений тела. Полушария мозжечка задействованы в формировании движений и развитии умственных способностей [3].

В основе работы по мозжечковой стимуляции лежит не только методика Кислинг, но и методика Бильгоу. Учитель Фрэнк Бильгоу, который в начале 1960-х годов работал в школе, заметил, что дети, делающие на переменах упражнения на равновесие, координацию движений и развитие зрительно-моторной координации, более успешны в учебе. Именно он первым во время работы с детьми, плохо умеющими читать, нашел связь между двигательной активностью и изменениями навыков чтения. Тогда же Ф. Бильгоу разработал специальный снаряд – балансировочную доску, затем придумал серию упражнений на ней. В дальнейшем его программа «Прорыв в обучении» стала широко применяться в коррекционной работе с детьми ОВЗ [2].

В нашем ДОО нашла применение доска Wobble Boards (от англ. Wobble – колебание). Балансируя на доске, ребенок наклоняется из стороны в сторону, двигается через полный 360-градусный диапазон движения. При этом удерживает положение своего тела и выполняет определенные задания. Для их эффективного выполнения ребенку необходима способность поддерживать контролируемое положение тела во время статических (неподвижных) и динамических (подвижных) занятий.

В целях стимулирования двигательной активности дошкольников, улучшения состояния опорно-двигательного и вестибулярного аппарата, физической подготовленности был создан тренажер «Божья коровка». Он сочетает движение на роликах и упражнения с эспандером.

Для развития зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций у дошкольников применяется авторская методика

«Игровая заниматика», серия разработанных педагогами деревянных игровых планшетов «Веревоочный парк». Способствуют развитию моторного планирования, т. е. понять, спланировать и реализовать незнакомое двигательное действие или двигательную последовательность, зрительно-моторной координации (глаз – рука, глаз – нога), двигательной активности панели для развития опорно-двигательного аппарата «Река».

Развивают крупную и мелкую моторику, глазомер, самоконтроль, мышечную память, умение управлять одновременными и попеременными движениями правой и левой руки, координировать их совместную работу, стимулируют межполушарное взаимодействие функций головного мозга, способствуют развитию графомоторных навыков деревянные игровые панели («Мышь в сыре», «Колокольчик», «Вышивание»).

Активизируют зрительную, моторную и слуховую память, формируют ориентировку в пространстве, активизируют межполушарное взаимодействие, творческое мышление напольные игровые поля-маршрутизаторы «Волшебные фигуры», «Волшебный квадрат», «Цветное зеркало».

В дополнение для развития интеллектуальных способностей используются серии дидактических планшетов, шумовых и тактильных бизибордов,

настольных развивающих игр с учетом возраста детей и их психологических особенностей.

В свете вышесказанного представляется весьма актуальным применение в работе с детьми современных инновационных технологий с элементами нейропсихологического сопровождения, основанных на методах сенсомоторной коррекции, биологической обратной связи, мозжечковой стимуляции, межполушарного взаимодействия. Технологии, применяемые для коррекционной работы в нашем ДОО, ориентированы не на симптомы, проявляющиеся у дошкольников, а на причину их появления.

Комплексный подход имеет большой спектр применения, результатами становятся такие показатели, как:

- развитие координации движений;
- развитие пространственных, зрительных представлений;
- стабилизация функций вестибулярного аппарата;
- межполушарное развитие;
- личностные изменения;
- развитие графомоторных навыков;
- развитие концентрации внимания, памяти.

Данные факторы в комплексе совершенствуют работу мозжечка, формируют новые нейронные связи, и это, в свою очередь, положительно сказывается на уровне обучения ребенка.

Сенсорная интеграция является одной из часто используемых методик в коррекционной работе с детьми с особенностями в развитии и не только. Это позволяет стимулировать работу органов чувств, чтобы в дальнейшем ребенок смог успешно овладеть навыками письма и чтения.

Немаловажным является преимущество данной методики в возможности использования ее в домашних условиях.

Многие тренажеры сделаны руками воспитателей и родителей нашего ДОО. Совместное создание тренажеров повышает у детей желание поиграть с новым для них оборудованием, а родителям позволяет стать активными участниками коррекционной работы.

Список литературы

1. Айрес, Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М. : Теревинф, 2017. – 272 с. – Текст : непосредственный.
2. Измайлова, А. Х. Возможности применения комплекса «Learning Breakthrough Kit» (Balametrics) в коррекционно-развивающей работе с детьми. – М. : 2018. – 140 с. – Текст : непосредственный.
3. Кислинг, У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. – М. : Теревинф, 2010. – 240 с. – Текст : непосредственный.
4. Украинцев, О. В. Исследование развития соматически ослабленных детей старшего дошкольного возраста. – Текст : непосредственный // Ученые записки СанктПетербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2006. – Т. 6, № 1. – С. 71–74.

Цифровые образовательные технологии в работе учителя-логопеда в ДОУ

Digital educational technologies in the work of a speech therapist teacher in the preschool

Аннотация. Использование информационных технологий и электронных образовательных ресурсов – одно из направлений коррекционной работы с детьми. Применение компьютерных программ открывает педагогам новые пути и средства коррекционной работы, которые позволяют оптимизировать коррекционно-педагогический процесс и индивидуализировать обучение детей с тяжелыми нарушениями речи.

Abstract. The use of information technologies and electronic educational resources is one of the areas of correctional work with children. The use of computer programs opens up new ways and means of correctional work for teachers, which allow optimizing the correctional and pedagogical process and individualizing the education of children with severe speech disorders.

Ключевые слова: ресурсы, технологии, комплекс «Логомер 2», «Волшебная поляна», «Сова».
Keywords: resources, technologies, complex “Logomer 2”, “Magic glade”, “Owl”.

Обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту – ОВЗ) является одним из важнейших направлений деятельности системы образования Российской Федерации.

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы включает приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», который направлен на создание возможностей для граждан разного возраста и социального статуса получать качественное образование с использованием современных информационных технологий [1].

В соответствии с профессиональным стандартом педагога, одной из компетенций, необходимых для осуществления педагогической деятельности по реализации программ дошкольного образования, является владение ИКТкомпетенциями, что в первую очередь означает использование инновационных цифровых технологий в образовательном процессе [9].

Необходимость широкого использования информационных технологий и электронных образовательных ресурсов в дошкольном образовательном учреждении напрямую связана с требованиями к результатам реализации основной образовательной программы, определяемым Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО).

Актуальность. С каждым годом современные информационные технологии всё больше интегрируются в нашу жизнь. Компьютерные технологии принадлежат к числу эффективных средств обучения, которые всё чаще приме-

няются в специальной педагогике и используются как дополнительный инструмент в работе учителя-логопеда, учителя-дефектолога.

Применение инновационных средств обучения, в том числе и использование электронных образовательных ресурсов, мультимедийных интерактивных проектов, становится одним из перспективных направлений коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, в том числе имеющими различные нарушения речи.

Компания «Интерактивные системы» – ведущий российский производитель и интегратор современных интерактивных комплексов и развивающего программного обеспечения, выполненного в соответствии с требованием ФГОС дошкольного образования. Именно в этой компании МАДОУ «Малыш» приобрело программно-аппаратный комплекс «Колибри», в комплекте с которым шло программное обеспечение:

«Логомер 2» – программно-дидактический комплекс для кабинета логопеда и дефектолога, дающий специалистам большие возможности для работы с детьми в направлении развития и коррекции речи. Данный комплекс рассчитан на детей от 2 до 10 лет и используется в процессе коррекции и развития всех форм речи [4]. Его содержание полностью отвечает требованиям времени, условиям, в которых работают современные логопеды и дефектологи.

Программно-дидактический комплекс позволяет решить следующие задачи:

- владение речью как средством общения и культуры;
- обогащение активного словаря;
- развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;
- развитие речевого творчества;
- развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;
- формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Комплекс содержит игры и упражнения по основным направлениям деятельности учителя-логопеда с воспитанниками: дыхание, воздушная струя (8 игр), фонематический слух, звуко-буквенный анализ (12 игр), неречевой слух (7 игр), звукоподражание (4 игры), грамматический строй (6 игр), слоговая структура слова (5 игр), звукопроизношение (16 игр), связная речь (7 игр), моторика (3 игры), подготовка к чтению (7 игр), лексика (13 игр), интерактивная артикуляционная гимнастика (27 анимированных картинок с озвученными стихами и поясняющим текстом), интерактивная программа «Конструктор картинок 2» (более 600 изображений, фонов, наборов букв, цифр, знаков и символов, что позволяет логопеду самому создавать картинки, схемы, игры, соответствующие цели и задачам занятия).

Используется для обследования состояния речи детей, проведения развивающих и коррекционных занятий (групповых и индивидуальных), фиксации результатов, отслеживания динамики развития речи, ведения звукового журнала и речевых карт, а также создания базы методических пособий.

1. Волшебная поляна – это комплекс интерактивных развивающих и обучающих игр, дает возможность педагогу проводить на их базе занятия, основываясь на собственных методиках, поскольку каждая игра предполагает выбор уровня сложности, количества игроков, цвета или размера предметов. Комплекс игр прост и понятен, его можно использовать в процессе обучения одного ребенка или группы детей, с участием педагога или без него [6].

Используется для адаптации детей к новым социальным условиям и обучению работе в команде, проведения физкультминуток, развития мелкой моторики и координации, развития наглядно-образного мышления, навыков программирования и логики, психологической разгрузки детей, их общего развития и развлечения. Прекрасно подходит для работы с детьми с ТНР.

2. Интерактивный редактор «Сова» – уникальная программа, которая позволяет педагогам создавать собственные интерактивные уроки на любую тему, не обладая при этом специальными знаниями по программированию. Добавлять не только статичные изображения, но и видео, звуки (как записанные через микрофон, так и уже готовые аудиофайлы). Тем самым уроки, викторины и презентации становятся максимально «живыми» и интересными, что обеспечивает максимально эффективную подачу материала. Редактор «Сова» универсальный, т. к. предоставляет для педагогов возможности – делиться опытом использования программы и пользоваться уже готовыми интерактивными уроками. С помощью редактора можно максимально разнообразить образовательный процесс, сделать его эффективным и интересным, и, как следствие, – повышение качества знаний и мотивации детей к обучению. Интерактивный редактор предназначен для обучения детей от двух с половиной лет. Используется для обучения детей коррекционных образовательных учреждений (обучающихся с ограниченными возможностями здоровья), детей дошкольного возраста по всем областям знаний, обучения педагогов в целях повышения уровня профессиональных навыков [6].

Интерактивные игры:

- вызывают у детей познавательный интерес;
- способствуют снятию перенапряжения, перегрузки и утомления;
- служат средствами развития речи и двигательных качеств;
- развивают мелкую моторику, координацию;
- развивают двигательную память;
- повышают работоспособность головного мозга;
- готовят руку к письму.

С помощью интерактивного редактора «Сова» на базе детского сада формируется и постоянно пополняется медиатека, в которую входят интерактивные игры, созданные учителями-логопедами. На данный момент в медиатеку входят игры для формирования звуковой аналитико-синтетической активности («Цепочки слов», «Как интересен этот звук», «Задания от Звуковичка», «Звук и буква А», «Слушай, думай, отвечай, с нужного звука начинай» и т. д.), игры для развития лексико-грамматических категорий по темам «Дикие и домашние животные», «Домашние животные», «Перелетные птицы» и т. д. Использование в логопедической работе интерактивных игр помогает

детям приобрести недостающие знания и навыки по изучаемым темам в более полном объеме, расширить познавательные способности воспитанников.

Формы использования программно-аппаратного комплекса «Колибри» в качестве обучающего средства различны: индивидуальная, подгрупповая, работа со всей группой детей. Занятия с применением развивающих интерактивных программ «Логомер 2», «Волшебная поляна», ИР «Сова» проводятся фрагментарно, с обязательным соблюдением СанПиНов (для сбережения здоровья воспитанников). Можно выделить следующие основные направления использования комплекса «Колибри»:

- как средство развития и воспитания ребенка;
- как средство диагностики речевого развития ребенка.

Таким образом, систематическое и целенаправленное внедрение в коррекционно-образовательный процесс специальных компьютерных программ позволяет развивать фонематические процессы, мелкую моторику, способствует активизации у детей концентрации внимания, памяти, мышления, расширяет словарный запас и кругозор детей, увеличивает речевую активность, формирует навыки правильной речи. Применение компьютерных программ открывает педагогам новые пути и средства коррекционной работы, которые позволяют оптимизировать коррекционно-педагогический процесс и индивидуализировать обучение детей с тяжелыми нарушениями речи.

Список литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования». Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 с изменениями и дополнениями от: 22 февраля, 30 марта, 26 апреля, 11 сентября, 4 октября 2018 г., 22 января, 29 марта 2019 г. – Текст : непосредственный.
2. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.) (с поправками от 30 декабря 2008 г., 5 февраля, 21 июля 2014 г., 14 марта 2020 г.) – Текст : непосредственный.
3. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Текст : непосредственный.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155). – Текст : непосредственный.
5. Программно-дидактический комплекс «Логомер 2». Современный универсальный набор интерактивных дидактических материалов для логопедического кабинета. – М : 2016. – Текст : непосредственный.
6. Бражникова, А. В. Применение электронных образовательных ресурсов в работе по развитию речи и памяти детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в условиях реализации ФГОС ДО. – Текст : электронный // Инновационные педагогические технологии : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). – Казань : Бук, 2016. – С. 188–191. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/9422/> (дата обращения: 27.09.2020).
7. Интерактивные системы. – URL: http://systemekb.ru/about_us/ (дата обращения: 24.09.2020). – Текст : электронный.
8. Коптяева, Е. В. Роль интерактивных игр в развитии речи детей. – URL: <https://infourok.ru/rol-interaktivnih-igr-v-razvitii-rechi-detey-3212189.html>. – Текст : электронный.

9. Пащенко, О. И. Информационные технологии в образовании. – URL: <http://nvsu.ru/ru/Intellekt/1135/Pashchenko> (дата обращения: 03.10.2020). – Текст : электронный.
10. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 октября 2013 г. № 544н.). – Текст : непосредственный.

С. Н. Щербакова,
 Н. Д. Бондаренко,
 К. С. Зиновьева,
 МАДОУ детский сад «Детство»
 комбинированного вида –
 СП детский сад № 23,
 Нижний Тагил
 S. N. Shcherbakova,
 N. D. Bondarenko,
 K. S. Zinovyeva,
 MADOU kindergarten “Childhood” combined type –
 SP kindergarten № 23,
 Nizhny Tagil
 E-mail: 23@detstvo-nt.ru

Расширение знаний у детей дошкольного возраста о культурных ценностях родного города в процессе инклюзивного образования

Expanding the knowledge of preschool children about the cultural values of the hometown in the process of inclusive education

Аннотация. В статье представлен практический опыт работы специалистов по социокультурному воспитанию детей дошкольного возраста в рамках реализации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации.

Abstract. The article presents the practical experience of specialists in the socio-cultural education of preschool children in the framework of the implementation of inclusive education in a preschool educational organization.

Ключевые слова: социокультурное воспитание, культурные ценности, инклюзия, инклюзивное образование, дошкольное образование, образовательные технологии.

Keywords: socio-cultural education, cultural values, inclusion, inclusive education, preschool education, educational technologies.

Одной из важнейших задач дошкольного образования согласно Федеральному государственному стандарту выступает задача приобщения детей к социокультурным нормам и традициям семьи, общества, государства [5]. Также отмечается необходимость формирования у детей первичных представлений о культурных традициях своего народа и других народов.

Л. Ф. Фатихова, И. С. Чуканова указывают, что у детей дошкольного возраста еще отсутствует субъективное отношение к социокультурным ценностям, осознанное понимание их смысла, их оценка. В результате этого дети еще не способны выделять ценности, которые привлекательны для них в других людях, у них не сформировано отношение к детскому коллективу [5].

Дошкольный возраст является благоприятным периодом для социокультурного развития, перед детьми открывается мир духовных ценностей, нравственных принципов, человеческих взаимоотношений.

Термин «социокультурное развитие», по мнению Н. Я. Большуновой, означает процесс формирования у детей системы ценностей: представлений о добре и зле, правде и лжи, времени и пространстве, дружбе и т. д. В ходе социокультурного развития происходит усвоение социального опыта, знаний,

умений и навыков, социальных норм, опыта взаимодействия с другими людьми [3].

Л. М. Захарова, Ю. В. Пурскалова считают, что социокультурное развитие в дошкольном возрасте связано с воспроизводством норм и правил общества, благодаря чему обеспечивается сохранение традиций народа. Традиция представляет собой социокультурную коммуникацию между поколениями людей, которая определяет последующее развитие культуры. Множество представлений, обрядов, привычек и навыков практической деятельности, передаваемых из поколения в поколение, выступают важным регулятором общественных отношений [15].

По мнению С. В. Кахнович, С. А. Козловой, М. Д. Маханевой [3], присоединение к группе социокультурных ценностей способствует формированию у ребенка первичного социокультурного опыта, восприятия традиций своего народа, обретению памяти рода. Социокультурные ценности выступают базисом для формирования характера ребенка, нравственных основ его личности.

Социокультурное воспитание является важной и неотъемлемой составляющей духовно-нравственного развития личности любого ребенка и служит средством при коррекционно-развивающей работе.

Решая задачу социокультурного развития дошкольников, специалисты детского сада выстраивают систему взаимодействия и грамотно подбирают современные образовательные технологии, которые доступны как детям, не имеющим особенностей в развитии, так и детям с особыми образовательными потребностями.

Основная идея инклюзивного образования в структурном подразделении МАДОУ д/с «Детство» комбинированного вида в детском саду № 23 заключается в том, чтобы дети, несмотря на свои особенности в интеллектуальном, физическом развитии, были полностью включены в образовательный процесс и воспитывались вместе со своими сверстниками.

Инклюзивное образование – это международно признанный инструмент реализации права каждого ребенка на образование.

Термин «инклюзия» введен в 1994 году Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [8].

Инклюзия – вовлечение в образовательный процесс каждого ребенка с помощью образовательной программы, которая соответствует его способностям; удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей личности, обеспечение условий ее сопровождения [4].

Инклюзивное образование нацелено не только на традиционные образовательные достижения, но и на предоставление возможности полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе всем его членам, в том числе и детям с ограниченными возможностями здоровья.

В самом инклюзивном подходе заложена необходимость изменять образовательную ситуацию, создавая новые формы и способы организации образовательного процесса с учетом индивидуальных различий детей [8].

Для реализации целей инклюзивного образования в детском саду № 23 работают специалисты разного профиля: учитель-логопед, учитель-дефектолог, тьютор, педагог-психолог, которые на своих занятиях уделяют внимание вопросам социокультурного развития путем формирования у дошкольников первичных представлений о культурно-исторических ценностях и промыслах родного города с помощью образовательных технологий.

Так, для знакомства детей с памятниками архитектуры, символами, музеями города используется программируемый мини-робот «Пчелка». Для работы с ним учителем-дефектологом изготовлено тематическое поле и разработан цикл игровых путешествий: «Что лишнее в моем городе», «Тагильские символы», «Музеи Нижнего Тагила». Выполняя задания вместе с роботом, дети в игровой форме запоминают названия театров, музеев, узнают о символике, учатся обращать внимание на красоту родного города. Развиваются память, зрительное восприятие, воспитанники учатся ориентировке в пространстве.

При изучении темы «Дом и его части» с помощью лого-робота дошкольники знакомятся не с типичными постройками, а с реальными культурными объектами родного города: «Театр кукол», «Цирк», «Дворец имени Окунева», «Демидовская дача». Дети запоминают названия этих зданий, учатся подбирать прилагательные для их описания, использовать антонимы для сравнения, расширяются и углубляются знания о родном городе. Используя конструктор, дети учатся фантазировать, создавать свои постройки, которые в будущем хотели бы увидеть в своем городе. Так у детей формируется чувство сопричастности к родному городу, происходит осознание себя как полноценного гражданина своей Родины.

В работе учителя-логопеда также находят свое отражение задачи патриотического воспитания. Для изучения лексических тем используются культурно-исторические реалии Нижнего Тагила, что позволяет не только воспитывать чувство патриотизма у дошкольников, но и решать чисто логопедические задачи: развивать связную речь, формировать лексико-грамматические категории, фонематическое восприятие, звукопроизношение, слоговую структуру, развивать и совершенствовать психологическую базу речи каждого ребенка. Смена деятельности в ходе занятий помогает детям не потерять интерес, а применяемые здоровьесберегающие технологии – поддерживать здоровье.

Для изучения детьми таких тем, как «Достопримечательности Нижнего Тагила», «Как хорош наш тагильский поднос», «Театры родного города», разработаны интерактивные презентации. Они содержат задания «Четвертый лишний», где дети из четырех представленных объектов определяют тот, который не расположен в Нижнем Тагиле. При выполнении заданий такого рода у детей развивается логическое мышление, дети учатся сравнивать, обобщать, классифицировать, аргументировать свое мнение, что способствует развитию речи.

Интерактивная презентация «Как хорош наш тагильский поднос» служит для решения задач логопедической коррекции: автоматизация поставленных звуков, развитие фонематического слуха, нахождение слов с заданным звуком. Рассматривая реальные подносы, расписанные тагильскими мастерами,

дети запоминают названия цветов, растений. Учатся подбирать красочные эпитеты для их описания. Сравнивают их с геометрическими фигурами, группируют предметы по признаку и форме, образуют и согласовывают части речи, учатся правильно употреблять предлоги.

Все интерактивные игры разработаны таким образом, что дети с ограниченными возможностями здоровья, с разным уровнем подготовки и дети, не имеющие трудностей в обучении, могли выполнять одни и те же задания разными способами. Например: у ребенка с тяжелыми нарушениями речи присутствуют только односложные слова, он показывает и называет предмет, а другой подбирает к нему прилагательное. Для детей с нарушением опорнодвигательного аппарата предусмотрено выполнение заданий с помощью аппаратно-программного комплекса, который подключен к интерактивному столу и работает как альтернатива кнопкам компьютерной мыши. При необходимости на занятиях детям с особенностями в развитии обеспечивается сопровождение тьютора.

Педагог-психолог в своей работе обращает большое внимание на эмоциональную составляющую. Эмоциональное развитие очень важный показатель формирования личности как детей с ограниченными возможностями здоровья, так и детей, не имеющих особенностей в развитии. Чтобы ребенок самостоятельно мог управлять своим настроением, нужно научить его отслеживать эмоциональное состояние и правильно его оценивать. Большой интерес и положительные эмоции у детей вызывает работа с «экраном настроения». В целях профилактики негативных эмоциональных состояний у дошкольников используются различные виды игровых технологий. Отмечая «день рождения родного города», дети рисуют любимые места с помощью элементов песочной терапии. При помощи даров Ф. Фребеля изготавливают различные сладости. В процессе релаксационных техник общаются со сверстниками и делятся впечатлениями.

Благодаря сочетанию традиционных и образовательных технологий, работа педагогов в дошкольной организации по социокультурному воспитанию становится значительно разнообразнее и эмоциональнее. Мир духовных ценностей, нравственных принципов, человеческих отношений открывается для детей на занятиях по патриотическому воспитанию. На этих занятиях дети учатся эмпатии, терпеливости, становятся более внимательными к своим товарищам, учатся оказывать помощь, если этого требуют обстоятельства. У всех появляется опыт комфортного общения с разными людьми.

Список литературы

1. Атемаскина, Ю. В., Богославец, Л. Г. Современные педагогические технологии в ДОУ. – СПб., 2012. – 112 с. – Текст : непосредственный.
2. Буре, Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Для занятий с детьми 3–7 лет : методическое пособие. ФГОС. – М. : Мозаика-Синтез. – 2015. – 80 с. – Текст : непосредственный.
3. Виноградова, Н. Н. Проблема социокультурного развития детей старшего дошкольного возраста. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2017. – № 9 (143). – С. 312–314. – URL: <https://moluch.ru/archive/143/40247/> (дата обращения: 09.11.2022).

4. Воронич, Е. А. Сущность инклюзивного подхода в образовании. – Текст : непосредственный // Периодический журнал научных трудов «ФЭН-НАУКА». – Бугульма. – 2013. – № 1 (16). – С. 17–20.
5. Захарова, Л. М., Пурскалова, Ю. В. Социокультурное развитие ребенка дошкольного возраста в процессе ознакомления с культурой народов мира. – Текст : электронный // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 12 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnoe-razvitiye-rebenka-doshkolnogo-vozrasta-v-protssesse-oznakomleniya-s-kulturoy-narodov-mira/viewer> (дата обращения: 07.11.2022).
6. Казакова, Н. В. Большая река начинается с родничка, любовь к родине – с детского сада / Н. В. Казакова. – Текст : непосредственный // Воспитатель ДОУ. – 2008. – № 12. – С. 31–36.
7. Кара-Мурза, С. Г. Манипуляция сознанием / С. Г. Кара-Мурза. – М. : Эксмо, 2005. – 524 с. – Текст : непосредственный.
8. Кутепова, Е. Н. Реализация программ инклюзивного образования : методические рекомендации. – Самара : Вектор, 2020. – 1 CD-ROM. –Текст : электронный.
9. Лусс, Т. В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО. – Владос, 2003. – 104 с. – Текст : непосредственный.
10. Микляева, Н. В. Специальное и инклюзивное образование для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями. – Аркти, 2019. – 160 с. – Текст : непосредственный.
11. Наш Урал. – URL: <https://nashural.ru/culture/podarki-s-urala/nizhnetagilskie-podnosy> (дата обращения: 20.01.2022). – Текст : электронный.
12. Пудовкин, С. И. Мой Тагил. – Н. Тагил : ДиАл, 2016. – 287 с. – Текст : непосредственный.
13. Соловьева, Е. В., Стрюкова, О. Ю. Использование логоробота «Пчелка» в образовательном процессе. – М. : 2018. – 102 с. – Текст : непосредственный.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <https://rg.ru/documents/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> – Текст : электронный.
15. Хлынова, Л. А. Приобщение дошкольников к истокам русской национальной культуры посредством организации комплексной образовательной деятельности в ДОУ / Л. А. Хлынова, С. В. Мещерякова, С. Ф. Шевченко. – Текст : электронный // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы II Междунар. науч. конф. – Уфа, 2012. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2555/> (дата обращения: 01.11.2022).

А. С. Якимовская,
МБДОУ
Детский сад № 17,
Ревда
A. S. Yakimovskaya,
MBDOU
Kindergarten № 17,
Revda

E-mail: annayakimovskaya@gmail.com

Информационно-коммуникационная сеть как средство повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования детей с ограниченными возможностями развития

Information and communication network as a means of increasing the competence of parents in the development and education of children with developmental disabilities

Аннотация. На сегодняшний день, в эпоху цифровизации, обилие новейших технологий предоставляет огромный спектр возможностей для коммуникаций и развития во всех сферах деятельности. В данной статье рассмотрены ключевые электронные инструменты, которые возможно эффективно применять дефектологу в коррекционной работе с родителями и детьми с ограниченными возможностями развития.

Abstract. Today, in the era of digitalization, the abundance of the latest technologies provides a huge range of opportunities for communication and development in all spheres of activity. This article discusses the key electronic tools that can be effectively use by a dialectologist in correctional work with parents and children with developmental disabilities.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, коррекционная работа детей с ОВЗ, родительская компетентность, дистанционные методы развития родительской компетентности, работа дефектолога, взаимодействие с родителями.

Keywords: Digital educational resources, correctional work of children with disabilities, parental competence, remote methods of development of parental competence, work of a dialectologist, interaction with parents

В профессиональной деятельности дефектолога информационные технологии в работе с детьми и коммуникации с родителями используются в достаточном количестве. Это способствует достижению многих конечных целей в работе родителей с детьми с ограниченными возможностями, их непосредственному включению в процесс коррекционной работы. Рассмотрим электронные инструменты, которые возможно эффективно применять в работе с родителями и образовании детей с ограниченными возможностями развития.

К ним относятся коммуникации через социальные сети: например, WhatsApp, «ВКонтакте», Viber, СМС-сообщения, электронная почта, электронный сайт [4, с. 17].

Одним из более практичных и эффективных инструментов выступает электронный сайт. Отмечу, что, работая над текстами материалов для сайта, нужно придерживаться нескольких основных правил [3]:

- лаконичность – краткое и грамотное выражение мыслей и избегание длинных и сложных оборотов;

- удобство для чтения: текст должен быть «прозрачным», то есть нужно избегать крупных абзацев, разделять абзацы по смыслу;
- правильная сборка материала – важная информация выносится в начало текста, остальное используется для объяснений. Длинный текст лучше разбить на несколько отдельных материалов;
- хорошая читабельность – использование шрифтов без засечек и правильное сочетание цветов.

Основные посетители сайта образовательной организации – это родители детей. Для того чтобы грамотно разработать информацию для посетителей, необходимо четко понимать, какие их потребности могут быть удовлетворены в результате посещения сайта. Различные исследования по выявлению потребностей родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья показывают, что важной является потребность в информации, связанной с психолого-педагогической помощью.

Согласно мониторинговым исследованиям, все вопросы, беспокоящие родителей, можно разделить на три большие группы по типу заявленных трудностей [1, с. 35]:

- 1) вопросы, касающиеся нормативно-правовых норм и возможности получения дошкольного образования ребенком с ограниченными возможностями здоровья;
- 2) информационно-организационные вопросы, касающиеся выбора для ребенка с ограниченными возможностями здоровья образовательной организации;
- 3) вопросы, связанные с психолого-педагогическим сопровождением ребенка в образовательной организации.

Для родителей становится серьезной проблемой: поиск информации; выбор для ребенка организации, реализующей инклюзивную практику; критерии выбора системы обучения, подходящей для ребенка с ограниченными возможностями здоровья и обеспечивающей качество образования; подбор для ребенка оптимальной формы обучения и др.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наиболее актуальным для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья будет работающий и постоянно обновляющий раздел «Для родителей» на сайте образовательной организации.

В качестве примера структуры такого раздела рассмотрю «Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию “Образование без границ”» (edu-open.ru) [2].

Раздел «Родителям» содержит четыре подраздела: образование лиц с ограниченными возможностями здоровья; рекомендации специалистов; литература; часто задаваемые вопросы.

В подразделе «Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья» родители могут узнать, с какой целью необходимо посетить психолого-педагогическую комиссию, как выбрать образовательную организацию и где найти специалистов для ребенка.

В подразделе «Рекомендации специалистов» родители найдут информацию по правам детей с ограниченными возможностями здоровья, по обучению и воспитанию детей в условиях семьи:

Права ребенка с ограниченными возможностями здоровья: информация о том, как в рамках существующего законодательства реализовать права детей с нарушениями развития, чтобы они получили образование, профессию, работу.

Воспитание и обучение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье: рекомендации специалистов по нормализации условий воспитания и обучения, развитию движений, наблюдения, средств общения, тактильных ощущений, зрительного и слухового восприятия и др. у ребенка с различными нарушениями в развитии.

Ваш ребенок идет в школу: материалы о том, как подготовить ребенка к школьному обучению, избежать конфликтных ситуаций и подобрать различные формы получения образования, вид образовательных учреждений.

Подраздел «Литература» содержит электронные ресурсы, которые позволяют родителям легче ориентироваться в области воспитания детей и понимания проблем обучения. К ним относятся книги, буклеты, методические рекомендации, видеоролики и др.

В разделе присутствует опция «Задать вопрос специалисту», с помощью которой у родителей есть возможность оперативно разрешать конкретные жизненные проблемы. Вопрос задается конкретному специалисту: воспитателю, психологу, дефектологу, логопеду, руководителю и т. д.

Структуру раздела для родителей на сайте образовательной организации определяют с помощью опроса (анкетирования) родителей. В анкету можно включать следующие позиции:

1. Укажите, какая информация вам необходима для обучения/ развития/воспитания своего ребенка: о возрастных особенностях ребенка; об образовательных учреждениях; о дополнительных образовательных услугах.
2. Укажите, что вызывает у вас наибольшее беспокойство: поведение ребенка; интеллектуальное развитие ребенка; художественноэстетическое развитие ребенка; физическое развитие ребенка.
3. В какой форме вы используете ресурсы сети Интернет: скачиваю необходимую информацию; получаю онлайн-консультации специалистов; общаюсь на форумах?

Для того чтобы сайт выполнял не только информативную, но и коммуникативную функцию, необходимо делать его интересным и удобным для аудитории. К содержанию информационных материалов для родителей выдвигаются следующие требования: доступный стиль изложения, конкретность, практическая ориентированность. Таким образом, у пользователей будет сформировано благоприятное отношение к организации и понимание того, какая именно помощь и поддержка предлагаются образовательной организацией ребенку с ограниченными возможностями здоровья.

Ведение персонального сайта учителя-дефектолога открывает большие возможности для взаимодействия с родителями. На сайте в различных формах могут быть размещены методические материалы:

- Рекомендации по конкретным темам, волнующим родителей детей с ограниченными возможностями.
- Удачные видеоматериалы, фотоматериалы, отражающие конкретные приемы работы с ребенком.
- Аудиоматериалы для использования в работе с детьми.
- Конспекты занятий с комментариями для родителей.
- Презентации опыта работы.
- Отзывы о современных пособиях и книгах.

На сайте может быть размещена коллекция полезных ссылок для родителей:

- ссылки на образовательные организации, оказывающие психологопедагогическую помощь детям с ограниченными возможностями здоровья;
- ссылки на фонды и другие общественные организации, которые помогают детям с ограниченными возможностями здоровья;
- ссылки на образовательные ресурсы – дистанционные занятия, подборки информации и т. д.

Данная подборка ссылок помогает при консультировании родителей по вопросу определения индивидуального образовательного маршрута.

Персональный сайт учителя-дефектолога как сайт образовательного учреждения должен быть удобным для пользователей. Информация, размещенная на сайте, должна быть компактной и подробной.

Подытоживая всё вышесказанное, можно сделать вывод о том, что интернет-сайт образовательной организации, персональный сайт, а также иные электронные инструменты могут стать ресурсом для повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования ребенка с ОВЗ при условии наполнения этих электронных инструментов качественными информационно-методическими материалами и постоянного обновления актуальной для родителей информации.

Список литературы

1. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – М. : АСТ, 2008. – Текст : непосредственный.
2. Задорин, И. В., Колесникова, Е. Ю., Новикова, Е. М. Инклюзивное образование в Москве : дифференциация информированности участников как фактор-ограничение. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1 – С. 60–74.
3. Левченко, И. Ю., Ткачева, В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. – М., 2008. – Текст : непосредственный.
4. Мастюкова, Е. М., Московкина, А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М. : Владос, 2005. – Текст : непосредственный.

Секция 4. Организационные модели и педагогические технологии работы с детьми с ОВЗ в системе дополнительного образования

ББК 74.5

М. А. Воробьева,
к.п.н., доцент,
ФГАОУ ВО
«РГППУ»,
Екатеринбург
М. А. Vorobyova,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor,
RSVPU,
Yekaterinburg
E-mail: vorobyeva_marina@mail.ru
Ю. С. Ющенко,
магистрант,
ФГАОУ ВО
«РГППУ»,
Екатеринбург
Yu. S. Yuschenko,
RSVPU,
Yekaterinburg
E-mail: YuliyaYuschenko@gmail.com

Исследование развития коммуникативной компетенции у руководителей на предприятии тяжелого машиностроения

Study of the development of communicative competence among managers at a heavy engineering enterprise

Аннотация. В статье представлен анализ определений коммуникативной компетенции. Краткий анализ описания данных, полученных при проведении анкетирования, направленного на изучение понимания руководящим составом условий работы с лицами с ОВЗ. Пример кейс-методов, который поможет определить степень развитости коммуникативной компетенции руководителя среднего звена.

Abstract. The article presents an analysis of the definitions of communicative competence. A brief analysis of the description of the data obtained during the survey aimed at studying the understanding of the management team of the conditions of work with persons with disabilities. An example of case methods that will help determine the degree of development of the communicative competence of a middle manager.

Ключевые слова: лица с ОВЗ, коммуникация, развитие, разрешение ситуаций, коммуникативная компетентность.

Keywords: persons with disabilities, communication, development, situation resolution, communicative competence.

Актуальность темы продиктована требованиями Министерства промышленности принимать на предприятия тяжелого машиностроения определенный процент сотрудников с ОВЗ. Данный факт вызывает потребность в развитии коммуникативной компетенции руководителей, т. к. на предприятии сталкиваются с проблемой коммуникации и понимания между сотрудником с ОВЗ, руководителем и коллективом.

Одна из немаловажных проблем современного общества – это неумение людей устанавливать и поддерживать личные и деловые отношения. Основанием этого является неумение людей общаться друг с другом. Это обусловлено неполноценным развитием основных профессиональных компетенций, в частности коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетентность – это обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее развитые коммуникативные способности и сформированные умения и навыки межличностного общения, знания об основных его закономерностях и правилах [1]. Человечество невообразимо вне общения. Для плодотворного общения необходимо:

- 1) понимать коммуникативную ситуацию и предмет общения;
- 2) уметь передавать и получать сообщения;
- 3) понимать намерения партнера;
- 4) учитывать личные коммуникативные намерения;
- 5) устанавливать взаимодействие с партнером;
- 6) выбирать наиболее подходящие дистанции;
- 7) избегать противоречий в содержании сообщений.

Коммуникативная компетентность определяется как умение ставить и решать определенного типа коммуникативные задачи: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения. В качестве первейшего компонента в коммуникативную компетентность входят способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения и поведения, владение «техникой» общения (правилами вежливости и др.) [2].

Под коммуникативной компетентностью Л. А. Петровская понимает способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В состав компетентности включают некоторую совокупность коммуникативных знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса [1, с. 7].

А. Н. Леонтьев под коммуникативной компетентностью понимает совокупность коммуникативных умений, а именно: владеть социальной перцепцией, или «чтением по лицу»; понимать, а не только видеть, т. е. адекватно моделировать личность собеседника, его психическое состояние и иное по внешним признакам; «подавать себя» в общении с членами коллектива; оптимально строить свою речь в психологическом плане, т. е. умения речевого общения, речевого и неречевого контакта с окружающими [3].

Ю. Н. Емельянова определяет коммуникативную компетентность как способность к коммуникации; как способность человека взаимодействовать вербально, невербально или молча; как интегративную способность целесообразно взаимодействовать с другими на своем уровне обученности, воспитанности, развития, на основе гуманистических личностных качеств

(общительности, искренности, такта, эмпатии, рефлексии и т. п.) и с учетом коммуникативных возможностей собеседника [4, с. 16].

Е. В. Руденский определяет коммуникативную компетентность как систему внутренних ресурсов личности, необходимых для осуществления человеком эффективных коммуникативных действий в широком диапазоне ситуаций межличностного взаимодействия. Эти ресурсы включают в себя когнитивные возможности человека по восприятию, оценке и интерпретации ситуаций, планирование человеком его коммуникативных действий в общении с людьми, правила регуляции коммуникативного поведения и средства его коррекции. В свою очередь, коммуникативная коррекция, опирающаяся на коммуникативную компетентность, ориентирована на изменение системы ценностных ориентации и установок личности [5, с. 47].

Основываясь на анализе изучения различных определений, можно сделать следующее обобщение: под коммуникативной компетентностью можно понимать знания, умения, навыки, внутренний ресурс и способность личности к эффективному вступлению в социальные контакты, применение этих знаний в изменяющихся условиях, что позволит всему коммуникативному процессу протекать эффективно.

Коммуникативная компетентность – готовность и способность к коммуникации, является важнейшим качеством, необходимым человеку во всех жизненных ситуациях.

Для исследования уровня развития коммуникативной компетентности у руководителей на предприятии тяжелого машиностроения была разработана анкета с целью выявления слабых сторон в сфере социального взаимодействия на примере руководителей среднего звена.

В связи с установлением обязательной квоты для приема на работу лиц с ОВЗ возникает потребность в программе социальной адаптации для вновь принятых сотрудников с ОВЗ и программе развития коммуникативной компетенции сотрудников предприятия.

Анкетирование было проведено на базе предприятия «Завод УРБО». Анкета состоит из 10 вопросов, к каждому из которых предоставлялись варианты ответов. В качестве респондентов были выбраны руководители среднего звена – 35 человек в возрасте от 30 до 55 лет. Из них 60 % составили представители женского пола и, соответственно, представители мужского пола – 40 %

Для того чтобы выявить мнение о понимании руководящим составом условий работы с лицами с ОВЗ, были сформированы вопросы, непосредственно касающиеся условий работы с лицами с ОВЗ.

По результатам проведенного анкетирования были получены следующие показатели:

Первый вопрос анкеты заключался в установлении осведомленности опрашиваемых о том, кто такие люди с ОВЗ (ограниченные возможности здоровья). Большинство респондентов отметили, что осведомлены, кто такие люди с ОВЗ, – 89 %, меньший процент руководящего состава ошибочно относят людей с ОВЗ к инвалидам – 9 %, а 2 % вообще считают, что человек, находящийся временно на больничном, и есть лицо с ОВЗ.

Это дает нам понимание того, что в целом руководящий состав имеет представление о людях с ОВЗ, но также стоит отметить, что необходимо повышать информативность руководителей о категориях людей.

На вопрос № 2 «Общались/дружили ли Вы когда-нибудь с людьми с ОВЗ?» мы получили весьма различные ответы, и исходя из них мы понимаем, что 37 % опрошенных сталкивались в своей жизни с людьми с ОВЗ, 42 % не имели в жизни общения с людьми с ОВЗ, а 22 % опрошенных затруднились ответить, из чего можно сделать вывод, что эти руководители не имеют понимания, кто такие люди с ОВЗ, и не смогли понять, было ли в их жизни общение с данной категорией граждан.

Далее было важно понять, какие чувства, на взгляд респондентов, они испытают, если встретят человека с ОВЗ. У опрошенных руководителей такая встреча вызовет достаточно разные чувства, но стоит отметить, что подавляющее большинство не испытает каких-либо чувств – 63 %. Это может свидетельствовать о том, что у этих руководителей абсолютно одинаковое отношение к любой категории граждан. Но также есть и те, кто испытывает жалость и неприязнь – 25 %, а чувство страха вызовет у 14 %.

Анализируя ответы респондентов на вопрос о дистанцировании людей с ОВЗ, мы получаем, что чуть менее половины опрошенных показывают свое нежелание иметь дело с этими людьми: должен быть изолирован от остального общества – 9 %, должен находиться в своей социальной среде – 34 %, суммарно получаем 43 %. Совместное времяпрепровождение готовы признать 57 %. Такое расхождение вряд ли должно удивлять. Латентные предрассудки выходят наружу при понимании, что данная ситуация может коснуться самого респондента.

На вопрос о признании людей с ОВЗ равноправными членами общества мнения опять-таки разделились, и мы видим, что подавляющее большинство – 42 % – считают, что о равноправии не может идти речь. Комментарии опрашиваемых: при виде человека с ОВЗ его на подсознании жалеешь, хочешь помочь, не сможешь спросить с него результат выполнения в той форме, что у здорового человека, потому что тебе как руководителю будет неловко. Определиться не смогли – 17 %, и лишь 14 % – за равноправие в обществе.

Чтобы определить, какая категория людей с ОВЗ представляет наибольшую трудность при совместной работе, респондентам было предложено выбрать данную нозологию, в опросе участвовали только те нозологии, с которыми возможно работать на предприятии «Завод «УРБО». В ходе опроса мы получили, что руководителям было бы сложнее всего работать с людьми с нарушением зрения – 44 %, также с нарушением слуха – 32 %, незначительная часть руководителей (преимущественно с производственного блока) считает, что самое трудное – это люди с нарушением ОДА: 13 % и 11 % даже не представляют, какая категория вызовет наибольшее затруднение.

На вопрос о готовности психологически и профессионально к совместной работе с людьми с ОВЗ мнения разделились значительно. Больше половины – 57 % – считают себя психологически готовыми, но не обладающими достаточным уровнем профессиональных навыков, абсолютно готовы

и имеют навыки – всего 5 %, также 5 % имеют навыки, но не готовы психологически. Не готовы по всем критериям – 11 %, и 23 % затрудняются с ответом, это те люди, которые не знают, общались они с людьми с ОВЗ или нет. Можно предположить, что они не имеют представления о данной категории людей, поэтому данные вопросы вызывают у них затруднения.

Также отмечено, что не все руководители готовы пройти профессиональную переподготовку.

На предприятии «Завод УРБО» есть руководители, которые считают невозможным работу в своем подчинении человека с ОВЗ, их 14 %. Но всё же подавляющее большинство – 86 % – считают это возможным, и некоторые из них уже имеют в своем подчинении сотрудников с ОВЗ.

На предложение принятия в отдел/департамент человека с ОВЗ большее число респондентов согласилось, но на условиях достаточной профессиональной переподготовки – 71 %. Попытаются отказаться, но, если не получится, согласятся на условиях достаточной доплаты – 17 %, и 11 % категорически откажутся от человека с ОВЗ.

В заключение анализа результатов анкетирования можно сделать следующие выводы:

1. В российском обществе наблюдается осознанное восприятие проблем людей с ограниченными возможностями здоровья – понимание сложностей, с которыми сталкиваются такие люди.
2. При этом уровень социальной дистанции подтверждает укорененность в обществе особой нормы в отношении людей с инвалидностью и особенностями здоровья. Примерно половина опрошенных выражают желание дистанцирования от присутствия людей с ОВЗ в одном трудовом коллективе.
3. Примечательно, что эту норму транслируют и сами люди с инклюзией, кто придерживается точки зрения, что людям с ОВЗ не место в одних офисах с остальными сотрудниками.
4. На фоне проявления общего сочувствия людям с ОВЗ в обществе не принято какое-либо пренебрежительное отношение к ним, но при этом присутствует некая «ограничительная» норма в восприятии их как равных.

Далее, для развития коммуникативной компетенции у руководителей и выявления возможной адаптации лиц с ОВЗ на предприятии «Завод УРБО» была использована технология «Кейс-методы».

Сложность в адаптации людей с ОВЗ заключается в наличии первичного дефекта, вызванного биологическим фактором, и вторичных нарушений, возникающих под влиянием первичного дефекта в ходе последующего своеобразного развития на патологической основе.

На основании разработанных кейсов провели анализ качества среди руководителей среднего звена. В опросе приняли участие 35 человек в возрасте от 30 до 55 лет. Из них 60 % составили представители женского пола и, соответственно, представители мужского пола – 40 %.

Пример: кейс № 1.

Описание ситуации: в отдел персонала пришла новая сотрудница Ирина М., 31 год, с нарушением ОДА. Руководитель отдела познакомила ее с коллегами, провела экскурсию по офису, показала, где можно взять образцы документов, поставила задачи на неделю. Через какое-то время девушка обратилась за помощью к сотруднице отдела Юлии Д., которая подробно объяснила ей все нюансы. Через несколько часов Ирина опять спросила про то, о чем Юлия уже ей подробно рассказывала. Но, несмотря на это, Юлия спокойно повторила всё сказанное, еще раз объяснила, где взять нужные документы. Через несколько дней просьбы пояснить что-либо повторились, а потом дошло до того, что Ирина стала дергать Юлию по любому самому незначительному вопросу. Однажды Юлия не выдержала и нагрубила новой сотруднице, а Ирина пожаловалась на нее руководителю, что та не помогает ей адаптироваться.

Возникшая задача. Как должен поступить в такой ситуации руководитель? Что нужно было сделать Юлии, когда Ирина стала «доставать» ее постоянными вопросами?

Варианты действий

1. Обвиняет Юлию в грубости и отсутствии выдержки. Нужно было войти в положение новичка, помочь ему адаптироваться, а не грубить ему. Предлагает руководителю побеседовать с Юлией и отчитать ее за такой поступок. Так она только нарушает атмосферу и не строит отношения в коллективе.
2. Считает, что вины Юлии нет, любой человек так бы мог поступить. Вся проблема в Ирине, которая не может понять своих обязанностей. Предлагает еще раз изучить ее компетенции, может быть, взяли не того человека. И если Ирина не справляется, надо расстаться с ней.
3. Руководителю побеседовать с Юлией, чтобы выяснить, что произошло на самом деле, на какие вопросы ей приходилось отвечать и как часто. Попросить ее быть сдержаннее. А также поговорить с Ириной на предмет того, что ей непонятно. Предлагает назначить Ирине наставника, который будет вводить ее в курс дел.

Мнение автора: правильно было бы поступить как в варианте № 3, т. к. эти действия показывают, что человек анализирует ситуацию с разных сторон. Пытается найти точки сближения двух сторон, пытается не допустить конфликта и спокойно обсудить ситуацию. Не принимает чью-либо сторону, умеет соблюдать нейтралитет.

При обработке результатов кейса № 1 мы получили, что 10 руководителей считают наиболее верным вариант 2, а 25 руководителей придерживаются варианта 3.

Разбирая вариант 2, можно судить о том, что руководитель анализирует поступок с разных сторон, но при этом тоже склонен к принятию одностороннего решения. Не принимает импульсивные решения, сначала пытается разобраться в ситуации.

Разбирая вариант 3, мы видим, что руководитель также анализирует ситуацию с разных сторон. Пытается найти точки сближения двух сторон, пыта-

ется не допустить конфликта и спокойно обсудить ситуацию. Не принимает чью-либо сторону, умеет соблюдать нейтралитет.

Ситуация, описанная в кейсе, помогает оценить навык взаимодействия в коллективе и бесконфликтной коммуникации, а также умение обсудить возникшую проблему.

Таких кейсов было разработано 10 вариантов, что позволило выявить проблемы во взаимодействии руководителей с людьми с ОВЗ.

Большинство вариантов решения данных ситуаций совпало с авторской позицией, что свидетельствует о едином восприятии данных ситуаций у руководителей на предприятии «Завод УРБО».

Проведя качественный и количественный анализ данных, можно сформировать следующие выводы:

Это исследование имело большое значение как источник информации для определения степени осведомленности руководителей о сотрудниках с ОВЗ, о понимании совместной работы. Также в ходе исследования респонденты высказали свою точку зрения по поводу работы сотрудников с ОВЗ в своем непосредственном подчинении, прожили и разрешили несколько ситуаций, предложенных кейс-методами, которые помогли понять степень развития компетенции руководителя. Важным аспектом является повышение грамотности руководителя, уровня коммуникативных умений, что приведет к развитию эмпатии и толерантности в коллективе по отношению к сотрудникам с ОВЗ.

Коммуникативная компетентность – одна из важнейших качественных характеристик личности, позволяющая реализовать ее потребности в социальном признании, уважении, самоактуализации и помогающая успешному процессу социализации (А. Маслоу). Однако еще не до конца выявлена четкая структура коммуникативной компетентности, нет однозначного понимания ее особенностей в научных источниках, что дает возможность дальнейших научных поисков.

Список литературы

1. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 96 с. – Текст : непосредственный.
2. Трофимова, Г. С. Педагогическая коммуникативная компетентность : теоретические и прикладные аспекты. – Ижевск : УдГУ, 2012. – 116 с. – Текст : непосредственный.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Смысл, 2005. – 341 с. – Текст : непосредственный.
4. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : диссертация доктора психологических наук. – СПб. : СПб. ун-т, 1992. – 403 с. – Текст : непосредственный.
5. Руденский, Е. В. Основы психологической технологии общения менеджера. – Кемерово, 1995. – 181 с. – Текст : непосредственный.

Е. М. Воривских,
В. В. Лукина,
Е. Г. Гудкова,
ГБОУ СО ЦППМСП «Ресурс»,
Екатеринбург
E. M. Vorivskikh,
V. V. Lukina,
E. G. Gudkova,
GBOU SO TsPPMSP "Resource",
Yekaterinburg
E-mail: vorivckixelodo@gmail.com,
violetallukina3@gmail.com,
891228701@mail.ru

Виртуальная экскурсия как форма дистанционного обучения детей с особыми образовательными потребностями

Virtual tour as a form of distance learning for children with special educational needs

Аннотация. В статье представлен опыт педагогов дополнительного образования ГБОУ СО ЦППМСП «Ресурс» по применению виртуальных экскурсий в образовательном процессе. В статье раскрыты организационные модели и педагогические технологии работы с детьми с ОВЗ в системе дополнительного образования.

Abstract. The article presents the experience of teachers of additional education at the State Budgetary Educational Establishment of Central Pedagogical Education and Health Center "Resource" in the use of virtual excursions in the educational process. The article reveals organizational models and pedagogical technologies for working with children with disabilities in the system of additional education.

Ключевые слова: виртуальные экскурсии, дистанционное обучение, информационные технологии, интерактивное пространство.

Keywords: virtual tours, distance education, information technology, interactive space.

В условиях быстро меняющегося мира и требований в сфере образования информационные технологии приобретают всё большее значение. Используются новые формы и методы работы на занятиях, позволяющие сделать процесс обучения более интересным и продуктивным. Виртуальная экскурсия является важным компонентом, способствующим доступности образовательного пространства для всех обучающихся, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья.

Виртуальная экскурсия помогает поддерживать интерес к представленному материалу, к его усвоению, развивает произвольное внимание, память, воображение, творческое мышление [2]. Из вышесказанного следует, что использование виртуальных экскурсий на занятиях дополнительного образования возможно и эффективно.

В отделении дополнительного образования с использованием дистанционных образовательных технологий Центра «Ресурс» виртуальные экскурсии являются одной из эффективных форм работы. «Виртуальные экскурсии» – это культурно-просветительский проект, созданный педагогами социально-

гуманитарной направленности в рамках программы духовно-нравственного и патриотического воспитания, реализуемой для детей с ОВЗ.

Важным аспектом виртуальных экскурсий является доступность посещения музеев, выставок, экспозиций детьми с ОВЗ разного возраста.

Цель проекта «Виртуальные экскурсии» – приобщение детей с ОВЗ к духовным ценностям отечественной культуры.

Задачи, решаемые в рамках данного проекта:

- расширение кругозора обучающихся с ОВЗ;
- воспитание любви к Родине;
- расширение знаний об истории и культуре России;
- повышение культурного уровня;
- побуждение к самостоятельной художественно-эстетической деятельности, саморазвитию;
- повышение информационной компетентности обучающихся. Виртуальные экскурсии

позволяют разнообразить, сделать интересным,

а значит, и более эффективным образовательный процесс, помогают реализовать принципы наглядности и научности обучения, способствуют развитию наблюдательности, навыков самостоятельной работы у детей с ОВЗ. Виртуальная экскурсия – эффективное средство развития познавательного интереса и активности обучающихся, получающих эмоциональное и интеллектуальное удовлетворение, как при реальном посещении музея или выставки.

В Центре «Ресурс» обучаются дети-инвалиды различных нозологических групп, поэтому при подготовке виртуальных экскурсий необходимо учитывать их особенности, для того чтобы материал экскурсий был доступен, интересен всем детям [4].

Остановимся на особенностях детей с ОВЗ, которые необходимо учитывать.

1. У таких детей наблюдается низкий уровень развития восприятия. Это проявляется в необходимости более длительного времени для приема и переработки сенсорной информации, в недостатке знаний детей об окружающем мире. Во время проведения экскурсии есть возможность какие-то объекты рассмотреть более детально, остановив внимание обучающегося на этих особенностях предмета, можно задать уточняющие вопросы.
2. Недостаточно сформированы пространственные представления, дети с ОВЗ часто не могут осуществлять полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность частей конструируемых фигур, расположить конструкцию на плоскости, соединить ее в единое целое.
Анализу формы предмета, его расположению в пространстве также следует уделить время на экскурсии, выбрав для этого самые основные объекты.
3. Внимание неустойчивое, рассеянное, дети с трудом переключаются с одной деятельности на другую. Недостатки организации внимания обуславливаются слабым развитием интеллектуальной активности детей, несовершенством навыков и умений самоконтроля, недоста-

точным развитием чувства ответственности и интереса к учению. Для привлечения внимания используются стимулирующие и организующие приемы, проблемные вопросы, яркие иллюстрации, тон педагога и т. п.

4. Память ограничена в объеме, преобладает кратковременная над долговременной, механическая над логической, наглядная над словесной. Во время экскурсии задействуем все виды памяти, отдельно обращая внимание на те детали и вопросы, которые встретятся затем в викторине к экскурсии.
5. Снижена познавательная активность, отмечается замедленный темп переработки информации. В связи с этой особенностью дети имеют возможность возвращаться к материалу экскурсии неоднократно, ведь она размещается на сайте дополнительного образования и доступна к просмотру.
6. Наглядно-действенное мышление развито в большей степени, чем наглядно-образное и особенно словесно-логическое. Для того чтобы задействовать словесно-логическое мышление, после экскурсии проводится закрепляющая полученные знания викторина.
7. Снижена потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми. При просмотре экскурсии на групповом занятии ребенок с ОВЗ может обменяться мнениями со сверстниками и педагогом.
8. Игровая деятельность не сформирована. Сюжеты игры обычны, способы общения и сами игровые роли бедны. Виртуальная экскурсия призвана разнообразить игровую деятельность детей, дает возможность включать в игру новые роли: экскурсовода, гида, зрителя, посетителя музея и др.
9. У детей с ОВЗ, как правило, имеются нарушения речевых функций либо все компоненты языковой системы не сформированы. Яркая, краткая, эмоциональная речь экскурсовода служит примером для подражания, а необходимость ответить на заданные вопросы способствует развитию речевых навыков детей.
10. Наблюдается низкая работоспособность в результате повышенной истощаемости вследствие возникновения у детей явлений психомоторной расторможенности. Во время проведения экскурсии эти особенности детей с ОВЗ учитываются при планировании длительности и объема предлагаемой информации, кроме того, есть возможность остановить экскурсию и при необходимости дать ребенку отдохнуть, сделать зрительную гимнастику или физкультминутку.
11. Наблюдается несформированность произвольного поведения по типу психической неустойчивости, расторможенность влечений, учебной мотивации. Вследствие этого у детей проявляется недостаточная сформированность психологических предпосылок к овладению полноценными навыками учебной деятельности. Возникают трудности формирования учебных умений (планирование предстоящей рабо-

ты, определение путей и средств достижения учебной цели; контролирование деятельности, умение работать в определенном темпе).

Учитывая все эти особенности детей с ОВЗ, видео экскурсии создается небольшое по времени, без информационной перегруженности и обилия деталей, закадровый текст читается внятно, темп речи медленный. Виртуальная экскурсия представляет собой заранее продуманный и подготовленный видеоролик, который имеет целью познакомить обучающихся с ОВЗ с различными музеями в целом или отдельными экспозициями.

Мероприятия данного направления педагоги методического объединения заблаговременно планируют на весь учебный год с учетом значимых событий в жизни страны, юбилеев великих людей и т. д., которые отражены в темах виртуальных экскурсий. В течение учебного года учащимся предлагается посетить четыре виртуальные экскурсии (одна экскурсия в один учебный период).

Алгоритм организации виртуальной экскурсии включает в себя три основных этапа:

- подготовительный этап;
- демонстрация экскурсии обучающимся (просмотр видеоролика);
- рефлексивно-оценочный этап.

Подготовительный этап начинается с определения темы экскурсии и цели, выбора музея/экспозиции для ознакомления обучающихся. Так как для участия в виртуальной экскурсии не устанавливаются возрастные ограничения, при выборе темы необходимо учитывать, что экскурсия должна быть интересна и познавательна как для детей младшего школьного возраста, так и для будущих выпускников. На этой основе составляется сценарий.

Далее следуют подбор и обработка фото-, видео-, информационных материалов, которые впоследствии будут использованы при составлении виртуальной экскурсии. Материал для экскурсий может быть предоставлен сотрудниками музея или найден в свободном доступе в Интернете. Это могут быть видеотривки из документальных, художественных, мультипликационных фильмов; выдержки из справочных статей, фотографии, видеоролики с сайтов музеев. Также могут быть использованы фотографии и видео из личных архивов педагогов, участвующих в подготовке экскурсии. При использовании чужих материалов следует помнить о необходимости соблюдения авторских прав и указания исходных источников.

Видеоэкскурсия адаптирована к особенностям восприятия обучающихся с ОВЗ: видео небольшое по времени, без информационной перегруженности и обилия деталей. Текст экскурсии, как правило, читается педагогом, записывается в аудиофайл и накладывается на видеоряд. Закадровый текст должен отличаться внятностью, краткостью, четкостью формулировок, содержать достаточное количество фактического материала, с соблюдением норм литературного языка. Громкость – средняя, темп речи – медленный, размеренный.

Могут быть использованы фрагменты музейных видеороликов с оригинальной озвучкой, если они соответствуют сценарию и будут доступны для понимания обучающимся с особыми образовательными потребностями.

Затем видео монтируется при помощи различных программ: например, «Видеомонтажер», iMovie, Movavi и другие. Для ознакомления с содержанием экскурсии обучающихся с нарушением слуха рекомендуется сопровождать видеоряд субтитрами. Рекомендуемая длина обучающего видеоролика – не более 10 минут. Учитывая психофизиологические и возрастные особенности детей с ОВЗ, оптимальная продолжительность виртуальной экскурсии – 6–8 минут.

Экскурсии размещаются на сайте дистанционного отделения Центра «Ресурс» и доступны всем обучающимся. Для привлечения внимания детей на сайте располагается афиша проводимой экскурсии. Она активна: нажимая на нее, можно перейти непосредственно к экскурсии.

Следующий этап заключается собственно в демонстрации виртуальной экскурсии. Виртуальная экскурсия, расположенная на дисковом хранилище в сети Интернет, может транслироваться во время занятия и сопровождаться комментариями педагога либо просматриваться обучающимися в свободное время.

После просмотра видеоролика детям предлагается ответить на вопросы заранее подготовленной небольшой викторины, касающейся самого важного и интересного материала экскурсии. Викторина предназначена для актуализации информации из экскурсии, фиксации ее основных содержательных моментов, а также для обратной связи с участниками экскурсии. Вопросов не более десяти, чаще всего с выбором одного из нескольких ответов. Например:

«В каком городе расположен музей?»; «Имя и отчество Есенина» и так далее. Обучающимся предлагается также написать несколько слов в Книге отзывов и предложений музея, где прошла виртуальная экскурсия.

Дистанционная организация виртуальной экскурсии предоставляет наиболее благоприятные условия для восприятия обучающимися материала экскурсии [5].

Среди основных преимуществ данного типа экскурсии можно выделить:

- 1) доступность: у детей с ОВЗ появляется возможность осмотра достопримечательностей России и мира без больших материальных и временных затрат, не выходя из дома;
- 2) возможность использования в любое время;
- 3) возможность многократного просмотра экскурсии.

Список литературы

1. Александрова, Е. В. Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации учебного процесса на уроке литературы. – Текст : непосредственный // Литература в школе. – 2010. – № 10. – С. 22.
2. Башкирова, М. В. Виртуальная экскурсия в учебно-воспитательном процессе. – Текст : непосредственный // Сборник материалов IV международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы повышения квалификации педагогических и руководящих работников сферы образования города Москвы». – М. : Канцлер, 2013. – С. 143–148.
3. Виды, способы создания виртуальной экскурсии. Методические рекомендации. Инфоурок. – URL: <https://infourok.ru/vidy-sposoby-sozdaniya-virtualnoj-ekskursii-4069779.html>. – Текст : электронный.

4. Твердохлебова, Н. В. Виртуальная экскурсия как средство расширения границ образовательного пространства для детей с ОБЗ. – URL: https://znanio.ru/media/virtualnaya_ekskursiya_kak_sredstvo_rasshireniya_granits_obrazovatel'nogo_prostranstva_dlya_detej_s_obz-102022. – Текст : электронный.
5. Устюжанина, Н. В. Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения. – Текст : электронный // Наука и перспективы. – 2017. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-ekskursiya-kak-innovatsionnaya-forma-obucheniya>.

М. Ю. Дворникова,
МБОУ ГО Заречный «ЦППМиСП»,
Заречный
M. Yu. Dvornikova,
MBEI CD Zarechny "CPPMSA",
Zarechny
E-mail: andreevamarina69@gmail.com

Здоровьесберегающие технологии в работе дошкольного педагога-психолога с детьми с ОВЗ

Health-saving technologies in the work of a preschool teacher-psychologist with children with disabilities

Аннотация. Здоровьесберегающие технологии очень важны для укрепления здоровья как здоровых детей, так и с ОВЗ. В статье рассматриваются различные подходы к определению данного понятия. Представлена следующая классификация: 1) технологии сохранения и стимулирования здоровья (пальчиковая гимнастика, дыхательная гимнастика, релаксация); 2) коррекционные технологии (кинезиологическая гимнастика, психогимнастика, арт-терапия).

Abstract. Health-saving technologies are very important for improving the health of both healthy children and those with disabilities. The article discusses various approaches to the definition of this concept. The following classification is presented: 1) technologies for maintaining and stimulating health (finger gymnastics, breathing exercises, relaxation); 2) correctional technologies (kinesiology gymnastics, psychogymnastics, art therapy).

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, технологии сохранения и стимулирования здоровья, пальчиковая гимнастика, дыхательная гимнастика, релаксация, коррекционные технологии, кинезиологическая гимнастика, психогимнастика, арт-терапия.

Keywords: health-saving technologies, technologies for maintaining and stimulating health, finger gymnastics, breathing exercises, relaxation, correctional technologies, kinesiology gymnastics, psychogymnastics, art therapy.

Проблема ухудшения здоровья подрастающего поколения в последние годы приобретает всё большую актуальность. По данным Министерства здравоохранения, всего 13 % детей 6–7-летнего возраста могут считаться здоровыми, и одна из существующих причин сложившейся ситуации – отсутствие у детей ценностного отношения к собственному здоровью [4, с. 227]. Уже в дошкольном возрасте формируются первые представления о здоровье и здоровом образе жизни. Поэтому необходимо учить детей ценить, беречь и укреплять свое здоровье, быть личным примером, демонстрируя здоровый образ жизни, чтобы будущее поколение было здоровым и развитым физически, личностно, интеллектуально, духовно [6, с. 208].

Здоровьесберегающие технологии – система мер по охране и укреплению здоровья детей [3, с. 67]. По мнению В. Д. Сонькина, здоровьесберегающие технологии – это условия обучения ребенка (адекватность требований, отсутствие стресса, адекватность методик воспитания и обучения); рациональная организация учебного процесса (в соответствии с индивидуальными, половыми, возрастными особенностями и гигиеническими требованиями); соответствие физической и учебной нагрузки возрастным возможностям ребенка; не-

обходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим [4, с. 228]. Под здоровьесберегающей образовательной технологией О. В. Петров понимает систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов и др.). По мнению В. Д. Сонькина, здоровьесберегающая технология – это:

- условия обучения ребенка в образовательных учреждениях (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания);
- рациональная организация учебного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями);
- соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка;
- необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим [7, с. 95].

Здоровьесберегающие технологии направлены на решение приоритетной задачи современного дошкольного образования – задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья субъектов педагогического процесса в детском саду: детей, педагогов и родителей. Цели здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании применительно к ребенку: обеспечение воспитаннику детского сада высокого уровня реального здоровья и воспитание культуры здорового образа жизни как совокупности осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни человека, знаний о здоровье и умений оберегать, поддерживать и охранять его; компетентности, позволяющей дошкольнику самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения; применительно к взрослым – содействие становлению культуры здоровья, в том числе культуры профессионального здоровья воспитателей ДОО, и просвещению родителей. Задачи здоровьесбережения: сохранить здоровье детей; создать условия для их своевременного и полноценного психического развития; обеспечить каждому ребенку возможность радостно и содержательно прожить период дошкольного детства [1, с. 149].

Педагог-психолог в своей работе использует разные приемы и технологии, направленные на сохранение и развитие психического, эмоционального и социального здоровья детей. Среди здоровьесберегающих технологий, встречающихся в работе педагога-психолога детского сада, можно назвать [6, с. 209–210; 7, с. 96–97]:

1. Технологии сохранения и стимулирования здоровья

Пальчиковая гимнастика – мощное средство повышения работоспособности коры головного мозга, влияет на центры развития речи. Развивает ручную умелость, помогает снять напряжение. Например, дети 2–4 лет, проходящие адаптацию, на занятии «В гостях у Буренки» показывают колокольчики пальчиками и ладошками: «Колокольчик всё звенит, язычком он шевелит»

(В. Цвынтарный). Тыльные стороны рук обращены вверх, пальцы обеих рук скрещены. Указательный палец правой руки опущен вниз, и дети им вращают [6, с. 81].

Дыхательная гимнастика – ритмичные и шумные вдохи и выдохи способствуют насыщению организма кислородом, улучшают обменные процессы, психоэмоциональное состояние, выводят из стресса. Например, на одном из индивидуальных занятий для снижения страха выступлений ребенок учится восстанавливать дыхание: глубокий вдох через нос и выдох ртом 3 раза.

Еще одним способом сохранения и стимулирования здоровья является релаксация. Например, в психокоррекционной программе психологической подготовки детей 6–7 лет к школьному обучению «Хочу всё знать» проводится упражнение «Водопад» для снижения тревожности, расслабления и развития воображения. «Сядьте поудобнее и закройте глаза. 2–3 раза глубоко вдохните и выдохните. Представьте себе, что вы стоите возле водопада. Но это не совсем обычный водопад. Вместо воды в нем падает вниз мягкий белый свет. Теперь представьте себя под этим водопадом и почувствуйте, как этот прекрасный белый свет струится по вашей голове... Вы чувствуете, как расслабляется ваш лоб, затем рот, как расслабляются мышцы шеи... Белый свет течет по вашим плечам, затылку и помогает им стать мягкими и расслабленными. Белый свет стекает с вашей спины, и вы замечаете, как в спине исчезает напряжение и она тоже становится мягкой и расслабленной.

А свет течет по вашей груди, по животу. Вы чувствуете, как они расслабляются и вы сами собой, без всякого усилия, можете глубже вдыхать и выдыхать. Это позволяет вам ощущать себя очень расслабленно и приятно.

Пусть свет течет также по вашим рукам, по ладоням, по пальцам. Вы замечаете, как руки и ладони становятся всё мягче и расслабленнее. Свет течет и по ногам, спускается к вашим ступням. Вы чувствуете, что и они расслабляются и становятся мягкими. Этот удивительный водопад из белого света обтекает всё ваше тело. Вы чувствуете себя совершенно спокойно и безмятежно, и с каждым вдохом и выдохом вы всё глубже расслабляетесь и наполняетесь свежими силами... (30 секунд).

Теперь поблагодарите этот водопад света за то, что он вас так чудесно расслабил... Немного потянитесь, выпрямитесь и откройте глаза» [5].

2. Коррекционные технологии

Кинезиологическая гимнастика активизирует межполушарное взаимодействие, различные отделы коры головного мозга. Под влиянием кинезиологических тренировок в организме происходят положительные структурные изменения. Например, на любом из занятий, чтобы привлечь внимание уставших детей, можно провести упражнение «Заяц – колечко – цепочка»: 1) заяц; 2) колечко: указательный и большой пальцы соединяются; средний, безымянный, мизинец вытянуты вперед; 3) цепочка: поочередно соединяем большой палец с указательным, со средним и т. д. и через них попеременно «пропускаем» «колечки» из пальчиков другой руки.

Психогимнастика – это курс специальных занятий для детей старшего дошкольного возраста, направленных на развитие и коррекцию различных

сторон психики ребенка, мимической и артикуляционной моторики. Психогимнастика примыкает к психологическим и психотерапевтическим методам, общей задачей которых является сохранение психического здоровья и предупреждение эмоциональных расстройств у детей. Дети обучаются проявлять эмоции и движения выразительно. Основным средством психогимнастики является двигательная экспрессия, мимика и пантомимика. Например, в коррекционно-развивающей программе для снижения агрессии у детей 4–7 лет мной используются упражнения М. И. Чистяковой. На одном из занятий для расслабления мышц проведено упражнение «Спящий котенок»: ребенок исполняет роль котенка, который ложится на коврик и засыпает. У котенка мерно поднимается и опускается животик. Этюд сопровождается музыкой Р. Паулса «День растает, ночь настанет» (колыбельная) [8].

Арт-терапия используется в индивидуальной коррекционной работе с детьми (снижение страхов темноты, публичных выступлений и т. д.), в групповой коррекционной работе с детьми для снижения напряженности в период адаптации к детскому саду, снижения агрессии, тревожности, развития коммуникативных навыков, повышения готовности к школе. Также проводилась программа для профилактики синдрома эмоционального выгорания «Арттерапия для педагогов». Направлениями арт-терапии являются: игротерапия, изотерапия, сказкотерапия, библиотерапия, музыкотерапия.

Итак, использование здоровьесберегающих технологий повышает результативность психолого-педагогического образовательного процесса, формирует ценностные ориентации у детей, обеспечивает индивидуальный подход к каждому ребенку. Применение вышеперечисленных технологий при проведении коррекционно-развивающей работы способствует решению задач гармоничного развития дошкольников более результативно, активизирует психические процессы и формирует личность ребенка в целом [6, с. 210–211].

Список литературы

1. Библина, С. С. Основные направления здоровьесбережения в дошкольном образовательном учреждении (на примере МБДОУ ЦДР Детский сад № 43 «Эрудит» г. Ставрополя). – Текст : непосредственный // Физическая культура и спорт : интеграция науки и практики : материалы XII Международной научно-практической конференции. – Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2015. – 238 с. – С. 148–149.
2. Какшарова, Л. Д., Лазебная, С. И., Скачкова, М. Ю. Здоровьесберегающие технологии обучения в дошкольном образовательном учреждении. – Текст : непосредственный // Образование: традиции и инновации : материалы IX международной научнопрактической конференции (8 октября 2015 года) / Отв. редактор Уварина Н. В. – Прага, Чешская Республика : WORLD PRESS s.r.o., 2015. – 605 с. – С. 227–229.
3. Караваев, Ф. Ф. Психологическое здоровье и здоровьесберегающие технологии в образовании. – Текст : непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – Омск : Омская академия Министерства внутренних дел РФ. – 2014. – № 3. – С. 64–70.
4. Кремлякова, А. Ю. Психологическое сопровождение детей с раннего возраста в ДОУ. – СПб. : Детство-Пресс, 2013. – 96 с. – Текст : непосредственный.
5. Лютова, Е. К., Монина, Г. Б. Шпаргалка для взрослых : психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – М. : Генезис, 2000. – 192 с. – Текст : непосредственный.

6. Рангаева, А. А., Чернова, Е. В., Лапина, М. А. Здоровьесберегающие технологии в системе коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. – Текст : непосредственный // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – Прага : Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera – CZ s.r.o. – 2013. – № 9. – С. 208–211.
7. Цзян, Е. А., Коновалова, А. А. Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовательном учреждении. – Текст : непосредственный // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения. – Новосибирск : ООО «Центр развития научного сотрудничества». – 2008 – № 4-2. – С. 94–98.
8. Чистякова, М. И. Психогимнастика / Под ред. М. И. Буянова. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 160 с.: ил. – Текст : непосредственный.

И. К. Дробахина,
к. пед. н.,
МБДОУ «Детский сад № 88
комбинированного вида»,
Каменск-Уральский
I. K.
Drobakhina, candidate of pedagogical
sciences, MBPEI "Kindergarten № 88
combined view",
Kamensk-Uralskiy
E-mail: drobinka@bk.ru

Взаимодействие учителя-логопеда, воспитателей и специалистов детского сада по формированию межполушарных связей в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи

Interaction of a speech therapist teacher, educators and kindergarten specialists on the formation of hemispheric connections in working with children with severe speech disorders

Аннотация. Автор описывает практический опыт по внедрению технологии по формированию межполушарных связей головного мозга в условиях группы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Abstrakt. The author describes practical experience in the implementation of technology for the formation of brain hemispheric connections in a group for children with severe speech disorders.

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи, кинезиотерапия, формирование межполушарных связей, нейрокоррекция, сенсорная интеграция, мозжечковая стимуляция, логоритмика.

Keywords: children with severe speech disorders, kinesiotherapy, formation of hemispheric connections, neurocorrection, sensory integration, cerebellar stimulation, logorhythmics.

При наблюдении за детьми с речевой патологией становится очевидным, что помимо речевых расстройств у детей виден целый комплекс неречевых нарушений. Среди них наблюдаются невротические проявления: капризность, страхи, колебания настроения, впечатлительность, тревожность, повышенная раздражительность, повышенная утомляемость, трудности поведения. Выявляются синкинезии, многообразие сопутствующих речи движений, в том числе и патологические. Обнаруживаются трудности действий с мелкими предметами, а также изменения в состоянии мимической моторики, нарушение координации речи с движением.

- В неречевых психических функциях отмечаются нарушение слухового восприятия и внимания, слуховой памяти, произвольного внимания, снижение скорости мыслительных операций, сужение объемов памяти, недоразвитие моторной произвольности, аффективных регуляций, абстрактно-логического мышления, восприятия пространства и времени.
- В физиологическом аспекте нарушается физиологическое дыхание, дети физически плохо развиты, ослаблены, подвержены частым про-

студным заболеваниями. Отмечаются вялость или чрезмерное напряжение, сниженный или патологически повышенный мышечный тонус.

- Для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) характерны недостаточная сформированность основных двигательных умений и навыков, общая моторная неловкость, нарушения оптикопространственного гнозиса и праксиса. Их движения ритмично не организованы, повышена двигательная истощаемость или активность, снижены двигательные память и внимание.

Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями И. П. Павлова, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия. Точное, динамичное выполнение упражнений для ног, туловища, рук, головы подготавливает совершенствование движений артикуляционных органов: губ, языка, нижней челюсти и т. д.

Одной из универсальных базовых способностей человека является ритмическая способность. По словам известного педагога Э. ЖакаДалькроза, «Пространство и время наполнены материей, подчиненной законам вечного ритма». Всё в нашем организме подчинено ритму – работает ли сердце, легкие, или происходит мозговая деятельность. Развитие ритма тесно связано с формированием пространственно-временных отношений. Двигательный ритм влияет на становление речевых механизмов.

Для детей с речевой патологией в детском саду часто оказываются невыполнимыми требования, предусмотренные адаптированной основной общеобразовательной программой дошкольного образования.

В современной логопедии принцип комплексного коррекционного воздействия на детей с речевыми нарушениями является приоритетным. При этом исходят из того, что дошкольный возраст – период, наиболее благоприятный для развития и формирования речи у детей. От того, насколько эффективно проводится работа в период дошкольного детства, зависит дальнейшее обучение ребенка в школе.

Проблема эффективности коррекции тяжелых нарушений речи становится важнейшей задачей на данном этапе, т. к. количество детей с отклоняющимся развитием возрастает, а сложность и сочетанность дефекта повышается. Поэтому вопрос инклюзии актуален для всех видов групп компенсирующей направленности. Поиск путей ее решения ведется в плане разработки таких моделей, в которых при наименьших затратах средств делается попытка достижения качественного уровня обслуживания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). На наш взгляд, такая возможность становится реальной в процессе взаимодействия узких специалистов муниципальных учреждений образования и других ведомств. В частности, в направлении развития межполушарных связей, мозжечковой стимуляции, восстановления моторной базы речи.

По итогам диагностики у всех детей, посещающих группу ТНР, были выявлены следующие нарушения в неречевой сфере:

- особенности неврологической сферы – у 100 %,
- патологические движения – у 50 %,
- синкинезии – у 66,7 %,

- многообразие сопутствующих речи движений – у 91,7 %,
- трудности в межполушарном взаимодействии – у 100 %,
- трудности действий с мелкими предметами – у 66,7 %,
- изменения в состоянии мимической моторики – у 91,7 %,
- нарушение координации речи с движением – у 100 %,
- нарушение физиологического дыхания – у 75 %,
- вялость или чрезмерное напряжение – у 100 %,
- сниженный или патологически повышенный мышечный тонус – у 100 %.

Приведенные выше данные подтверждают нашу гипотезу о нарушении моторной и неврологической базы речи как причинностного уровня речевых нарушений.

Эффективное решение проблемы по развитию и коррекции речи детей с ТНР невозможно без восстановления моторной и психологической базы речи, всех структурных речевых компонентов, базовых составляющих психического развития (произвольности, пространственно-временных представлений, аффективных регуляций), межполушарных связей на всех уровнях, без учета и раскрытия индивидуальных особенностей, потребностей, возможностей и потенциала ребенка.

Поэтому проблема исследования состояла в необходимости разработки технологии, включающей междисциплинарный подход и использующей все возможные ресурсы образовательного учреждения, работающей не со следствием речевых нарушений, а с их причиной, корректирующей моторный базовый уровень развития ребенка с ТНР.

Взяв за основу постулат о том, что речевое развитие тесно связано с двигательной активностью ребенка, педагогический коллектив разработал технологию по коррекции двигательной и сенсомоторной несформированности у детей с тяжелыми нарушениями речи в совместном сопровождении всеми специалистами образовательного процесса. А именно: учитель-логопед, воспитатели, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, медсестра по массажу, инструктор по детскому фитнесу (дополнительное образование).

Основная цель психолого-педагогической технологии

Организация коррекционного пространства в условиях Детского сада

№ 88 г. Каменска-Уральского, обеспечивающего преодоление речевых нарушений путем развития двигательной сферы ребенка посредством формирования межполушарных связей, кинезио и телесной терапии.

Задачи:

- развивать у детей координированные движения рук, ног во время упражнений;
- формировать правильную осанку, умение ориентироваться в пространстве и времени, имитационные движения, чувство ритма;
- развивать тактильное, речедвигательное, зрительное и слуховое внимание;
- учить переключать внимание, включая смену движений;
- учить различать ритм и точно воспроизводить его;

- развивать физиологическое дыхание, артикуляционный аппарат, мимику;
- развивать модуляцию голоса и выразительность речи;
- развивать мелкую моторику, точность движений;
- формировать правильную артикуляцию звуков;
- развивать творчество и инициативу.

Новизна технологии заключается в создании междисциплинарных условий для коррекции речевых нарушений у детей с ТНР старшего дошкольного возраста. А также в новых подходах к структурированию тематического плана и содержания работы, расширения разнообразия базы используемых игр и в гармоничном соединении традиционных средств развития ребенка с нейрокоррекционными, сенсорными и кинезиотерапевтическими технологиями с привлечением не только всех специалистов, но и родителей. Данный подход позволяет оптимизировать коррекционно-развивающий процесс, сделать его результативным, тем самым повысить эффективность.

Междисциплинарные направления, используемые в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи по данной технологии

- Кинезиотерапия – формирование межполушарных связей, мелкой моторики, моторных ощущений, памяти, чувствительности, развитие психомоторной координации, «чувствования» своего тела, что способствует обогащению и дифференциации сенсорной информации, снятию непроизвольных, непреднамеренных движений и мышечных зажимов.
- Элементы сенсорной интеграции – формирование различных ощущений и развитие сенсорного восприятия по направлениям: вкус, цвет, запах, чувство тяжести, тактильные и температурные ощущения, баланс тела.
- Нейропсихология и нейрокоррекция – интеграция системы «тело – интеллект», гармонизация работы левого и правого полушарий, формирование гнозиса, праксиса, пространственно-временных представлений, произвольности и аффективной регуляции.
- Мозжечковая стимуляция (балансиры, растяжки, твистер-дорожки) – формирование равновесия, пространственного баланса, координации, ловкости.
- Дыхательная гимнастика – формирование правильного речевого дыхания, самоконтроля, произвольности, ритмики организма, коррекция поведения и гиперактивности.
- Артикуляционная гимнастика – формирование правильных речевых укладов, четкости переключения с одной артикулемы на другую, удержание артикуляционной позы.
- Двуручная деятельность – развитие зрительно-моторной координации, повышение сенсомоторной чувствительности, гармонизация взаимодействия левого и правого полушарий, концентрация внимания.
- Массаж, самомассаж, суджок, массажные коврики, палочки и мячи – улучшение тактильности и чувствительности, кровообращения

и лимфотока, гармонизация настроения, обогащение кислородом, нормализация работы нервной системы и обмена веществ, снятие психического напряжения и повышение иммунитета.

- Логоритмика – система темпово-ритмического воспитания, направленная на решение комплекса проблем, связанных с речевыми, голосовыми, двигательными, координационными и слуховыми нарушениями. Таким образом, формируются и развиваются слуховое внимание, музыкальный, тембровый, динамический слух, движения в пространстве, мелкая и общая моторика, мимика, кинестетические ощущения, понимание ритма, темпа движения, эмоционального восприятия.
- Детская йога – нормализация функционирования позвоночного столба и укрепления мышц вокруг него; скручивания, растяжения, наклоны, повороты направлены на приобретение правильной осанки и улучшение гибкости, умение расслабиться.
- Гимнастика для глаз – укрепление глазных мышц и профилактика их переутомления, предотвращение снижения остроты зрения, увеличение скорости зрительной переработки, расширение поля зрения.
- Нейрофитнес – гимнастика для тренировки мозга и наращивания нейронных связей, повышающая нейропластичность, стрессоустойчивость и уверенность в себе, мотивацию, концентрацию; снижаются проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).

Актуальность технологии заключается в том, что в форме активной логопедической терапии, благодаря участию всех специалистов образовательного процесса, происходит преодоление речевого и сопутствующих нарушений путем развития и коррекции неречевых и речевых психических функций и в конечном итоге – адаптация ребенка к условиям внешней и внутренней среды.

Технология по коррекции двигательной несформированности у детей с тяжелыми нарушениями речи и формированию межполушарных связей в совместном сопровождении всеми специалистами образовательного процесса проводится в различных режимных моментах: на прогулке, на отдыхе между занятиями, во время физпауз на занятии, как часть речевого, музыкального, спортивного занятия, на логоритмике и нейрофитнесе.

Практическая значимость данной технологии состоит:

- во внедрении в практику системы работы с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР, направленной на преодоление речевых и неречевых нарушений;
- в отработке и дополнении содержания коррекционной образовательной деятельности;
- в апробации и анализе современных образовательных технологий, разнообразных форм, методов и приемов коррекционной образовательной деятельности, комплекса заданий и упражнений, направленных на коррекцию речи детей с ТНР старшего дошкольного возраста через организацию логопедических, музыкальных, спортивных, об-

щеразвивающих, логоритмических занятий и дополнительного образования в условиях детского сада.

Выводы: применение междисциплинарных технологий в работе с детьми с ТНР посредством формирования межполушарных связей, кинезии телесной терапии в течение первого года дают эффективные результаты по всем направлениям речевого и неречевого развития. Результатом целенаправленного и систематического применения данной технологии являются в первую очередь адаптация и социализация дошкольников, положительная динамика коррекционно-развивающего процесса, повышение уровня мотивации, развитие потенциальных возможностей воспитанников по всем видам двигательной активности, формирование возрастных компетенций.

Использование новых путей взаимодействия всех специалистов образовательного процесса и сотрудничества с семьей позволяет создать в группе атмосферу общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки для достижения общей цели – восстановления речи. На наш взгляд, сложилась система комплексного подхода в восстановлении базовых компонентов речи благодаря развитию межполушарных связей всеми специалистами, работающими с данной категорией детей, с активным вовлечением родителей.

Таким образом, анализ данных эксперимента по реализации технологии развития межполушарных связей, мозжечковой стимуляции, восстановления моторной базы речи в условиях группы для детей с ТНР позволил:

- выстраивать более эффективный образовательный процесс;
- оптимизировать моторную базу речи (общую, мелкую и артикуляционную), включая качество движений, координированность, повышение чувствительности, моторной памяти и увеличение количества освоенных движений;
- добиваться положительных результатов в коррекционно-развивающей работе в более короткие сроки;
- иметь более четкое представление об особенностях развития и нозологии всей группе специалистов, работающих с детьми данной категории;
- использовать знание смежных наук, возможностей межведомственного взаимодействия, опираясь на принцип комплексного подхода в решении проблем ребенка с нарушениями речи.

Список литературы

1. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика. – СПб.: Петербург-XXI, 1997. – Текст : непосредственный.
2. Деннисон, Пол И., Деннисон, Гейл И. Гимнастика мозга. Руководство для педагогов и родителей. – М., 1999. – Текст : непосредственный.
3. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. – СПб. : Детство-Пресс, 2003. – Текст : непосредственный.
4. Сиротюк, А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – Текст : непосредственный.
5. Современные формы и методы работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. – Красноярск : Центр информации. 2011. – Текст : непосредственный.

О. С. Бригида,
 филиал МБДОУ – детского сада «Детство» детский сад №40/228
 О. С. Brigida,
 branch of MBDOU kindergarten "Childhood"
 kindergarten № 40/228
 А. В. Рахманкулова,
 филиал МБДОУ – детского сада «Детство» детский сад №40/228
 А. V. Rakhmankulova
 branch of MBDOU kindergarten "Childhood"
 kindergarten № 40/228

Использование современных педагогических технологий – нейрогимнастики в работе учителя-логопеда с детьми с ОВЗ в системе дополнительного образования

The use of modern pedagogical technologies – neurogymnastics in the work of a speech therapist teacher with children with disabilities in the system of additional education

Аннотация. В статье представлена Программа дополнительного образования «Нейрогимнастика – гимнастика для мозга» для детей с тяжелыми нарушениями речи, удовлетворяющая их потребности в активных формах познавательной деятельности. Программа знакомит с играми, направленными на межполушарное взаимодействие, что способствует развитию мыслительных способностей и интеллектуальному потенциалу дошкольников, а также развивает мелкую, артикуляционную и общую моторику, координацию движений.

Abstrakt. The article presents the Program of additional education called "Neurohymnastics – gymnastics for the brain" for older preschoolers with speech disorders, satisfying their needs in active forms of cognitive activity. The program introduces games aimed at interhemispheric interaction, which contributes to the development of thinking abilities and intellectual potential of preschoolers, as well as develops articulatory and general motor skills and coordination of movements.

Ключевые слова: дополнительное образование, дети с ОВЗ, педагогические технологии.

Keywords: additional education, children with disabilities, pedagogical technologies.

С каждым годом возрастает количество детей с множественными нарушениями в развитии. Эта тенденция не обошла стороной и контингент групп компенсирующей направленности – детей с тяжелыми нарушениями речи. Всё чаще логопедический диагноз «общее недоразвитие речи» сопровождается отклонениями в психическом развитии. Более чем 80 % проблем детей связано с нарушением работы нервной системы. Традиционные общепринятые педагогические методы, позволяющие эффективно воздействовать на тот или иной дефицит ребенка непосредственно, во многих случаях не приносят желаемого результата в процессе направленной логопедической коррекции. Кроме того, современное общество в условиях быстро развивающегося технического прогресса тоже значительно влияет на данный фактор: дети сейчас совершенно другие, нежели 10–15 лет назад. Они, как правило, находятся в состоянии гиподинамии, имеют нарушения в развитии двигательной сферы и подкорковых структур. Наблюдается рост проявлений агрессивности, иных форм делинквентного поведения, задержки и искажения психоречевого развития, несформированности произвольной саморегуляции. Соответственно, все эти факторы подталкивают нас, учителей-логопедов, к поиску новых технологий,

с помощью которых можно и нужно перестроить свою работу, с тем чтобы наиболее эффективно оказывать помощь нашим воспитанникам.

Традиционно методы коррекционно-развивающего обучения детей с отклонениями в развитии делятся на два основных направления:

- собственно когнитивные методы, направленные на формирование тех или иных психических функций – речи, памяти, восприятия, мыслительных операций и т. д.;
- методы двигательной коррекции, телесно-ориентированные техники, целью которых является формирование у ребенка контакта с собственным телом, снятие телесного напряжения.

Сочетание этих двух, совершенно разных по своей направленности, методов позволяет применять системный подход в коррекции и абилитации психического, в том числе речевого, развития ребенка. Применение системы комплексного нейропсихологического сопровождения в рамках логопедической помощи оказывает положительное воздействие на сформированность мозговых процессов детей. Суть данного подхода заключается в воздействии на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза, активизируя, как следствие, развитие всех высших психических функций. Теоретическая основа метода нейропсихологического воздействия была разработана А. Р. Лурия и его сотрудниками (Л. С. Цветковой, Е. Н. Винарской, Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной) [1], [5]. Данный подход способствует более продуктивному достижению возрастных нормативов в общем развитии, и в частности речевом.

Применение данной технологии в логопедической работе подвигло нас к разработке Программы дополнительного образования «Нейрогимнастика – гимнастика для мозга».

Нейрогимнастика – это название двигательной нейропсихологической коррекции (или сенсомоторной коррекции). Это немедикаментозный вид помощи детям.

Каждое из упражнений нейрогимнастики способствует возбуждению определенного участка мозга и включает механизм объединения мысли и движения, также способствует развитию координации движений и психофизических функций. Под влиянием нейротренировок в организме происходят положительные структурные изменения. Сила, равновесие, подвижность, пластичность нервных процессов осуществляются на более высоком уровне. Совершенствуется регулирующая и координирующая роль нервной системы. Гимнастика мозга позволяет выявить скрытые способности человека, расширить границы и возможности деятельности его мозга. Нейрогимнастика – это универсальная система упражнений, она эффективна и для детей, и для взрослых в любом возрасте. На занятиях формируется физическое совершенствование детей совместно с синхронизацией работы полушарий головного мозга, что способствует улучшению запоминания, восприятия речи собеседника (родителей, педагога и других детей), вызывает стойкий интерес у ребенка, активно концентрирует его внимание, позволяет быстро переключиться с одной деятельности на другую, и как результат – быстрое включение ребенка в занятие. Игры и задания оказывают благотворное влияние на развитие

психических процессов: памяти, внимания, мышления, процессов восприятия, пространственных представлений и процессов саморегуляции. Во время регулярных занятий происходит стабилизация эмоционального фона, раскрытие внутреннего потенциала ребенка, повышение уровня самооценки. Нейрогимнастика особенно полезна детям с речевыми нарушениями.

Целью Программы дополнительного образования «Нейрогимнастика – “гимнастика для мозга”» является целостное развитие когнитивных процессов, способствующих повышению успешности в освоении новых учебных знаний путем развития, совершенствования моторики органов артикуляции и создания оптимальных условий для успешной коррекции звукопроизношения у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи посредством внедрения метода нейрокоррекции.

Задачи обучения:

- 1) активизация работы головного мозга и развитие межполушарного взаимодействия;
- 2) развитие высших психических процессов, крупной и мелкой моторики;
- 3) развитие навыков самоконтроля;
- 4) укрепление мышц артикуляционного аппарата;
- 5) формирование произвольных, координированных движений органов артикуляции;
- 6) развитие правильного физиологического и речевого дыхания;
- 7) развитие фонематических представлений и навыков;
- 8) развитие познавательных процессов;
- 9) развитие слухоречевого внимания детей.

Принципы построения программы:

- 1) принцип развивающего образования, целью которого является развитие ребенка;
- 2) сочетает принципы научной обоснованности и практической применимости (содержание Программы соответствует основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики и при этом имеет возможность реализации в массовой практике дошкольного образования);
- 3) принцип критерия полноты, необходимости и достаточности (позволяет решать поставленные цели и задачи только на необходимом и достаточном материале, максимально приближаться к разумному «минимуму»);
- 4) принцип единства воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста, в ходе реализации которых формируются такие знания, умения и навыки, которые имеют непосредственное отношение к развитию дошкольников;
- 5) принцип комплексно-тематического построения образовательного процесса;
- 6) принцип построения образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми. Основной формой работы с дошкольниками и ведущим видом их деятельности является игра.

Ожидаемые результаты

В конце цикла занятий дети должны:

- овладеть основными артикуляционными движениями по возрасту;
- уметь правильно произносить звуки;
- овладеть навыками правильного дыхания (выдох длиннее, чем вдох);
- уметь координировать тонкие пальчиковые движения;
- иметь развитые фонематические представления по возрасту.

Планируемые итоговые результаты освоения детьми дополнительной образовательной программы «Нейрогимнастика – “гимнастика для мозга”»

ЗНАТЬ: правила выполнения упражнений на развитие мелкой, общей и артикуляционной моторики, речевого выдоха, иметь первичное представление о себе и органах артикуляции.

УМЕТЬ: плавно, ритмично, точно выполнять движения, координированно и точно владеть мелкой моторикой, выполнять одновременно движения обеими руками.

ОБЛАДАТЬ: улучшенной ориентировкой в окружающем мире; навыками налаживания отношений со сверстниками; повышенной работоспособностью; улучшенными когнитивными процессами: памяти, мышления, внимания.

Список литературы

1. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии : учебник для студентов вузов. – М. : АСТАстрель Транзиткнига, 2017. – Текст : непосредственный.
2. Голдберг, Э. Управляющий мозг. – М., 2003. – Текст : непосредственный.
3. Деннисон, П., Деннисон, Г. Образовательная кинестетика для детей. – М., 1998. – Текст : непосредственный.
4. Захарова, Р. А., Чупаха, И. В. Методика «Гимнастика мозга» / В сб. : «Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе». – М., Ставрополь : ИЛЕКСА, Сервисшкола, 2001. – Текст : непосредственный.
5. Колганова, В. С., Пивоварова, Е. В. Нейропсихологические занятия с детьми. – М. : Айрис-пресс, 2015. – Текст : непосредственный.
6. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии. – М., 1973. – Текст : непосредственный.
7. Пьянова, Л. А. Нейрогимнастика в коррекции нарушений речевого развития и оздоровления детей дошкольного возраста // Сборник «Образование и психологическое здоровье» в сетевом издании «Региональный социопсихологический центр». – М., 2018. – 237 с. – Текст : непосредственный.

Е. Д. Лобовко,
ГБОУ СО «ЦПМСС «Эхо»,
Екатеринбург
E. D. Lobovko,
GBOU SO "CPMSS "Eho",
Yekaterinburg
E-mail: lizalobovko@gmail.com

Метод case study как образовательная технология в работе
учителя-дефектолога на индивидуальных занятиях по развитию восприятия и
воспроизведения устной речи

The case study method as an educational technology in the work
of a teacher-defectologist in individual classes on the development of perception and reproduction of oral
speech

Аннотация. В статье представлены возможности применения case study метода на индивидуальных занятиях по развитию восприятия и воспроизведения устной речи. Приведена структура кейса, по которой учитель-дефектолог может разработать свою ситуацию при работе с обучающимся, имеющим нарушения слуха. Представлена оценка метода case study на основании применения кейсов на индивидуальных занятиях.

Abstract. The article presents the possibilities of using the case study method in individual classes on the development of perception and reproduction of oral speech. The structure of the case is given, according to which a teacher-defectologist can develop his situation when working with a student with hearing impairments. The evaluation of the case study method based on the use of cases in individual classes is presented.

Ключевые слова: нарушения слуха, кейс-технология, метод case study, развитие устной речи глухих и слабослышащих обучающихся, индивидуальное занятие, современная образовательная технология.

Keywords: hearing impairment, case technology, case study method, development of oral speech of deaf and hard of hearing students, individual lesson, modern educational technology.

Формирование устной речи – это важнейшее условие для психического и речевого развития детей с нарушениями слуха. Без специально организованной и последовательной работы устная речь таких обучающихся не имеет тенденций к совершенствованию, а также не становится основным средством общения и развития ребенка. Многие исследователи, в том числе Н. Ф. Слезина, Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Шматко, говорят в своих работах о том, что устная речь обучающегося с нарушениями слуха должна быть достаточно внятной и естественной для осуществления взаимодействия с окружающими людьми [4; 5; 6]. Работа по развитию восприятия и воспроизведения устной речи – это один из основных разделов программы по воспитанию и обучению детей с нарушениями слуха. В настоящий момент в сурдопедагогике накоплено большое количество методов и приемов работы по развитию восприятия и воспроизведения устной речи, однако учителя-дефектологи используют в большей степени классические технологии формирования устной речи [5].

Современные образовательные технологии позволяют учителям-дефектологам адаптировать новые методы и приемы для работы с обучающимися с нарушениями слуха с целью повышения уровня развития устной ре-

чи обучающихся, создания мотивации к обучению и формирования функциональной грамотности.

Одной из современных технологий является кейс-технология, она разработана на основе реальных или вымышленных ситуаций и формирует у обучающихся новые качества и умения. В начале XX века эта технология впервые была использована в Гарвардской школе бизнеса. В России интерес к кейс-технологии усилился в начале XXI века. Однако практическое использование кейсов в обучении начало активно применяться в течение последних пяти лет [1]. В кейс-технологии входит метод анализа конкретных ситуаций. Рассмотрим

данный метод в рамках индивидуальных занятий по развитию восприятия и воспроизведения устной речи для обучающихся с нарушениями слуха.

Case study (от англ. case – случай) – метод, в котором используется описание реальной ситуации и проводится анализ конкретной проблемы. Метод позволяет выяснить суть ситуации, найти возможные пути ее решения и выбрать наилучший из них.

Метод case study позволяет педагогу не только решать коррекционно-образовательные и коррекционно-развивающие задачи, стоящие перед конкретным уроком, но и охватывать социальное развитие ребенка, так как обучающимся предлагаются определенные жизненные ситуации, которые связаны с текущей темой урока и представлены максимально наглядно и детально. Это также позволяет повышать функциональную грамотность детей с нарушенным слухом [2].

Кейсы, которые учителя могут использовать на индивидуальных занятиях, включают в себя следующие компоненты:

Название. Оно должно быть доступным и знакомым для конкретного обучающегося с нарушенным слухом. С другой стороны, оно должно заинтриговать ученика. Название предъявляется обучающемуся на слух, за экраном. При возникновении затруднений с восприятием слова на слух предлагаем ребенку напечатанный вариант названия кейса. После прочтения обсуждаем название и убеждаемся в том, что обучающийся понял его. После этого можно переходить к следующему компоненту.

Фабула. Это жизненная ситуация, которая подлежит разбору и анализу. В фабуле представлены повествование, отражение событий, их последовательность, характеристика особенностей ситуации. У фабулы должен быть некий сюжет. Все события должны развиваться закономерно и иметь свою динамику. Лексический материал, используемый при формулировании фабулы, должен быть знаком ученику. В зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, темы урока и цели, фабула может состоять как из одного, так и из нескольких предложений. Фабула также может быть представлена в форме диалога каких-либо персонажей. Материал предлагается обучающемуся на слух. Педагог должен убедиться, что фабула воспринята ребенком, для этого необходимо задать уточняющие вопросы по услышанному материалу. Если у обучающегося возникают сложности с восприятием фабулы на слух, предлагаем напечатанный вариант и просим прочитать. После этого переходим к следующему компоненту.

Контекст ситуации. У любой ситуации имеется контекст развития. Это могут быть условия прохождения, исторические аспекты, особенности участников ситуации и совершаемых ими действий. Контекст предъявляется обучающемуся на слух после разбора фабулы. В зависимости от предъявляемой ситуации, цели урока и особенностей ребенка, контекст имеет свой объем.

Комментарий к ситуации. Для адекватного восприятия обучающимися ситуации учитель-дефектолог может ее прокомментировать. Комментарий содержит какие-то дополнительные детали ситуации, отражает особые условия ее развития, итоги. Данный комментарий может быть предложен в зависимости от того, как обучающийся воспринял предыдущие части кейса. По необходимости педагог предлагает или опускает данную часть.

В зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей, а также объема кейса, после предъявления обучающимся названия, фабулы, контекста и комментария на слух обучающемуся предлагается напечатанный вариант кейса. Он будет находиться перед ним до конца работы. Также возможно применение сюжетных или предметных изображений на определенных этапах работы с кейсом с целью адекватного восприятия компонентов кейса.

Последний компонент кейса

Вопросы и задания. Для кейса разрабатываются определенные вопросы и задания, которые помогают обучающимся с нарушениями слуха проанализировать ситуацию и сделать определенные выводы. Предложенные к кейсу задания требуют активизации мышления и логики обучающихся, творческого подхода к делу. Вопросы должны быть доступными и предъявляются обучающемуся на слух по очереди. После предъявленного вопроса ученик должен обдумать всю полученную ранее информацию, на ее основании сделать вывод и дать устный ответ. Учитель-дефектолог следит за тем, чтобы вопрос был правильно воспринят и понят учащимся. В ходе предъявления устного ответа обучающийся должен использовать все произносительные навыки, грамотно выстраивать ответ. Педагог следит за всеми компонентами произношения ребенка, за естественностью его речи [3].

В качестве примера рассмотрим кейс «Поход в гости».

Цель. Закрепление знаний о правилах и нормах речевого этикета. Продолжение формирования культуры общения. Воспитание потребности использования речевых формул в повседневной жизни.

Название. Поход в гости.

Фабула. Саша пришел в гости к Мише. Дверь открыл папа Миши.

Контекст ситуации. Саша сказал: «Позовите Мишу». Папа ответил: «Здравствуй. Миши нет дома. Как тебя зовут?» Саша ответил: «Ладно. Я приду потом».

Комментарий. Саша развернулся и ушел.

Вопросы:

- Можно назвать Сашу вежливым человеком?
- Почему нельзя назвать Сашу вежливым человеком?
- Что забыл сказать Саша?
- Как бы ты поступил на месте Саши?

На примере данного кейса можно создать свои ситуации для той или иной темы с учетом особенностей нарушенной слуховой функции и возраста ученика. Обучающимся интересен данный формат работы, так как в ситуации имеются проблемные моменты и загадка, позволяющие повысить мотивацию к работе над темой.

Говоря о составлении кейсов, необходимо уточнить, что не является кейсом. Так, неактуальная и не вызывающая у ребенка интереса ситуация не является кейсом, так как в ней отсутствует загадка, вопрос или нет некоего противоречия. Недоработанным кейсом является материал, в котором нет изложения контекста. Отсутствие живых элементов в фабуле кейса, например истории, интервью или диалога, также не позволяет назвать такой текст кейсом.

В течение третьей четверти 2021–2022 учебного года мною были разработаны кейсы для глухих и слабослышащих обучающихся вторых классов по текущим лексическим темам в рамках работы по формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи. Исходя из полученного опыта работы, сделаны следующие выводы о положительных и отрицательных сторонах применения case study метода.

Положительные моменты в применении метода

- Наличие возможности работы над восприятием и воспроизведением устной речи в рамках метода.
- Появляется возможность создания ситуации по интересам конкретного обучающегося, что позволит не только освоить тему, но и повысить мотивацию к занятию.
- В рамках ситуации отрабатывается и закрепляется материал, который уже был изучен детьми.
- Учитель может планировать временной интервал на отработку конкретной ситуации, для занятия могут быть разобраны сразу несколько ситуаций по теме.
- В рамках работы над ситуацией возможна отработка лексического материала сразу по нескольким темам.
- Активизируется самостоятельное мышление учащихся, формируется умение аргументировать свою точку зрения, а также воспринимать и оценивать чужое мнение.
- Case study позволяет развивать творческий потенциал учащегося и педагога.

Недостатки, с которыми столкнулись при применении метода

- Трудности применения метода ко всем ситуациям, так как единого верного решения у кейса быть не может.
- Малый объем информационных ресурсов для обучающегося. В рамках кейса предлагается только та информация, которая необходима ученику для решения данной проблемы.
- В большинстве случаев при работе с кейсами происходит опора на знания, имеющиеся у обучающихся. Это не позволяет использовать кейс-метод на этапах изучения новой темы.

Приведу пример еще одного кейса, который был использован в рамках работы по формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи со слабослышащими обучающимися второго класса.

Цель. Закрепление восприятия и воспроизведения слов по теме: «Школьные принадлежности».

Название. Всё перепутал.

Фабула. Незнайка разделил слова на группы. Послушай: тетрадь, ручка, яблоко, портфель.

Комментарий. Незнайка допустил ошибку в этом ряду.

Вопросы:

- Какую ошибку допустил Незнайка?
- Как можно назвать одним словом остальные слова?
- Какие слова можно добавить в эту группу?

Для того чтобы метод case-study давал положительные результаты в коррекционном обучении детей с нарушениями слуха, нужно выбирать такие ситуации, в которых раскрываются моменты реальной жизни. Однако лексический материал должен быть знаком ученикам с нарушенным слухом. Это позволяет упростить восприятие и понимание кейса детьми. Учебная ситуация должна быть ориентирована на ведение дискуссии, то есть обучающиеся должны стремиться к ее обсуждению для поиска верного решения. Всё это не только развивает логическое мышление обучающихся с нарушениями слуха, но и формирует их коммуникативные навыки [1].

Список литературы

1. Андюсев, Б. Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей. – Текст : непосредственный // Директор школы. – 2010 – № 4. – С. 61–69.
2. Беляков, В. Г. Разработка и применение учебных кейсов : практическое руководство. – СПб. : Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ, 2013. – 80 с. – Текст : непосредственный.
3. Земскова, А. С. Использование кейс-метода в образовательном процессе. – Текст : непосредственный // Совет ректоров. – 2008. – № 8. – С. 12–16.
4. Рау, Ф. Ф. Устная речь глухих. – М. : Педагогика, 1973. – 302 с. – Текст : непосредственный.
5. Слезина, Н. Ф. Индивидуальные занятия по обучению произношению в школе глухих. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1979. – № 1. – С. 53–57.
6. Шматко, Н. Д. Если малыш не слышит. – М. : Просвещение, 1995. – 289 с. – Текст : непосредственный.

Е. Л. Михайлова,
к.п.н., доцент,
ГБПОУ ЯНАО «Ямальский многопрофильный колледж»,
Салехард
E. L. Mikhailova,
Ph.D., Associate Professor,
GBPOU YNAO Yamal Multidisciplinary
College,
Salekhard
E-mail: melobr@mail.ru

Интеграционная модель формирования физической культуры личности студентов с особыми возможностями здоровья в сфере среднего профессионального образования учебной дисциплины
«Физическая культура»

Integration model of the formation of physical culture of the personality of students with special health opportunities in the field of secondary vocational education of the discipline
“Physical culture”

Аннотация. Автор рассматривает подходы формирования физической культуры личности студентов СПО с ОВЗ средствами физической и адаптивной культуры, физического и адаптивного воспитания. Предлагаются формы проведения мероприятий разной направленности с учетом профессионально-прикладной физической подготовки студентов с ОВЗ. Отдается предпочтение гедонистической, творческой, интегративной и другим функциям, которые взяты за основу.

Abstract. The author considers approaches to the formation of the physical culture of the personality of students of secondary vocational education with HIA by means of physical and adaptive culture, physical and adaptive education. The forms of holding events of different directions are proposed, taking into account the professional and applied physical training of students with disabilities. Preference is given to hedonistic, creative, integrative and other functions that are taken as a basis.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, педагогика физической культуры и спорта, интеграция, физическая культура личности, адаптивное физическое воспитание.

Keywords: secondary vocational education, pedagogy of physical culture and sports, integration, physical culture of the individual, adaptive physical education.

Современное тысячелетие нашего общества подразумевает развитие личности человека, которая претерпевает существенные изменения. Они связаны с противоречивыми условиями жизнедеятельности человека, к которым относятся: высокая интенсивность труда, оснащение производства, развитие компьютерных и космических технологий и т. д. Все факторы, перечисленные выше, и многие другие, по мнению некоторых специалистов, могут иметь влияние на жизнь личности человека в целом, независимо от возраста [1].

Можно утверждать, что только психически и физически здоровый, морально устойчивый молодой человек с высокой умственной и физической работоспособностью будет успешно решать сложные профессиональные задачи.

Человек как личность формируется в процессе общественной жизни: в учебе, труде, в общении с людьми. Физическая культура и спорт вносят свой

вклад в формирование всесторонне развитой личности. Наряду с понятиями «физическая культура» и «спорт» существует понятие «физическое воспитание». Слово «воспитание» указывает на то, что через физическую сферу можно влиять на социальное и интеллектуальное развитие, формируя личность профессионала [5].

Термин «адаптивная физическая культура» (АФК) появился в России более 20 лет назад. Сегодня адаптивная физическая культура – активно развивающееся социальное явление, элементы которого пронизывают различные области общественной жизни и содержатся в сфере физического воспитания, двигательной рекреации, физической реабилитации, экстремальной двигательной активности, креативных телесно-ориентированных практик людей, имеющих инвалидность и ограниченные возможности здоровья. Адаптивное физическое воспитание (образование) – это компонент АФК, удовлетворяющий потребности индивида с отклонениями в состоянии здоровья в его подготовке к жизни, бытовой и трудовой деятельности, в формировании положительного и активного отношения к адаптивной физической культуре (Евсеев С. П.) [3].

Главной целью занятий физической культурой и спортом в общекультурной и профессиональной подготовке студентов, в т. ч. и с ОВЗ, является формирование физической культуры личности студента, подготовка его к социально-профессиональной деятельности, сохранению и укреплению здоровья, развитию жизнеспособности человека, имеющего устойчивые отклонения в состоянии здоровья.

Изменения в системе общего, среднего образования ведут к разработке новой концепции физического воспитания. Для этого необходимо помимо комплекса педагогических и социологических исследований в области физической культуры четко определить и узаконить роль и место физкультурно-оздоровительного направления в образовательном процессе. Разработка и обоснование методики повышения эффективности учебного процесса под воздействием средств физкультурно-спортивной деятельности, нестандартных уроков физкультуры, творческого направления развития личности – всё это является актуальной и своевременной проблемой на современном этапе [5].

Преобразования, проходящие в России, обусловили поиск и формирование новых подходов к преподаванию физической культуры, концептуальными направлениями которого являются интересы государства, нужды и запросы общества в физическом совершенствовании граждан, подготовка квалифицированных и высоконравственных специалистов. Воспитание молодежи достигается за счет демократизации, дифференциации и гуманизации учебновоспитательного процесса, учета культурных, природных, региональных, климатических и других факторов, которые организационно охватывают все виды деятельности преподавателя и студентов, логически выстраивая взаимосвязь: цель – содержание обучения – технологии ее реализации.

Мы согласны с мнением Малофеева Н. Н., Шматко Н. Д., что интеграция необходима всем детям (мы понимаем, и в т. ч. подросткам и обучающейся молодежи), поскольку она позволяет максимально нормализовать среду и спосо-

бы взаимодействия с окружающими людьми. Однако чем ниже уровень развития ребенка в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, чем менее он психологически готов к интеграции, тем более дозированным и регламентированным должен быть процесс совместного обучения. Только в этом случае у всех педагогов есть шанс сделать интеграцию и доступной, и полезной для развития ребенка (человека) [6; 7].

При разработке вариантов организации интегрированного обучения и воспитания по учебной дисциплине «Физическая культура» учитывается возможность подбора модели интеграции, которая доступна, полезна, достаточна и приемлема для гармонического развития личности обучающихся студентов СПО. Физическая культура, в общем понимании, способствует развитию уровня организационных способностей человека, выработке психологической готовности к профессиональной деятельности (увлеченность, внутренняя стойкость и убежденность в полезности своего труда).

Мы согласны с мнением педагогов (Решетников Н. В., Кислицин Ю. Л., Кайнова Э. Б. и др.), что эффективность обучения и воспитания обучающихся, в т. ч. студентов СПО, достигается благодаря высокому профессионализму преподавателей, умелому проведению ими всех видов учебных занятий и соревнований. А реформирование современного общества требует новых подходов к организации и проведению учебных занятий физической культурой в образовательных учреждениях, переосмысления взглядов на этот процесс [4; 5].

Для апробации интеграционной модели раскрываются сущность физической культуры и спорта как образовательной структуры, способствующей интеграции усилий преподавателей в образовательном процессе, подход к ней в педагогике, а также к созданию условий для развития и совершенствования индивидуальных способностей студентов. Поэтому мы учитывали особенности проведения физкультурно-оздоровительных и творческих мероприятий с обучающимися ОВЗ. Строится совместная работа с волонтерами Ямальского многопрофильного колледжа, методическим центром и Региональным центром развития движения Ямало-Ненецкого автономного округа «Абилимпикс».

Цель: максимально возможное развитие жизнеспособности личности обучающихся ОВЗ, имеющих устойчивые отклонения в состоянии здоровья и инвалидность, за счет обеспечения оптимального психофизического состояния, реализация творческих возможностей, достижение выдающихся результатов, не только соизмеримых с результатами здоровых людей, но и превышающих их.

Задачи

1. Выполнить сбор, анализ и обобщение существующих материалов и подходов, в т. ч. инновационных, в преподавании учебной дисциплины «Физическая культура» на всех уровнях и этапах организации образовательного процесса среднего профессионального образования.
2. Разработать теоретико-методологические подходы организации нестандартных уроков физкультуры, анкетирования, мероприятий физкультурно-спортивной направленности и творческой деятельности для обучающихся студентов с особыми возможностями здоровья

в рамках среднего профессионального образования Ямальского многопрофильного колледжа.

3. Разработать интеграционную модель формирования физической культуры личности студентов с особыми возможностями здоровья в сфере среднего профессионального образования учебной дисциплины «Физическая культура» (для студентов 1–2-го курсов).

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты анкетирования, формы проведения уроков и физкультурно-оздоровительных и творческих мероприятий могут быть использованы в профессиональной деятельности специалистов физической культуры и спорта, работающих в среднем профессиональном образовании (СПО) с обучающимися, имеющими особые возможности здоровья (ОВЗ), для создания интегративной модели учебной дисциплины «Физическая культура» студентов 1–2-го курсов определенных специальностей.

Целевая аудитория:

- преподаватели учебной дисциплины «Физическая культура» среднего профессионального образования ГБПОУ ЯНАО «Ямальский многопрофильный колледж»;
- обучающиеся студенты с ОВЗ 1–2-го курсов по специальностям 24236 (младший воспитатель), 15349 (обработчик справочного и информационного материала) ГБПОУ ЯНАО «Ямальский многопрофильный колледж».

Сведения о практической апробации инклюзивной практики на базе организации

Апробация интеграционной модели формирования физической культуры личности студентов с ОВЗ в сфере среднего профессионального образования учебной дисциплины «Физическая культура» рассчитана на два учебных года – 2022–2024.

На данный момент, 2022–2023 учебного года (сентябрь–ноябрь), выполняется первый этап основного исследования. Проведено анкетирование, в котором принимали участие 17 человек (студентов-респондентов). Доводится до завершения принятие физической подготовленности обучающихся (что связано с особенностями студентов, отсутствием некоторых из них по уважительной причине).

Сроки и алгоритм реализации интеграционной модели формирования физической культуры личности студентов с ОВЗ в сфере СПО учебной дисциплины «Физическая культура»

Интеграционная модель формирования физической культуры личности студентов с особыми возможностями здоровья в сфере среднего профессионального образования учебной дисциплины «Физическая культура» предполагает два учебных года реализации: 2022–2023, 2023–2024 (I–II полугодия 2022–2023 учебного года; III–IV полугодия 2023–2024 учебного года).

В период апробации данной модели планируется:

- проведение нестандартных уроков физкультуры с элементами профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП) и нестандартности;
- учет нозологической группы и особенностей студентов с ОВЗ и инвалидов;
- наличие материально-технической оснащенности учебного предмета «Физическая культура» в СПО;
- совместная деятельность с волонтерами Ямальского многопрофильного колледжа;
- совместная деятельность с Региональным центром развития движения Ямало-Ненецкого автономного округа «Абилимпикс».

Этапы реализации интеграционной модели

Первый этап: аналитико-диагностический, сентябрь–ноябрь 2022 года.

Проведение аналитической и диагностической работы.

Основное содержание: анализ и самоопределение образовательного процесса к запускаемым целенаправленным изменениям рабочей программы дисциплины «Физическая культура». Диагностика, которая позволяет обнаружить позитивные и негативные стороны выполнения требований динамики овладения дисциплиной в процессе обучения.

Ключевой результат: анализ, анкетирование, тестирование физической подготовленности (в зависимости от нозологической группы), планы работы.

Второй этап: экспериментально-внедренческий, декабрь 2022 – апрель 2024 года. Реализация, разработка и внедрение интеграционной модели

Основное содержание: совершенствование имеющихся педагогических технологий и методик, а также создание новых образцов педагогической, методической практик, обеспечивающих реализацию интеграционной модели. Проведение уроков физкультуры; творческих и физкультурно-оздоровительных мероприятий с обучающимися студентами 1–2-го курсов по специальностям 24236 (младший воспитатель), 15349 (обработчик справочного и информационного материала); творческих и физкультурно-оздоровительных мероприятий с обучающимися и студентами колледжей ЯНАО.

Ключевой результат: обеспечение и поддержание на достигнутом уровне учебно-воспитательного процесса гармонически развитой личности. Анкетирование. Тестирование физической подготовленности. Промежуточное анкетирование и тестирование физической подготовленности.

Третий этап: этап оценивания полученных результатов, май – август 2024. Подведение итогов интеграционной модели, трансляция опыта работы, разработка нового стратегического плана формирования физической культуры личности студентов, по другим специальностям в ГБПОУ ЯНАО «Ямальский многопрофильный колледж».

Основное содержание: внесение коррективов (по необходимости) в рабочие программы по учебной дисциплине «Физическая культура».

Ключевой результат: разноуровневые (в зависимости от нозологической группы) образовательные рабочие программы учебной дисциплины «Физическая культура» для обучающихся студентов с ОВЗ. Диссеминация опыта.

Примерный перечень и описание программных мероприятий интеграционной модели формирования физической культуры личности студентов с ОВЗ в сфере СПО учебной дисциплины «Физическая культура»

Подбор и написание положения о мероприятиях в рамках интеграционной модели. Проведение уроков физкультуры с элементами АФВ, ППФП. Участие в конкурсах разного уровня. Разработка, внедрение и апробация интеграционной модели формирования физической культуры личности студентов с особыми возможностями здоровья в сфере среднего профессионального образования учебной дисциплины «Физическая культура» (средствами адаптивной физической культуры).

Программа творческих и физкультурно-оздоровительных мероприятий может дополняться.

Необходимые ресурсы: материально-техническое обеспечение учебновоспитательного процесса по учебной дисциплине «Физическая культура» в рамках рабочей программы; спортивный инвентарь и оборудование в рамках учебной программы «Физическая культура»; спортивный зал; кабинет, мастерская или подготовленное помещение для творчества студентов с ОВЗ.

Критерии оценки достижения планируемых результатов: интеграционные формы проведения уроков физкультуры; интеграционные формы проведения физкультурно-оздоровительных мероприятий разного уровня; интеграционные формы проведения творческих мероприятий и заданий разного уровня и т. д.

Результаты, подтверждающие эффективность реализации инклюзивной практики

В результате проведенного исследования, первого этапа разработки и апробации интеграционной модели формирования физической культуры личности студентов с ОВЗ, в сфере среднего профессионального образования средствами адаптивного физического воспитания по учебной дисциплине

«Физическая культура» нами были получены предварительные результаты:

- выполнен анализ литературных источников по поставленной проблеме;
- выполнен анализ материально-технической обеспеченности учебного предмета «Физическая культура»;
- разработана авторская педагогическая технология «Технология формирования физической культуры личности старшеклассников средствами интегрированных форм обучения»;
- определены принципы и функции адаптивной физической культуры, применяемые в предлагаемой интеграционной модели;
- внесены в план работы Регионального центра развития движения «Абилимпикс» мероприятия творческого и физкультурно-оздоровительного направления интеграционной модели.

В результате проведенного анкетирования «Диагностика определения мотивации получения знаний учащихся по физической культуре и спорту и их при-

менения в жизни» [8] мы видим, что в вопросе № 1: «Читая книгу, газету, журнал о физической культуре и спорте, информацию в Интернете (о спортсмене, тренере, судье), выделяешь ли ты для себя главное?» только 23,53 % опрошенных используют интересную информацию, а 58,82 % – смотрят только картинки.

Второй вопрос раскрывает роль теоретических знаний на уроке физкультуры: «Получая теоретические знания на уроке физкультуры, внеклассном мероприятии, сможешь ли ты организовать соревнование в семье, во дворе, на уроке?». Мы наблюдаем, что большая часть студентов – девять человек – имеют интерес и желание провести соревнование или игру со своими сверстниками. Шесть респондентов анкетирования – 35,30 % – только при условии, что их спросят или попросят провести какое-либо мероприятие. Если учесть, что два студента отказались это делать, то в результате получается, что половина участников анкетирования в какой-то степени не будут что-то делать. Здесь имеет смысл задуматься о решении проблемы на каждом этапе апробации.

В третьем вопросе: «Если тебе дают задание найти интересную информацию о спортсмене, тренере, виде спорта...», как мы считаем, существует взаимосвязь нахождения интересной информации в виде домашнего задания. Семь студентов выполняют определенное задание, потому что это НАДО! А ведь это количество можно отнести и к отрицательному варианту ответа. И тогда наш итоговый результат будет очень критичным. Пять респондентов ответили, что откажутся выполнять задание.

Ответы на четвертый вопрос: «Привлекает ли тебя спортивная передача, фильм (информация) по телевизору, радио, Интернету?» нас ошеломили и удивили! Не всех студентов интересует спортивная или физкультурная тематика развития – 64,70 %. Мы задумались почему. Может, здесь играет роль общественное и зарубежное мнение о физической культуре и спорте именно в России или в целом о стране?

На пятый и шестой вопросы анкетирования: «Убежден(а) ли ты, что полученные теоретические и практические знания взаимосвязаны между собой?»; «Получаешь ли ты удовольствие от полученной информации на уроке и сможешь ли ее изобразить в доступной тебе форме (газета, плакат, ребус, кроссворд и т. п.?)», соответственно, студенты ответили достаточно равномерно, высказав свое мнение.

На седьмой вопрос: «Как ты считаешь, надо ли на внеклассных (внеурочных) мероприятиях, на уроках (занятиях) физкультуры давать ученикам теоретические знания и как их применять в жизни, коллективе, семье?» – интересно ответили десять студентов, которые считают, что не обязательно давать теоретическую информацию. Хотя на вопрос № 2 примерно такое же количество студентов ответили, что с желанием применяют данную информацию. Такое разногласие может быть связано с тем, что студенты не поняли вопроса и вариантов ответа.

И на восьмой вопрос: «Убежден ли ты, что тебе пригодятся в жизни знания, полученные на уроках физкультуры, внеклассных мероприятиях, в бесе-

дах с родителями, на классных часах и т. д.?)» – девять респондентов ответили, что «не задумываются», нужна ли им эта информация.

Полученные ответы очень разноречивы, поэтому мы считаем, что апробация интеграционной модели формирования физической культуры личности студентов с ОВЗ в сфере среднего профессионального образования учебной дисциплины «Физическая культура» будет способствовать расширению знаний студентов, как практических, так и теоретических. Обучающиеся студенты с ОВЗ в СПО смогут сделать для себя вывод о пользе полученных умений и навыков, а также, самое главное, применять знания в дальнейшей жизни.

На основании полученных результатов можно сделать соответствующие выводы. Мы согласны с мнением педагогов, что физическое воспитание в системе образования традиционно ответственно за физическое развитие и физическую подготовку молодого поколения. Воспитание нового, всесторонне развитого человека – одно из необходимых и решающих условий успешного развития современного общества. Развитие науки и передовой практики физического воспитания значительно расширило представление о роли двигательной деятельности, в частности физических упражнений, в развитии и укреплении биологических и психических процессов, происходящих в организме человека.

Ничто не может сравниться с пониманием роли физической культуры, спорта, адаптивной физической культуры в воспитании личности человека. Физическое воспитание дает понимание важности того, что нужно «неуклюжего человека сделать ловким, медлительного – более быстрым, слабого – более сильным» и т. п. [2; 9].

Мы считаем, что четко спланированный учебный процесс, средства, формы и методы педагогического воздействия, систематический контроль, проверка и оценка усвоения учебного материала, а также физкультурно-спортивные формы организации обучающихся студентов положительно влияют на гармоничное развитие их личности.

Значимость учебной дисциплины «Физическая культура» в среднем профессиональном образовании и нового направления дисциплины «Адаптивная физическая культура» в любом возрасте и любой образовательной организации или учреждении должен осознавать и понимать каждый родитель, педагог, ребенок, подросток, молодой человек...

Список литературы

1. Бишаева, А. А. Физическая культура : учебник для учреждений нач. и сред. проф. образования. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 304 с. – Текст : непосредственный.
2. Деркач, А. А., Исаев, А. А. Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта. – М. : Просвещение, 2005. – 335 с. – Текст : непосредственный.
3. Евсеев, С. П. Теория об организации адаптивной физической культуры. – М. : Спорт, 2016. – 616 с. – Текст : непосредственный.
4. Кайнова, Э. Б. Общая педагогика физической культуры и спорта. – М. : ИД «Форум» : ИНФРА-М, 2009 – 208 с. – Текст : непосредственный.
5. Решетников, Н. В., Кислицын, Ю. Л. Физическая культура. – М. : Изд. Центр «Академия»; Мастерство; Высшая школа, 2000. – 152 с. – Текст : непосредственный.

6. Малофеев, Н. Н., Шматко Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения. – Текст : электронный // Дефектология. – 2008 – № 1. – URL: <https://znanio.ru/media/statyabazovye-modeli-integririvannogo-obucheniya-2730294>.
7. Михайлова, Е. Л. – Технология формирования физической культуры личности старшеклассников средствами интегрированных форм обучения : автореферат дис. ... к. пед. н. / Михайлова Елена Леонидовна. – Улан-Удэ, 2007. – 25 с. – Место защиты: Бурятский государственный университет. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003058813>. – Текст : электронный.
8. Платонова, В. А. Роль физического воспитания в процессе образования. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-fizicheskogo-vospitaniya-v-protssesse-obrazovaniya/viewer>. – Текст : электронный.

ББК 74.5

О. Г. Ракова,
МАОУ «Средняя школа № 1 имени И. И. Марьина»,
Красноуфимск
O. G. Rakova,
MAOU "Secondary school No. 1 named after I. I. Maryina",
Krasnoufimsk
E-mail: rakova.o.g@mail.ru

Проектная деятельность как средство формирования читательской грамотности у детей с задержкой психического развития

Project activity as a means of forming reader literacy in children with mental retardation

Аннотация. В статье обосновывается применение проектной деятельности в основном общем образовании. Рассматривается возможность формирования читательской грамотности у обучающихся с задержкой психического развития через проектную деятельность.

Abstract. The article substantiates the use of project activities in basic general education. The possibility of forming reading literacy among students with mental retardation through project activities is considered.

Ключевые слова: проектная деятельность, читательская грамотность, формирование читательской грамотности, читательские действия.

Keywords: project activity, reading literacy, formation of reading literacy, reader activities.

Одной из самых актуальных проблем современной системы образования является создание условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Для решения этой важной задачи необходимо правильно, максимально эффективно построить педагогический процесс, учитывая психофизические, возрастные и индивидуальные особенности обучающихся.

Проектная деятельность занимает особое место в процессе формирования личности ребенка, воздействуя на него комплексно. Это позволяет эффективно использовать ее в обучении детей с задержкой психического развития.

Т. Г. Белова писала, что проектный метод ведет к установлению у обучающихся самостоятельности и это позволяет постепенно ослабить поддержку со стороны взрослого. Так, например, в поиске необходимой для исследования информации или в подведении итогов, формулировке неких выводов проделанной работы [1].

Федеральный государственный стандарт общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предъявляет требования к таким результатам освоения программы, как «овладение навыками работы с информацией: восприятие и создание информационных текстов в различных форматах, в том числе цифровых, с учетом назначения информации и ее целевой аудитории» [11].

Первичный опыт работы с информацией закладывается еще в школе и становится залогом успешного обучения в дальнейшем.

Как считает Н. В. Матяш, проектная деятельность интегрирует в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, учебной, коммуникативной деятельности [5].

Проектная деятельность способствует формированию читательской грамотности, так как развивает умение работать с различными источниками информации.

Формирование читательской грамотности – одна из самых актуальных задач современного образования. Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования включают в метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования в качестве обязательного компонента «овладение навыками смыслового чтения» [11].

Читательскую грамотность связывают с развитием языковой личности, что связано со способностью к получению информации из текста и ее интерпретации.

Понятие читательской грамотности рассматривают такие исследователи, как Г. А. Цукерман, М. И. Кузнецова, М. И. Пинская, Г. С. Ковалева, Т. В. Тимкова, О. Л. Обухова.

Г. А. Цукерман определила грамотность как владение инструментом, позволяющим получать и передавать информацию в виде письменного текста [10].

Словосочетание «читательская грамотность» появилось в контексте международного тестирования PISA и определяется как «способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [3]. Именно в контексте этого исследования были разработаны группы читательских умений и выявлены уровни читательской грамотности.

Для формирования и совершенствования читательской грамотности необходимы определенные читательские действия, связанные с умениями:

- нахождением и извлечением информации из текста;
- интеграцией и интерпретацией текста;
- осмыслением и оценкой текста;
- использованием информации из текста.

Изучив и проанализировав литературу по проектной деятельности, мы остановились на положениях Е. С. Полат и Н. Ю. Пахомовой.

Рассмотрим формирование читательских умений на разных этапах создания проекта.

На организационном этапе педагог определяет адекватные психофизическим и речевым возможностям обучающихся цель, задачи, формы, методы, сроки реализации и предполагаемый результат проекта. Вводит обучающихся в проблему, активизирует интерес и потребность в выполнении проекта. Этот этап способствует выработке таких умений, как осознание и принятие познавательной задачи, видение сути проблемы, определение потребности в информации.

На этапе планирования педагог и обучающиеся выдвигают гипотезы, выбирают методы исследования и составляют план реализации проекта, что способствует формированию умения составлять план своей деятельности, выбирать способ действия и пути решения проблемы.

При выполнении практического этапа у младших школьников формируются умения поиска, сбора и обработки полученной информации, на этом этапе необходимо использовать имеющиеся знания по проекту. Особое внимание необходимо уделить разным видам помощи: консультирование, ответы на вопросы, обсуждение, наблюдение, в том числе и использование разнообразной наглядности и инструкции. Продукт проекта создается при тесном взаимодействии с учителем или родителями.

На этапе презентации результатов проекта обучающиеся самостоятельно или с помощью учителя представляют результаты своей работы, т. е. у них формируются умения использовать информацию на практике, хранить и передавать информацию, что является необходимым условием для социальной адаптации в обществе.

На оценочно-результативном этапе обучающиеся учатся оценивать свой результат и результат работы своих товарищей по достижению планируемого, по качеству выполненного проекта. Оценивание проектов традиционным методом не подходит для измерения и оценки знаний и умений, полученных во время проектной деятельности. Наиболее подходящие методы оценки включают оценку сверстников, самооценку, устное и практическое представление продукта.

Раскрывая формирование читательских умений на разных этапах проекта, можно сделать вывод: проектная деятельность осуществляется в тесном взаимодействии учителя и обучающегося на всех этапах работы над проектом, что связано с особенностями развития.

Овладеть познавательными умениями может не каждый, но можно добиться успеха, если правильно организовать проектную деятельность.

С целью наиболее эффективной работы по формированию читательской грамотности предпочтение отдавалось исследовательским проектам, работа над проектами выполнялась во внеурочное время.

Важную роль при формировании читательских умений играют условия, при которых будет проходить проектная деятельность с обучающимися с задержкой психического развития. К таким условиям мы отнесли:

- необходимость учитывать возрастные и психолого-физиологические особенности;
- тема и проблема проекта должны быть в области познавательных интересов и на доступном уровне для выполнения обучающимися;
- необходимо учитывать возможности учебных предметов для реализации проекта;
- выбор отдавать проектам исследовательского типа, т. к. они направлены на развитие самостоятельности и независимости от взрослого в выполнении;

- у предполагаемых результатов проекта должна быть практическая и социальная значимость;
- нужно проводить подготовительную работу по формированию умений работать с информацией;
- обеспечить заинтересованность обучающихся в работе над проектом;
- включение каждого в проектную деятельность и развитие самостоятельности.

Использование проектной деятельности у обучающихся с особенностями в развитии способствует формированию читательской грамотности, а также создает условия для творческой самореализации, повышает мотивацию к учению, способствует развитию познавательных возможностей, самостоятельности, ответственности, умений планировать, принимать решения, оценивать результаты, что позволяет успешно адаптироваться в окружающем социуме.

Список литературы

1. Белова, Т. Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании / Т. Г. Белова. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 76-2. – С. 32–37.
2. Гузеев, В. В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения. – Текст : непосредственный // Директор школы. – 1995. – № 6 – С. 34–47.
3. Лутошкина, В. Н., Плеханова, Е. Н. Формирование читательской грамотности младших школьников : учебно-методическое пособие. – Красноярск. – 2012. – Текст : непосредственный.
4. Костенкова, Ю. А. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма / Ю. А. Костенкова, Р. Д. Тригер, С. Г. Шевченко. – М. : Школьная пресса, 2004. – 64 с. – Текст : непосредственный.
5. Матяш, Н. В., Симоненко, В. Д. Проектная деятельность младших школьников : книга для учителя начальных классов. – М. : Вентана-Граф, 2004. – 124 с. – Текст : непосредственный.
6. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии : практическое пособие / А. Р. Маллер. – М. : АРКТИ, 2000. – 72 с. – Текст : непосредственный.
7. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017–2016 г. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 12.11.2022). – Текст : электронный.
8. Пахомова, Н. Ю. Проектное обучение – что это? – Текст : непосредственный // Методист. – 2004. – № 1. – С. 39–46.
9. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2003. – 273 с. – Текст : непосредственный.
10. Цукерман, Г. А., Ковалева, Г. С., Кузнецова, М. И. Хорошо ли читают российские школьники? – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 240–267.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 12.11.2022). – Текст : электронный.

ББК 74.5

Н. Г. Церковникова,
к. псих. н.,
РГППУ

г. Екатеринбург
N. G. Tserkovnikova,
Candidate of Psychological Sciences
RVSPU,
Ekaterinburg
E-mail: ppp_ts@mail.ru

Е. В. Райх,
РГГУ,
Москва
E. V. Raikh,
RSUH,
Moscow
E-mail: lukresets@gmail.com

Театрализованная деятельность как технология социальной адаптации молодежи с инвалидностью в системе дополнительного образования

Theatrical activity as a technology of social adaptation of youth with disabilities
in the system of additional education

Аннотация. В статье рассказывается об исследовании театрализованной деятельности как средстве адаптации молодежи с инвалидностью. В процессе этого исследования было изучено, как изменяются показатели социальной адаптации у группы молодых людей с 18 до 35 лет, которые занимались в театре-студии «Событие» (г. Москва) в течение года. Показатели измерялись по двум методикам: методика для изучения социализированности личности М. И. Рожкова и методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.

Abstract. This article describes a scientific research of theatrical activity as a means of adaptation of young people with disabilities. In the process of this research we studied how social adaptation indicators change in a group of young people from 18 to 35 years old, who were engaged in inclusive theatrical studio "Sobytiye" (Moscow) for a year. The indicators were measured using two methods: M. I. Rozhkov's method for studying personality socialization and Leary's method for diagnosing interpersonal relations.

Ключевые слова: социальная адаптация, молодежь с инвалидностью, театрализованная деятельность, инклюзивный театр.

Keywords: social adaptation, youth with disabilities, theatrical activities, inclusive theater.

На сегодняшний день проблема социальной адаптации молодежи с инвалидностью является одной из самых острых и дискуссионных. Современное общество предъявляет повышенные требования ко всем участникам социальных процессов. Оно ставит перед учеными и специалистами-практиками множество вопросов. В частности, об адаптации молодежи с инвалидностью в малых группах, об их социальной приспособленности к взрослой жизни в учебном и трудовом коллективе, об их самостоятельности и многих других показателях социальной адаптации в целом. В процессе социальной адаптации молодых людей важна активизация многих аспектов жизни человека для повышения качества их жизни и для более успешной интеграции их в общество. В образовании, культуре, искусстве и многих других сферах современ-

ность диктует уход от стигматизации инвалидности в сторону толерантного отношения к людям с нарушениями здоровья. Участие молодежи с инвалидностью в качестве актеров, режиссеров, операторов и других участников театрализованной деятельности – это способ в первую очередь социально адаптироваться, но также это путь к преодолению социальных барьеров в широком смысле этих слов.

Мы рассматриваем «театрализованную деятельность как средство социальной адаптации молодежи с инвалидностью». Было изучено изменение показателей социальной адаптации у группы молодых людей с 18 до 35 лет, занимающихся в инклюзивном театре-студии, до того как они начали заниматься театрализованной деятельностью и спустя один год.

Исследование проводилось на базе инклюзивного театра-студии «Событие», г. Москва.

Группа (7 участников мужского пола и 6 участниц женского пола) состояла из 13 человек в возрасте от 18 до 35 лет. Средний возраст участников составил 24,6 года. У десяти людей из группы есть инвалидность, еще у одного человека из группы инвалидность сняли по достижении возраста 18 лет. Один участник группы не имеет официально инвалидности. У троих из группы сочетаются нарушения зрения и опорно-двигательного аппарата, у одного сочетаются интеллектуальные нарушения с нарушениями зрения и нарушением сердечной деятельности. Только нарушения опорно-двигательного аппарата – у четверых. У остальных молодых людей присутствуют следующие особенности в развитии: астма, неврологическое нарушение, РАС, соматическое заболевание. У двенадцати людей из группы исследования нарушения здоровья врожденные и только у одного приобретенное.

У восьми человек в исследуемой группе имеется высшее образование. У четверых – среднее профессиональное, и один человек недавно закончил 11 классов. Двое учатся в колледже, и также двое – в магистратуре.

Большинство молодых людей работают. Четверо из группы профессионально не заняты, одна из них испытывает желание работать, но трудоустроиться у нее не получается. Работают актеры в таких областях, как педагогика, психология, IT, логистика, антикварное и издательское дело.

Первой методикой, с помощью которой мы измеряли социальную адаптацию, была методика для изучения социализированности личности М. И. Рожкова. Данная методика анализирует социализируемость по четырем показателям: социальная адаптированность, автономность, социальная активность и приверженность людей гуманистическим нормам жизнедеятельности (нравственности).

В результате измерения по данной методике нами были выявлены следующие изменения: по результатам оценки сдвигов по Т-критерию Вилкоксона выявлено на уровне тенденции уменьшение значений показателя психологической адаптируемости ($T = -1,779$; $p = 0,075$). Возможно, это связано с тем, что молодые люди только начинают самостоятельную жизнь и сталкиваются с первыми трудностями и пониманием своего индивидуального, отличного от родительского миропонимания. У них продолжается поиск себя, они пытаются

самореализовываться, и не всегда удачно. Молодые люди и девушки учатся отстаивать свое мнение и не всегда слышат других людей в этом процессе.

Второй методикой, которой мы воспользовались, исследуя особенности социальной адаптации молодежи посредством театрализованной деятельности, была методика диагностики межличностных отношений Т. Лири. Она также проводилась в два этапа. На первом этапе мы измерили показатели до того, как группа стала стабильно заниматься театрализованной деятельностью, и на втором – после года занятий.

До того как исследуемая группа стала заниматься театрализованной деятельностью, было выявлено преобладание в группе высоких показателей по октантам, которые отражают преобладание конформных установок, неуверенности в себе, податливости мнению окружающих, склонности к компромиссам. Также были выявлены низкие показатели по первым четырем октантам, что говорит об отсутствии у молодежи тенденции к лидерству и доминированию, зависимости мнения, неготовности отстаивать свою точку зрения в конфликте. На данный момент мы увидели, что баланс между показателями сместился в сторону таких характеристик, как «доминантность»,

«энергичность», «требование уважения к себе». Помимо этого, увеличились показатели «эгоистичности», «ориентации на себя», «склонности к соперничеству». Увеличились также показатели, характеризующие «требовательность, прямолинейность, откровенность, строгость в оценке других».

Отслеживания изменений с помощью Т-критерия Вилкоксона выявили значительные сдвиги по нескольким октантам, предложенным Т. Лири. В частности, значительные сдвиги есть по шкалам авторитарности, эгоистичности, агрессивности. По этим шкалам показатели выросли, что говорит об усилении индивидуальности участников, об их растущей способности к отстаиванию границ.

Методика Т. Лири помимо вышеописанного выявляет факторы «Доминирование» и «Дружелюбие». До занятий в студии среднее значение доминирования в группе имело отрицательный показатель (-4,8), то есть было ниже нуля. В настоящий же момент показатель значительно вырос (5,9). Дружелюбие у участников группы изменилось в сторону уменьшения, результат остался положительным, тем не менее снижение этого параметра говорит о том, что стремление к установлению дружелюбных отношений и сотрудничеству с окружающими снизилось (до занятий в студии было 12,9, а в настоящий момент показатель равен 4,1).

Отрицательное значение фактора «Доминирование» до начала занятий в студии свидетельствует о тенденции к подчинению, отказу от ответственности и отказу от позиции лидерства. В настоящее время среднее значение по группе доминирования свидетельствует о выраженном стремлении актеров к лидерству в общении, к доминированию. Значение фактора дружелюбия и до занятий в студии, и в данный момент положительно. Тем не менее снижение этого параметра говорит о том, что стремление к установлению дружелюбных отношений и сотрудничеству с окружающими ниже, чем было до занятий театрализованной деятельностью.

В молодом возрасте, когда люди впервые сталкиваются с трудностями взрослой жизни, когда закончено образование, появляется первая работа, партнер (партнерша), а у кого-то и собственные дети, возникают и связанные с этими процессами сложности. Особенно остро ощущают это молодые люди с инвалидностью: часто не готовые к самостоятельной жизни, они переживают нерешительность, страх, чувствуют скуку и растерянность. Проведенное нами исследование показало, что театрализованная деятельность развивает такие необходимые для адаптации молодежи в социуме качества, как лидерство, самостоятельность, умение отстаивать свою точку зрения, умение брать на себя ответственность за собственные решения, конкурентоспособность. Использование театрализованной деятельности как технологии социальной адаптации молодежи с инвалидностью – это способ облегчить их вхождение во взрослую жизнь и найти свой путь в жизни и свое место в социуме.

Список литературы

1. Григорьева, Н. В. Образование как фактор процесса профессионального самоопределения молодежи, ее адаптации в современных условиях. – Текст : непосредственный // Социальная психология XXI столетия. / Под ред. В. В. Козлова. – Ярославль. – 2014. – Т. 1. – С. 179–185.
2. Казаков, Ю. Н. Инструментарий социальных технологий : психологические аспекты. – Владивосток : ВГУЭС, 1998. – 100 с. – Текст : непосредственный.
3. Опарина, Н. А. Театр – универсальная образовательная модель. Деятельность театров : театр и дети. – М. : Минкульт РФ. – 2001. – С. 25–27. – Текст : непосредственный.
4. Ручкин, Б. А. Молодежь и общество : уроки истории / Сост. Б. А. Ручкин / Сб. науч. трудов. – М. : ГРИНТ, 2016. – 224 с. – Текст : непосредственный.

О. Н. Ошкина,
МАДОУ детский сад № 531,
г. Екатеринбург
O. N. Oshkina,
MADOU kindergarten No. 531,
Yekaterinburg
Е. М. Шарипова,
МАДОУ детский сад № 531,
г. Екатеринбург
E. M. Sharipova,
MADOU kindergarten No. 531,
Yekaterinburg

Развивающие тренажеры в условиях инклюзивного образования

Educational simulators in inclusive education

Аннотация. Работа на развивающих тренажерах в условиях инклюзивного образования является важной составляющей коррекционно-развивающей деятельности. В статье описаны игры с применением различных универсальных развивающих панелей-тренажеров. Приведены результаты коррекционных занятий. Многие тренажеры разработаны педагогами данной образовательной организации.

Abstract. Working on educational simulators in inclusive education is an important component of correctional and developmental activities. The article describes games using various universal educational panels-simulators. The results of remedial classes are given. Many simulators are developed by teachers of this educational organization.

Ключевые слова: развивающий тренажер, инклюзивное образование, коррекционно-развивающие занятия, речевые нарушения, предметно-пространственная среда.

Keywords: developing simulator, inclusive education, correctional and developmental classes, speech disorders, subject-spatial environment.

С каждым годом количество детей с особыми образовательными потребностями увеличивается, поэтому согласно диагностике, проводимой учителями-логопедами в дошкольных учреждениях, около 60 % детей имеют те или иные проблемы: различные речевые нарушения, нарушения слуха, двигательные нарушения, нарушения эмоционально-волевой сферы, задержку психического развития. Задача современного образования – обеспечить качество и доступность образовательных услуг для всех категорий детей [1].

Инклюзивное образование позволяет создать оптимальную среду для развития возможностей и удовлетворения потребностей всех детей без исключения. Каждому воспитаннику, несмотря на имеющиеся у него особенности, предоставляется возможность вовлечения в совместный процесс обучения и воспитания (иными словами, развития и социализации), что после этого позволяет ребенку стать равноправным членом общества, снизит риски его изоляции и сегрегации [2]. С инклюзией часто ассоциируют расширенный доступ к обучению. Это правильно. Но не стоит забывать также о социальной интеграции. Цель последней – сделать так, чтобы каждый индивид был принят всеми членами группы.

По мнению Л. С. Выготского, дефект присущ не ребенку, а социальным условиям, которые не позволяют ему преодолеть препятствия на пути к реализации возможностей и использовать те ресурсы, которые у него имеются. Необходимо научиться работать со всеми детьми, с учетом их индивидуальных особенностей. Это распространяется и на таких детей, как одаренные дети, дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями здоровья.

На протяжении пяти лет функционирования нашего образовательного учреждения наблюдается рост числа воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. Также ежегодное, совместное с учителем-логопедом, диагностическое обследование детей младшего дошкольного возраста показывает, что у 40–55 % воспитанников МАДОУ проявляются те или иные нарушения в речевом развитии, несовершенство моторики, у детей снижена познавательная и речевая активность.

Системное изучение двигательной сферы детей с отклонениями в речевом развитии показывает, что у большинства из них несовершенство движений наблюдается во всех компонентах моторики: в общей (крупной), в лицевой и артикуляционной, в тонких движениях кистей и пальцев рук, а также трудности в регуляции и контроле произвольных движений.

Механизму взаимодействия движения и речи серьезное исследование посвятил Н. А. Бернштейн, который выдвинул теорию уровневой организации движений. Разрабатывая иерархическую систему регуляции двигательных функций, он отнес речь к высшему уровню организации движений. При этом речь оказывается неразрывно взаимосвязанной со всеми нижележащими уровнями организации двигательных функций. Отсюда следует, что необходимые качества движений органов артикуляционного речевого аппарата следует развивать путем совершенствования аналогичных свойств общей моторики [3].

На современном этапе проблемы сенсорного и моторного воспитания достаточно широко обсуждаются в педагогической теории и практике. Авторы в своих исследованиях отмечают, что сенсорные способности не являются врожденными, а развиваются в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служат показателем его социального развития. Сенсомоторная культура способствует интеллектуальному и двигательному развитию детей, успешной готовности детей к обучению в школе, овладению детьми навыками письма и другими навыками ручной умелости, а главное – их психоэмоциональному благополучию. Гармонизация движений тела, мелкой моторики рук и органов речи способствует формированию правильного произношения, нормализации темпа, учит соблюдению речевых пауз, снижает психическое напряжение.

В течение последних лет МАДОУ детский сад № 531 работает над созданием условий для максимального развития способностей детей дошкольного возраста в целостном образовательном пространстве. Образование с учетом индивидуальных различий детей предполагает наличие вариативной развивающей среды, т. е. необходимых развивающих и дидактических пособий,

средств обучения и способности использования педагогами разнообразных методов и средств работы.

Для достижения наилучшего результата образовательной деятельности педагогическим коллективом нашего учреждения разработаны игры с приемами обогащения развивающей предметно-пространственной среды посредством различных универсальных развивающих панелей-тренажеров, которые можно разделить на блоки:

– «Настенные» тренажеры «Бабочка» и «Волна» для тренировки ног и рук ребенка. Панели предназначены для развития опорно-двигательного аппарата, крупной моторики, мышц, суставов и координации движений. Выполнение игр-упражнений на панелях способствует развитию сосредоточенности, внимательности, терпения, выдержки. Чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь. Когда ребенок овладевает двигательными умениями и навыками, развивается координация движений. А формирование движений происходит при участии речи. Точное, динамичное выполнение упражнений для ног, туловища, рук, головы подготавливает совершенствование достижений артикулярных органов: губ, языка, нижней челюсти.

– «Пространственные» дидактические панели серии «Лабиринт» на переносной раме-стойке: «Пират», «Кольцеброс», «Тир-театр», «Шнуровкавышивание», «Мишень-колокольчик», «Лабиринт». Данные игровые модули прекрасно способствуют развитию всех видов моторики, координации движений, двигательной памяти, пространственного мышления, цветоощущения ребенка, цветоразличения, глазомера, тренируют мышцы кисти руки и лучезапястного сустава. Развиваются умения согласованно управлять движениями обеих рук, чередуя различные по характеру движения, а также стимулируется выдержка и тренируется сила воли, стремление достичь результата. Панели применяются для заданий на понимание, объяснение и прогнозирование игроком результата своих действий, на умение работать по схеме и инструкции, для развития образного мышления и речи. Игры и упражнения на основе панелей тренируют межполушарное взаимодействие головного мозга, воображение, внимание, дают возможность организовывать увлекательное игровое взаимодействие, проводить релаксацию и полезные обучающие, корректирующие и развивающие игры для здоровых детей и детей с особыми потребностями. В групповых играх развиваются такие умения, как: умение ожидать своей очереди, умение учитывать интересы других участников и радоваться не только своим достижениям.

Разработанный педагогами и родителями нашего учреждения тренажер «Божья коровка» оснащен роликами и эспандерами, предназначен для укрепления мышц ног, развития вестибулярного аппарата и крупной моторики.

– «Настольные» планшеты-тренажеры «Игровая заниматика», «Веревочный парк», «Первый дар Фребеля». Данная серия игровых тренажеров разработана творческой группой педагогов на основе известной теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина для развития сенсорики и мелкой моторики, познавательной и речевой сфер. Игры на тренажерах способствуют осуществлению сенсорной стимуляции, влияющей на развитие

и совершенствование когнитивных процессов: анализа, синтеза, классификации, обобщения. Формируют умение составлять четкий внутренний план умственных действий. Многофункциональные развивающие тренажеры используются для развития у детей пространственной ориентировки, координации движений, формирования познавательной активности, развития зрительнопространственного восприятия и зрительно-моторных координаций, внимания, речи, памяти, мыслительной деятельности, для воспитания у ребенка личностных качеств. Дети учатся выполнять различные действия с предметами (прикрутить, открутить, соединить). Далее задачи усложняются: предметы соотносятся по цвету, форме, величине. У ребенка развивается умение думать, которое предполагает не только формирование определенных умственных операций, но и развитие восприятия и пространственной ориентировки.

Тренажеры «Елочка», «Домик-тыква», «Гусеницы», «Велосипед» и многие другие предназначены для тренировки моторики обеих рук и чувства симметрии у детей, для развития межполушарных связей, создания других занимательных игр по сенсомоторному познавательному и речевому развитию.

На тренажере-сетке «Веревочного парка» можно выполнять графические диктанты, достраивание изображений на основе симметрии. Графическая деятельность сложна, и ее реализация предполагает формирование ряда умений: анализировать предметы, выделять в них части, узнавать объекты в различных условиях, ориентироваться в пространстве листа.

Игры с тренажером «Первый дар Фребеля» перекликаются с планшетами «Веревочного парка» и «Игровой заниматки», только сами шары имеют больший объем, и с их помощью также можно выполнять задания на формирование умения производить в умственном плане перемещение объекта с опорой на рисунок, «логический квадрат» или выстраивание ряда в таблице, когда необходимо добавить фигуру в пустой клетке на основе выделения признаков серии. При помощи шаров можно обыгрывать задания на выстраивание ряда из групп предметов (в частности, на основе знания сказки и ее героев), предварительно самостоятельно создав героев, тем самым внося в игру элементы театрализации и творчества.

– «Напольные» тренажеры: поля «Волшебный квадрат», «Математический круг», «Цветное зеркало» – развивают зрительно-моторную координацию и зрительно-пространственное восприятие. Игры на поле тренажера позволяют научить ребенка находить средства, необходимые для решения определенной задачи, продумывать цепочку шагов, ведущих к решению, анализировать выполнение созданного плана, находить и исправлять в нем ошибки. Развивается ориентировка в окружающем пространстве, активируются зрительная, моторная и слуховая память. Также ребенок усваивает понятие «средней линии», ее пересечение (билатеральная координация), зеркальное отражение. Закрепляется схема тела ребенка. Активизируются межполушарное взаимодействие, творческое мышление. Овладение действиями с такими средствами, как сенсорные эталоны, символы, используется в играх по программированию на бескомпьютерном этапе для формирования понятия «алгоритм» у детей дошкольного возраста.

Накопленный опыт показал, что только при таком подходе возможна эффективная профилактическая, коррекционная и развивающая работа с детьми.

Список литературы

1. Богатырева, А. В. Особенности организации логопедической работы в условиях инклюзивного образования. – Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 1 (7). – С. 146–148.
2. Инклюзивный детский сад. – М. : ЦОУО ДО г. Москвы, 2009 – 228 с. – Текст : непосредственный.
3. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика. – М., 1985. – Текст : непосредственный.

Д. Е. Щипанова,
 ФГАОУ ВО «Российский государственный
 профессионально-педагогический университет»,
 ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования»,
 Екатеринбург
 D. Ye. Shchipanova,
 Russian State Vocational Pedagogical University,
 Institute for the Development of Education,
 Ekaterinburg
 E-mail: dina_evg@mail.ru
 Е. И. Куваева,
 ГАОУ СО «Дворец Молодежи»,
 Екатеринбург
 E. I.
 Kuvaeva,
 Youth Palace,
 Ekaterinburg
 E-mail: katena.kuvaeva@mail.ru

Развитие гибких навыков в процессе инклюзивного взаимодействия²

Development of soft skills in the process of inclusive interaction

Аннотация. В статье представлена проблема развития гибких навыков (soft skills) всех участников образовательной среды. Организация продуктивного и безопасного инклюзивного взаимодействия всех субъектов образовательной среды является одним из главных условий развития гибких навыков. Организация инклюзивного взаимодействия рассмотрена на примере социального проекта «Школа юных мастеров инклюзии».

Abstract. The article presents the problem of developing soft skills for all participants in the educational environment. The organization of productive and safe inclusive interaction of all subjects of the educational environment is one of the main conditions for the development of flexible skills. The organization of inclusive interaction is considered on the example of the social project “School of Young Masters of Inclusion”.

Ключевые слова: гибкие навыки, образовательная среда, инклюзивное образование, инклюзивное взаимодействие.

Keywords: soft skills, educational environment, inclusive education, inclusive interaction.

Формирование инклюзивной среды является актуальной задачей всего современного общества в целом и системы образования в частности. Конструктивная и развивающая инклюзивная образовательная среда решает задачи доступности образования для всех субъектов образования: обучающихся, педагогов, родителей и др. Для организации такой среды является важным развитие гибких навыков всех участников образовательных отношений в условиях инклюзивного взаимодействия. Особую значимость создание условий для развития гибких навыков имеет в сфере дополнительного образования, ориентированного на индивидуальный подход к обучающемуся.

Система образования ориентирована на массовость, унифицированность, вследствие чего большее внимание уделяется передаче знаний и базовых

2 Проект реализуется при поддержке Департамента внутренней политики Свердловской области с привлечением средств Фонда Президентских грантов.

навыков обучающимся. Такие условия не всегда способствуют формированию востребованных сегодня гибких навыков, помогающих достичь высоких результатов и успешно самореализоваться.

В историческом аспекте изменения в структуре рынка труда также существенно влияли на образовательные процессы. В связи с развитием технологий снизилась доля рутинного труда, тогда как новые подходы к решению существующих и новых задач стали более востребованы. Так, в обществе возник запрос на развитие т. н. «мягких навыков»: умение работать в команде, эмоциональный интеллект, критическое мышление и т. д. [7].

В последнее время всё возрастает популярность понятий soft и hard skills. Зарубежные исследователи достаточно четко разделяют «профессиональные особенности, черты и характеристики» эффективных специалистов, частично являющиеся аналогом российского понятия «профессионально важные качества», и профессиональные навыки (skills) и знания [2]. Однако при интеграции понятия в российские исследования оказывается, что профессиональные навыки (skills) приравниваются к компонентам компетенций как к широкому набору качеств, связанных с потенциально эффективным осуществлением трудовой деятельности [8]. Этого взгляда придерживается, например, А. И. Ивонина [4].

Общеизвестно разделение на soft и hard skills, где hard skills – это специальные узкопрофессиональные навыки (умение управлять специальной техникой у инженера), набор которых специфичен для каждой конкретной профессии. Они позволяют довести до автоматизма действия, заложенные в шаблоне решения трудовой задачи [5]. Напротив, soft skills, которые в русскоязычных исследованиях могут заменяться терминами «мягкие компетенции» или «гибкие навыки», являются личными качествами человека, позволяющие взаимодействовать с обществом (навык убеждения, эмоциональный интеллект, тайм-менеджмент и т. д.). Как и некоторые профессионально важные качества, soft skills не зависят от специфики конкретной профессии, но могут являться общими для многих специальностей. К сожалению, однозначной научной трактовки этих двух понятий всё еще не разработано [4].

Область применения hard skills всегда узка; владение ими часто не предполагает их виртуозное использование при решении задач из смежных или далеких друг от друга областей [4]. Hard skills гораздо легче переносятся из образовательной среды в практическую область [1].

Для формирования soft skills гораздо более важно понимание контекста их применения. Возникающие ежедневно проблемы уникальны и требуют принятия специфического самостоятельного решения. В каждом случае необходим свой набор гибких компетенций, варьирующих по выраженности. Отмечается, что личностные навыки сложнее всего развиваются в процессе тренингов; они играют ключевую роль при вхождении в работу над проектом [3]. В противоположность им способность к командной работе и организаторские навыки легко поддаются тренировке, сотрудник вполне может развить их в процессе осуществления трудовой деятельности. Существует еще одна проблема: обучающийся уже имеет свои собственные «гибкие навыки» и взгляды

на жизнь, поэтому его восприимчивость к усвоению новых компетенций может быть сильно снижена [1].

В статье А. Э. Цымбалюк приведены результаты предварительного опроса работодателей и действующих специалистов различных направленностей. Наиболее востребованными оказались следующие soft skills: коммуникативные навыки и умение работать в команде, ответственность, навыки самообучения, адаптивность, навыки принятия решений, аналитические навыки [8].

В отечественном образовании преобладает мнение, что основной задачей школьного образования является передача предметных знаний, реже – умений, другими словами, только обучение hard skills. Так ответили более 80 % учителей [7].

До настоящего момента было предпринято огромное количество попыток систематизации и группировки различных «мягких навыков», однако ни одна из них не была общепринята. Одной из причин является междисциплинарность подходов к изучению феномена, т. к. каждый исследователь использует свою собственную основу для разделения, учитывая различные характеристики в уникальных сочетаниях. Чаще всего таксономические категории являются либо целостными группами с внутренней иерархией, либо слабо структурированными перечнями отдельных навыков [6]. При попытке однозначно проклассифицировать «мягкие навыки» часто возникает ситуация их пересечения в разных группах.

Приведем несколько близких друг другу классификаций. А. Э. Цымбалюк условно разделила soft skills на 3 группы [8]:

- направленные на управление самим собой;
- направленные на межличностные взаимодействия;
- направленные на решение общепрофессиональных задач.

Практически такие же группы выделила Л. К. Раицкая на основе анализа зарубежной литературы:

- 1) социально-коммуникативные навыки;
- 2) когнитивные навыки;
- 3) атрибуты личности и составляющие эмоционального интеллекта [6].

В 2018 году рабочая группа международного проекта «Ключевые компетентности и новая грамотность» предложила использовать термин «универсальные компетентности», подразумевающий способность быстро и продуктивно применять знания и умения при осуществлении трудовой деятельности; они не ограничиваются одной узкой сферой деятельности [7]. В рамках этого исследования было выделено три устойчивых универсальных навыка, чаще всего возникающих в различных классификациях soft skills. По сути, они являются комплексом из более мелких умений:

- компетентность мышления – умение понимать и анализировать информацию, выстраивать логику, принимать решения в условиях неопределенности, креативность, критическое мышление и т. д.;
- компетентность взаимодействия с другими людьми – умение работать в команде, способность договариваться;

- компетентность взаимодействия с собой — качества, начинающиеся с «само-» — самоорганизация, саморегуляция, саморазвитие.

Как можно заметить, две приведенные классификации достаточно хорошо соотносятся между собой, следовательно, на данном этапе мы можем приравнять soft skills к универсальным компетенциям. Возможно, данное распределение станет основой для дальнейшей разработки концепции «мягких навыков».

Задачей нашего исследования будет изучение гибких навыков и особенностей их развития в процессе инклюзивного взаимодействия.

Анкетирование в рамках исследования проводится в практике осуществления социального проекта «Школа юных мастеров инклюзии» при поддержке Департамента внутренней политики Свердловской области с привлечением средств Фонда Президентских грантов. Начало реализации проекта – август 2022 года.

В данном проекте объединены партнеры, чья деятельность реализуется в сфере работы с детьми и взрослыми с ОВЗ и инвалидностью: АНО «Белая трость» и другие некоммерческие организации, образовательные организации общего, дополнительного и профессионального образования.

Цель проекта: формирование компетенций в сфере инклюзивного взаимодействия всех субъектов образовательной среды.

Целевая аудитория проекта: педагоги и обучающиеся образовательных организаций общего, дополнительного и профессионального образования.

Таким образом, на основании результатов исследования будут разработаны рекомендации по развитию гибких навыков в процессе инклюзивного взаимодействия для всех субъектов образовательной среды.

Список литературы

1. Бакурова, О. Н., Пузанова, Е. Д. Формирование навыков «soft skills» у учащихся старших классов с различным уровнем метакогнитивных знаний и навыков. – Текст : непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 6. – С. 1–12.
2. Беспалов, Б. И. Профессионально важные компоненты деятельности человека и подходы к их психодиагностике. – Текст : непосредственный // Организационная психология. – 2014. – Т. 4, № 4. – С. 12–50.
3. Горьковая, О. П., Козловский, Н. В., Матыкина, В. С. и др. «Soft skills»: в поиске универсальных трактовок «гибких» навыков современных работников. – Текст : непосредственный // Общество. Среда. Развитие. – 2019. – № 4. – С. 20–25.
4. Ивонина, А. И., Чуланова, О. Л., Давлетшина, Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников. – Текст : непосредственный // Наукоедение. – 2017. – Т. 9, № 1. – С. 1–18.
5. Осипова, С. И., Гафурова, Н. В., Рудницкий, Э. А. Формирование Soft skills в условиях социально-общественных практик студентов при реализации образовательной программы в идеологии Международной инициативы CDIO. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4 (40). – С. 91–101.
6. Раицкая, Л. К., Тихонова, Е. В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта. – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 15, № 3. – С. 350–363.

7. Фрумин, И. Д., Добрякова, М. С., Баранников, К. А. и др. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. – Текст : непосредственный / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко. – М. : НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.
8. Цымбалюк, А. Э., Виноградова, В. О. Психологическое содержание soft skills. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 6 (111). – С. 120–127.

Сведения об авторах

Амирова Арзу, студентка, НТГСПИ ф «РГППУ», г. Нижний Тагил, e-mail: office@ntspi.ru.

Аристова Анастасия Александровна, учитель-логопед, МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 25», г. Асбест, e-mail: nyura.lisa@mail.ru.

Бондаренко Наталья Дмитриевна, учитель-логопед, МАДОУ детский сад «Детство» комбинированного вида – СП № 23, г. Нижний Тагил, e-mail: 23@detstvo-nt.ru.

Бикмулина Руслана Руслановна, магистрант, ФГАОУ ВО «РГППУ», г. Екатеринбург, e-mail: olhovskaya.alis@yandex.ru.

Богомаз Оксана Николаевна, педагог-психолог, МАОУ СОШ № 18, г. Екатеринбург, e-mail: bogomaz.oks@yandex.ru.

Быленок Наталья Владимировна, учитель-логопед, МАДОУ «Детство» СП – д/с № 75, г. Нижний Тагил, e-mail: seasalt@bk.ru.

Воробьева Марина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «РГППУ», г. Екатеринбург, e-mail: vorobyeva_marina@mail.ru.

Воривских Елена Михайловна, педагог дополнительного образования, ГБОУ СО ЦППМСП «Ресурс», г. Екатеринбург, e-mail: vorivskixelodo@gmail.com.

Ганина Марина Михайловна, начальник центра развития движения «Абилимпикс» в ЯНАО, кандидат фармацевтических наук, ГБПОУ ЯНАО «Ямальский многопрофильный колледж», г. Салехард, e-mail: ganinam@inbox.ru.

Гарагатая Надежда Витальевна, воспитатель, МАДОУ д/с «Детство», СП – д/с № 185, г. Нижний Тагил, e-mail: kashtan_1311@mail.ru.

Гусева Ирина Сергеевна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», педагогпсихолог, МАОУ СОШ № 18, г. Екатеринбург, e-mail: irichaguseva@mail.ru.

Гуляева Ольга Викторовна, учитель-логопед, МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 554, г. Екатеринбург, e-mail: v.i.sharova@yandex.ru.

Гудкова Елена Геннадьевна, педагог дополнительного образования, ГБОУ СО ЦППМСП «Ресурс», г. Екатеринбург, e-mail: 891228701@mail.ru.

Дворникова Мария Юрьевна, педагог-психолог, МБОУ ГО Заречный «ЦППМиСП», г. Заречный, e-mail: andreevamarina69@gmail.com.

Дробахина Инна Константиновна, кандидат педагогических наук, учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад № 88 комбинированного вида», г. Каменск-Уральский, e-mail: drobinka@bk.ru.

Дьяконова Наталия Владимировна, воспитатель, МАДОУ «Росинка», г. Новоуральск, e-mail: krivonogova_n@mail.

Заборских Дарья Валерьевна, учитель математики, заместитель директора, ПМАОУ «Школа № 32», г. Первоуральск, e-mail: dvzaborskih@yandex.ru.

Зиновьева Карина Сергеевна, педагог-психолог, МАДОУ детский сад «Детство» комбинированного вида – СП детский сад № 23, г. Нижний Тагил, e-mail: 23@detstvo-nt.ru.

Ибрагимова Ксения Николаевна, учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад № 42», г. Алапаевск, e-mail: ureva1992k@mail.ru.

Исхаков Ринад Хакимуллович, кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «РГППУ», г. Екатеринбург, e-mail: rinad.isaxakov@mail.ru.

Колмакова Валентина Владимировна, педагог-психолог, МАОУ СОШ № 157, г. Екатеринбург, e-mail: valentina.kol.96@mail.ru.

Костюшина Анна Владимировна, воспитатель, МАДОУ «Детство» СП – д/с № 75, г. Нижний Тагил, e-mail: av-kostushina@mail.ru.

Колпащиков Олег Борисович, президент АНО «Белая Трость», г. Екатеринбург.

Кетова Олеся Викторовна, педагог-организатор, Ревдинский филиал ГБПОУ «СОМК», г. Ревда, e-mail: zav_3@mail.ru.

Куваева Екатерина Ивановна, методист отдела экологического образования РЦДЮТиК ГАНОУ СО «Дворец молодежи», г. Екатеринбург, e-mail: katena.kuvaeva@mail.ru.

Кузьмина Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии, ГАОУ ДПО «Институт развития образования», г. Екатеринбург, e-mail: kuzminaov@yandex.ru.

Лескина Мария Сергеевна, учитель-логопед, МАДОУ детский сад № 36 «Теремок», г. о. Сухой Лог, e-mail: m-leskina@mail.ru.

Лобовко Елизавета Дмитриевна, учитель-дефектолог, ГБОУ СО «ЦПМСС «Эхо», г. Екатеринбург, e-mail: lizalobovko@gmail.com.

Лисина Анна Николаевна, учитель-логопед, МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 25», г. Асбест.

Лукина Виолетта Владимировна, педагог дополнительного образования, ГБОУ СО ЦППМСП «Ресурс», г. Екатеринбург, e-mail: violettallukina3@gmail.com.

Марейченко Мария Алексеевна, учитель, ГБОУ СО «Школа-интернат № 11», г. Екатеринбург, e-mail: marymarei14@gmail.com.

Матлыгина Наталья Аркадьевна, учитель-дефектолог, МАДОУ д/с «Детство», СП – д/с № 185, г. Нижний Тагил, e-mail: nmatlygina@list.ru.

Михайлова Елена Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, ГБПОУ ЯНАО «Ямальский многопрофильный колледж», г. Салехард, e-mail: melobr@mail.ru.

Нехорошева Анна Сергеевна, преподаватель, ГАПОУ СО «Нижнетагильский педагогический колледж № 1», г. Нижний Тагил, e-mail: nurochka22@yandex.ru.

Новикова Ольга Васильевна, ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», Екатеринбург.

Олфиренко Полина Ивановна, учитель-логопед, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение № 38, г. Сухой Лог, e-mail: 21101980polina@mail.ru.

Ошкина Ольга Николаевна, заведующий, МАДОУ детский сад № 531, г. Екатеринбург, e-mail: madou531@mail.ru.

Приходько Ирина Леонидовна, учитель начальных классов ГБОУ СО «ЦПМСС «Эхо», г. Екатеринбург, e-mail: irinabobrova7@mail.ru.

Ракова Оксана Геннадьевна, учитель русского языка и литературы, МАОУ «Средняя школа № 1 имени И. И. Марьина», г. Красноуфимск, e-mail: rakova.o.g@mail.ru.

Райх Елена Васильевна, РГГУ, г. Москва, e-mail: 1ukresets@gmail.com.

Трубкина Мария Владимировна, музыкальный руководитель, МАДОУ детский сад № 531, г. Екатеринбург, e-mail: madou531@mail.ru.

Церковникова Наталья Геннадьевна, доцент, кандидат психологических наук, ФГАОУ ВО «РГППУ», г. Екатеринбург, e-mail: ppp_ts@mail.ru.

Хамитова Ольга Радиковна, исполняющий обязанности заведующего, МБДОУ – детский сад компенсирующего вида № 346, г. Екатеринбург, e-mail: teplograd18@bk.ru.

Хомякова Александра Андреевна, учитель, МБОУ СОШ № 44, г. Нижний Тагил, e-mail: xomiakov@bk.ru.

Челнокова Татьяна Александровна, профессор кафедры, доктор педагогических наук, Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова, РТ Казань, e-mail: nauka@zel.ieml.ru.

Черникова Елена Геннадьевна, учитель-дефектолог, МАДОУ № 39, г. Богданович, e-mail: elena_chernikova_00@mail.ru.

Шарипова Елена Магитовна, воспитатель, МАДОУ детский сад № 531, г. Екатеринбург.

Шмакова Людмила Евгеньевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой математики и информатики, ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», г. Екатеринбург, e-mail: shel63@yandex.ru.

Щербакова Светлана Николаевна, старший воспитатель, МАДОУ детский сад «Детство» комбинированного вида – СП детский сад № 23, г. Нижний Тагил, e-mail: 23@detstvo-nt.ru.

Щипанова Дина Евгеньевна, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», г. Екатеринбург, e-mail: dina-evg@mail.ru.

Ющенко Юлия Сергеевна, магистрант ФГАОУ ВО «РГППУ», г. Екатеринбург, e-mail: YuliyaYuschenko@gmail.com.

Якимовская Анна Сергеевна, учитель-дефектолог, МБДОУ Детский сад № 17, г. Ревда, e-mail: annayakimovskaya@gmail.com.